



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

CÍNTIA GOMES DA SILVA

**OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS PARA UM GRUPO DE
MULHERES INDÍGENAS EGRESSAS DAS LICENCIATURAS DO CLIND
(UNEAL): DIÁLOGOS ENTRE SABERES “TRADICIONAIS” E SABERES
ACADÊMICOS**

**MACEIÓ-AL,
2024**

CÍNTIA GOMES DA SILVA

**OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS PARA UM GRUPO DE
MULHERES INDÍGENAS EGRESSAS DAS LICENCIATURAS DO CLIND
(UNEAL): DIÁLOGOS ENTRE SABERES “TRADICIONAIS” E SABERES
ACADÊMICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Reis

**MACEIÓ-AL,
2024**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Gislaine da Silva Santos – CRB-4 – 1127

S586ls Silva, Cíntia Gomes da.

Os sentidos das experiências universitárias para um grupo de mulheres indígenas egressas das licenciaturas do CLIND (Uneal): diálogos entre saberes “tradicionais” e saberes acadêmico / Cíntia Gomes da Silva. – 2024.
212 f.: il.

Orientadora: Rosemeire Reis.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 124 -135.

Anexos: f. 136-140.

Apêndices: f. 141- 212.

1. Estudantes indígenas - Ensino superior (Alagoas). 2. Saberes tradicionais. 3. Saberes acadêmicos. 4. Mulheres indígenas (Alagoas). 5. Povos indígenas. I. Título.

CDU: 378:397-055.2 (813.5)



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS PARA UM GRUPO
DE MULHERES INDÍGENAS EGRESSAS DAS LICENCIATURAS DO CLIND
(UNEAL): DIÁLOGOS ENTRE SABERES “TRADICIONAIS” E SABERES
ACADÊMICOS

CÍNTIA GOMES DA SILVA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas
e aprovada em 30 de julho de 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 ROSEMEIRE REIS DA SILVA
Data: 01/08/2024 13:32:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosemeire Reis (UFAL)
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 GIVANILDO DA SILVA
Data: 09/08/2024 09:58:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Givanildo da Silva (UFAL)
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 VALERIA CAMPOS CAVALCANTE
Data: 20/08/2024 22:31:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Valeria Campos Cavalcante (UFAL)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 EDSON HELY SILVA
Data: 01/08/2024 15:23:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Edson Hely Silva (UFRPE)
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente
 ROSEANE MARIA DE AMORIM
Data: 02/08/2024 18:58:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (UFPB)
Examinadora Externa

Dedico:
“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem, e assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

(Paulo Freire, 2005, p. 23).

AGRADECIMENTOS

Depois de muitos desafios, obstáculos e lutas, cheguei a concluir este trabalho. As muitas lágrimas derramadas no processo de escrita e produção me levaram a refletir que pesquisar é um longo processo em constante transformação e aprendizagem, isto é, a escrita não é algo pronto e acabado, mas são infinitos caminhos a serem trilhados, que sofrem refutações a todo instante, tendo em vista que o conhecimento científico precisa e tem de ser refutado. Não poderia deixar de mostrar meu reconhecimento e agradecer às pessoas que fizeram parte deste processo e constantemente me instigaram, acreditaram e ajudaram nesta caminhada árdua e construtiva, que tem seus obstáculos, mas também a colheita. Não falo apenas no sentido da aquisição de um título, mas em ser um sujeito humano, solidário e social, que está em constante desconstrução e reconstrução, pois sabemos que estamos sempre em mutação. Em vista disso, agradeço:

Ao Deus Altíssimo e Nosso Senhor Jesus, que me deram todo o sustento espiritual e físico nos momentos felizes e difíceis tanto no âmbito acadêmico como fora.

À minha família (minha filha Raquel) agradeço os momentos de força, auxílio e compreensão nos períodos de desânimo e cansaço. Em especial, à minha amada mãe, que é o combustível que me inspira a lutar e nunca desistir dos meus sonhos, além da compreensão durante todo processo de escrita e as palavras de apoio, colaboração e estímulo.

Em especial, às participantes da pesquisa entrevistadas, Simone Wassu Cocal, Allyne Rios Koiupanká, Lucinha e Hildérica Xucuru Kariri, as quais foram de suma relevância e contribuição para a construção desta pesquisa.

Ao corpo docente (PPGE – Cedu – Ufal), os ensinamentos investidos no crescimento dos estudantes da Pós-Graduação. Minha eterna gratidão à minha orientadora Rosemeire Reis, que foi de fundamental relevância no processo de produção da escrita e orientação. Gratidão por sempre ter acreditado em mim e por sempre mostrar os inúmeros horizontes e as múltiplas possibilidades. Gratidão.

Ao Grupo de Pesquisa sobre Juventude, Culturas e Formação – GPEJUV – UFAL, pelos diálogos, discussões e enriquecimento nas reuniões de extrema relevância na formação, na construção de saberes e na mediação dos conhecimentos.

Aos colegas de turma do Doutorado em Educação Brasileira (PPGE – Ufal – 2020) - ano da pandemia - agradeço a construção e mediação coletiva do conhecimento e da aprendizagem nas discussões em sala de aula (aulas online). Em especial, agradeço, a uma amiga que me ajudou nessa caminhada acadêmica, Kawanny, sua ajuda foi de grande relevância

para que chegasse até aqui. A Edvaldo Albuquerque dos Santos (*in memoriam*), amigo do Grupo de Pesquisa Juventudes Culturas e Formação (Gpejuv-Ufal), cuja trajetória foi encerrada pela pandemia. Sua doçura e amor pelas juventudes permanece entre nós.

Aos membros da banca examinadora, Professor Dr. Edson Silva, Professora Dra. Roseane Maria de Amorim, Professora Dra. Valéria Campos Cavalcante e o Professor Dr. Givanildo Silva, que aceitaram fazer parte desta produção, enriquecendo-a com os olhares e as reflexões para esta pesquisa, para a qual todos trouxeram contribuições significativas complementando esta tese.

RESUMO

A presente tese teve como objetivo geral analisar se ocorrem diálogos entre os saberes “tradicionais” e os saberes acadêmicos nas licenciaturas do CLIND (UNEAL), como o programa propõe, a partir do estudo dos sentidos atribuídos às experiências formativas, vivenciadas nas licenciaturas interculturais: Ciências Biológicas, História e Letras no CLIND (UNEAL), por quatro estudantes indígenas egressas das citadas licenciaturas. Como objetivos específicos, buscou-se: estudar o contexto histórico dos três povos indígenas (dos sujeitos participantes da pesquisa); conhecer e compreender as experiências e os chamados saberes “tradicionais” de cada povo indígena; identificar os diálogos entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos; analisar as propostas das mulheres indígenas egressas quanto às experiências vivenciadas na universidade. Pensando que as licenciaturas interculturais do CLIND, do modo como são propostas, contribuem para os diálogos entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes “tradicionais” indígenas. Metodologicamente, foi uma pesquisa qualitativa com análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (PPC) de 2010, e pesquisa bibliográfica, (auto)biográfica, tendo como foco principal a análise das entrevistas de quatro estudantes indígenas egressas da UNEAL (CLIND), de três povos indígenas (Wassu Cocal, Xukuru-Kariri e Koiupanká). Estas perspectivas teórico-metodológicas articulam-se com a teoria da relação com o saber, no que tange à relação epistêmica e identitária com os saberes dos sujeitos com o mundo e com o aprender (Charlot, 1997; 2000; Reis, 2021). Recorremos também aos estudos de Freire (1981; 1996) no que se refere à dialogicidade na relação horizontal entre os humanos, em que o diálogo é o centro do processo e condição fundamental para a real humanização que revoluciona e liberta. Identificando nesta pesquisa que as narrativas analisadas constituíram um rico material, no qual foram destacados os seguintes componentes: a relação com o povo indígena e a universidade, a identidade, as experiências, a contribuição do CLIND no processo de autoafirmação das participantes, como indígenas mulheres e docentes. Os resultados apontaram que a UNEAL, através do CLIND, ampliou os diálogos do currículo dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena com os saberes “tradicionais” das mulheres de povos indígenas participantes desta pesquisa. Evidenciando, pelas narrativas analisadas, articulações e ressignificações dos saberes, contribuindo positivamente para fortalecer as referências destas mulheres, como para ampliar o repertório de formação e preparação para a docência nas escolas indígenas. Identificando também que a perspectiva de formação para a coletividade, para os povos indígenas, a formação docente nas escolas indígenas, como saberes “tradicionais” que as mulheres articulam, quando se referem à formação universitária. O estudo apontou, ainda que reivindicam cursos de pós-graduação com os mesmos princípios do CLIND; que na UNEAL ocorra maiores diálogos entre os cursos interculturais indígenas e os cursos não indígenas, para superação dos preconceitos vivenciados. Assim, é fundamental que os estudos universitários tenham um olhar sensível e transcomponente curricular para a diversidade sociocultural, em outras palavras, amplifiquem a mediação dos saberes acadêmicos com os saberes e assim impulsionem novas questões sobre a temática deste estudo.

Palavras-chave: Mulheres indígenas universitárias. Universidade. Saberes tradicionais. Saberes acadêmicos. Culturas.

ABSTRACT

The general aim of this thesis was to analyze whether there are dialogues between “traditional” knowledge and academic knowledge in the CLIND (UNEAL) degree courses, as proposed by the program, based on the study of the meanings attributed to the formative experiences lived in the intercultural degree courses: Biological Sciences, History and Letters at CLIND (UNEAL), by four indigenous students who had graduated from the aforementioned degree courses. The specific objectives were: to study the historical context of the three indigenous peoples (the subjects participating in the research); to know and understand the experiences and so-called “traditional” knowledge of each indigenous people; to identify the dialogues between traditional knowledge and academic knowledge; to analyze the proposals of the indigenous women graduates regarding their experiences at university. We believe that CLIND's intercultural degrees, in the way they are proposed, contribute to dialogues between academic knowledge and “traditional” indigenous knowledge. Methodologically, this was a qualitative study which analyzed documents such as the Political Pedagogical Project of the Intercultural Indigenous Degree Course in Alagoas (PPC) from 2010, as well as bibliographical and (auto)biographical research, with the main focus being the analysis of interviews with four indigenous students who had graduated from UNEAL (CLIND), from three indigenous peoples (Wassu Cocal, Xukuru-Kariri and Koiupanká). These theoretical-methodological perspectives are articulated with the theory of the relationship with knowledge, in terms of the epistemic and identity relationship with the subjects' knowledge of the world and learning (Charlot, 1997; 2000; Reis, 2021). We also drew on the studies of Freire (1981; 1996) with regard to dialogicity in the horizontal relationship between humans, where dialogue is at the heart of the process and a fundamental condition for real humanization that revolutionizes and liberates. This research identified that the narratives analyzed constituted a rich material, in which the following components were highlighted: the relationship with the indigenous people and the university, identity, experiences, the contribution of CLIND in the process of self-affirmation of the participants, as indigenous women and teachers. The results showed that UNEAL, through CLIND, has broadened the dialog between the curriculum of the Intercultural Indigenous Degree courses and the “traditional” knowledge of the women from indigenous peoples who took part in this research. The narratives analyzed show that the articulations and re-significations of knowledge contribute positively to strengthening these women's references, as well as expanding their repertoire of training and preparation for teaching in indigenous schools. It also identified the perspective of training for the community, for indigenous peoples, teaching training in indigenous schools, as “traditional” knowledge that the women articulate when they refer to university training. The study also pointed out that they demand postgraduate courses with the same principles as CLIND; that UNEAL should have more dialogue between indigenous intercultural courses and non-indigenous courses, in order to overcome the prejudices they experience. It is therefore essential that university studies take a sensitive and transcomponent curricular look at sociocultural diversity, in other words, broaden the mediation of academic knowledge with knowledge and thus drive new questions on the subject of this study.

Keywords: Indigenous university women. University. Traditional knowledge. Academic knowledge. Cultures.

RESUMEN

El objetivo general de esta tesis fue analizar si existen diálogos entre los saberes «tradicionales» y los saberes académicos en las carreras del CLIND (UNEAL), tal como lo propone el programa, a partir del estudio de los significados atribuidos a las experiencias formativas vividas en las carreras interculturales: Ciencias Biológicas, Historia e Idiomas del CLIND (UNEAL), por cuatro estudiantes indígenas egresados de dichas carreras. Los objetivos específicos fueron: estudiar el contexto histórico de los tres pueblos indígenas (sujetos participantes en la investigación); conocer y comprender las experiencias y saberes llamados «tradicionales» de cada pueblo indígena; identificar los diálogos entre saberes tradicionales y saberes académicos; y analizar las propuestas de las egresadas indígenas sobre sus experiencias en la universidad. Consideramos que las licenciaturas interculturales del CLIND, en la forma en que están planteadas, contribuyen a los diálogos entre los saberes académicos y los saberes “tradicionales” indígenas. Metodológicamente, se trató de un estudio cualitativo que analizó documentos como el Proyecto Político Pedagógico del Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (PPC) de 2010, e investigaciones bibliográficas y (auto)biográficas, con foco principal en el análisis de las entrevistas de cuatro estudiantes indígenas egresados de la UNEAL (CLIND), de tres pueblos indígenas (Wassu Cocal, Xukuru-Kariri y Koiupanká). Estas perspectivas teóricas y metodológicas se articulan con la teoría de la relación con el conocimiento, en términos de la relación epistémica e identitaria con el conocimiento del mundo y el aprendizaje de los sujetos (Charlot, 1997; 2000; Reis, 2021). También recurrimos a los estudios de Freire (1981; 1996) con respecto al diálogo en la relación horizontal entre los seres humanos, donde el diálogo es el centro del proceso y una condición fundamental para la humanización real que revoluciona y libera. En esta investigación, identificamos que las narrativas analizadas constituían un rico material, en el que se destacaban los siguientes componentes: la relación con el pueblo indígena y la universidad, la identidad, las vivencias, la contribución del CLIND al proceso de autoafirmación de las participantes como mujeres indígenas y maestras. Los resultados muestran que la UNEAL, a través del CLIND, ha ampliado el diálogo entre el currículo de los cursos de Licenciatura Intercultural Indígena y los saberes «tradicionales» de las mujeres de los pueblos indígenas que participaron en esta investigación. Las narrativas analizadas muestran que las articulaciones y resignificaciones de estos saberes han contribuido positivamente al fortalecimiento de los referentes de estas mujeres, así como a la ampliación de su repertorio de formación y preparación para la docencia en escuelas indígenas. También se identificó la perspectiva de la formación para la comunidad, para los pueblos indígenas, la formación docente en escuelas indígenas, como saberes «tradicionales» que las mujeres articulan cuando se refieren a la formación universitaria. El estudio también señaló que demandan cursos de postgrado con los mismos principios del CLIND; que la UNEAL debe tener mayor diálogo entre los cursos interculturales indígenas y los cursos no indígenas, para superar los prejuicios que viven. Por lo tanto, es fundamental que los estudios universitarios tengan un abordaje curricular sensible y transcomponente de la diversidad sociocultural, es decir, ampliar la mediación del conocimiento académico con el conocimiento y así estimular nuevas preguntas sobre el tema de este estudio.

Palabras-clave: Mujeres universitarias indígenas. Universidad. Conocimiento tradicional. Conocimiento académico. Culturas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento das pesquisas (Dissertações e Teses) – Período 2010 a 2022.....	28
Quadro 2 - Campus AC Simões (Maceió) - Licenciatura plena.....	55
Quadro 3 - Campus Arapiraca - Licenciatura plena.....	57
Quadro 4 - Campus Sertão - Licenciatura plena.....	58
Quadro 5 - Cidades, povos e aldeias indígenas participantes no processo seletivo.....	60
Quadro 6 - Matriz Curricular Comum das componentes curriculares nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas / CLIND – AL (2010).....	63
Quadro 7 - Matriz Curricular específica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências Naturais (2010).....	65
Quadro 8 - Matriz Curricular específica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Língua, Artes e Literatura (2010).....	67
Quadro 9 - Matriz Curricular específica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Ciências Sociais (2010).....	69
Quadro 10 - Povos indígenas das participantes da pesquisa.....	82
Quadro 11 - Quantidade de Famílias Koiupanká por aldeia.....	103

LISTA DE SIGLAS

ABTN	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
CLIND	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UnB	Universidade de Brasília
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 ENTRE OS SABERES TRADICIONAIS E OS SABERES ACADÊMICOS: OS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS SOBRE A TEMÁTICA E OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA.....	24
2.1 A desconstrução de narrativas coloniais historicamente perpetuadas.....	41
2.2 Conexões socioculturais e heranças históricas.....	44
3 ESTUDANTES INDÍGENAS NO BRASIL: INGRESSO NO CENÁRIO UNIVERSITÁRIO E OS CURSOS INTERCULTURAIIS.....	49
3.1 Presença indígena nas universidades.....	49
3.2 O PPC do CLIND de 2010 e os princípios formativos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas.....	58
3.2.1 Criação da Licenciatura Intercultural indígena em Alagoas.....	62
3.2.2 O currículo do CLIND: seu olhar singular nos cursos de licenciaturas indígenas.....	72
4 PERSPECTIVA DE EGRESSAS DA UNIVERSIDADE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	75
4.1 Dados e aspectos dos povos indígenas e da formação das participantes na pesquisa.....	81
4.2 Sujeitos da pesquisa.....	81
4.3 Fontes da pesquisa.....	84
4.4 Procedimentos e instrumentos de pesquisa.....	85
5 CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAL E AS ANÁLISES SINGULARES-SOCIAIS DAS PARTICIPANTES NA PESQUISA.....	88
5.1 Povo indígena: Wassu-Cocal.....	88
5.2 Aspectos gerais da entrevista com Simone Wassu-Cocal.....	89
5.3 Povo indígena: Xukuru-Kariri.....	94
5.4 Aspectos gerais da entrevista com Lucinha Xucuru-Kariri.....	96
5.5 Aspectos gerais da entrevista com Hilda Xucuru-Kariri.....	99
5.6 Povo indígena: Koiupanká.....	102
5.7 Aspectos gerais da entrevista com Allyne Rios Koiupanká.....	104
6 ANÁLISE CONJUNTA DAS NARRATIVAS: QUESTÕES QUE SE SOBRESSAIRAM.....	110
6.1 Desafios enfrentados na formação acadêmica.....	114
6.2 Contributo do CLIND na formação profissional e para o povo indígena.....	115
6.3 Trabalho e articulação na universidade entre as licenciaturas.....	117
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120

8 REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS.....	136
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	137
APÊNDICES.....	141
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO – DADOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	142
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	150
APÊNDICE 3 – TCLE DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	152
APÊNDICE 4 – ENTREVISTAS TRANSCRITAS.....	174

1 INTRODUÇÃO

Como objetivo geral, buscamos, nesse texto, analisar se ocorrem diálogos entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos nas licenciaturas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas – CLIND, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Assim, como o programa propõe, temos como referência a análise das possibilidades ou não dos diálogos, a partir do estudo dos sentidos atribuídos por quatro mulheres indígenas egressas às experiências formativas vivenciadas nas licenciaturas interculturais: Ciências Biológicas, História e Letras do CLIND (UNEAL), no programa. Utilizamos a noção de experiência no plural por compreendê-la de acordo com Larrosa (2015) e por considerar que os sentidos das experiências se constroem pela reflexão sobre o vivido, isto é, pelos modos singulares/sociais como cada uma se apropria do processo de formação. Estas mulheres indígenas contam com um repertório de saberes e valores atravessados por vivências, tanto em relação aos povos aos quais pertencem e como as atividades formativas vivenciadas em diferentes espaços sociais, dentre os quais, a universidade. Portanto, a tese apresentou como discussão e reflexão a relação dos saberes tradicionais¹ e o saber acadêmico², dentre outras questões pertinentes, abordadas ao longo deste trabalho.

Como objetivos específicos buscou-se: estudar o contexto histórico dos povos indígenas das participantes na pesquisa; conhecer e compreender as experiências e os saberes tradicionais de cada povo indígena; identificar os diálogos entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos, a partir das interpretações de quatro mulheres indígenas sobre as experiências na universidade; analisar as propostas das estudantes indígenas egressas quanto às experiências vivenciadas na universidade. Assim, o enveredamento para esse campo de pesquisa é resultado de caminhos trilhados desde a graduação e que se perpetuam até a presente pesquisa.

A caminhada acadêmica como pesquisadora sobre a temática indígena ocorreu desde o primeiro período da graduação no Curso de Pedagogia 2013-2016 (UFAL), ao cursar o componente curricular Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia (História dos povos indígenas e do negro na sociedade brasileira), com discussões e reflexões sobre a diversidade sociocultural e as políticas de ações afirmativas; e isso despertou o interesse em pesquisar e aprofundar sobre os povos indígenas na graduação.

¹ São os oriundos das chamadas comunidades tradicionais que são os povos indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, etc. (Morin, 1996).

² De acordo com Quinteiro e Fonseca (2018), é o ensino formal que apresenta o sentido do progresso de uma lógica racional “necessária” para a formação da visão crítica e o desenvolvimento para a liberdade.

A participação na monitoria no citado componente curricular vivenciada em dois semestres, contribuiu para o aprofundamento sobre a temática. Posteriormente, ocorreu o interesse em construir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)³ nessa área. Neste período, ao buscar novos autores discutindo a temática, o conhecimento se intensificou. Desse modo, a pesquisa realizada no TCC instigou ainda mais a continuar o estudo sobre os povos indígenas; partindo do pressuposto de que a pesquisa é algo que não tem fim, é algo constante; tratando-se de um processo permanente, inacabado realizado por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real (Silveira; Córdova, 2009).

Em 2017, concorri à seleção de Mestrado em Educação, com o pré-projeto para a seleção “Análise das imagens dos povos indígenas em uma coleção de livros didáticos de História para estudantes do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental”. O estudo realizado ampliou o pesquisado no TCC. A coleção analisada contou com imagens dos diversos povos indígenas, elencando novos olhares e inquietações sobre as muitas questões envolvendo esses sujeitos que fizeram e fazem parte na construção da nossa sociedade brasileira, como também, os desafios e a invisibilidade que os acompanham nas mais diversas formas, mesmo com as políticas afirmativas e outros direitos conquistados ao longo dos anos.

O percurso na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) delineou os caminhos da pesquisa sobre a temática indígena,⁴ partindo da concepção de que a diversidade sociocultural, os saberes e as experiências desses sujeitos ainda é uma temática a ser pesquisada, discutida e descortinada, principalmente em relação às vivências e experiências socioculturais, especificidades, modos de vida, crenças e saberes de estudantes indígenas, muitas das vezes desconhecidos e violados no âmbito institucional. Infelizmente, a sociedade ainda desconhece esses sujeitos, sobretudo, os veem como sujeitos sem história e memórias, ou seja, a história referente a esses povos ainda continua encoberta e mal contada.

Assim, a questão central desta pesquisa foi saber se ocorrem diálogos entre os saberes tradicionais e acadêmicos nas licenciaturas do CLIND, como o programa propõe, tendo como referência a análise dos significados dos processos formativos vivenciados de quatro mulheres indígenas egressas destas licenciaturas, a partir de narrativas das suas experiências.

³ O estudo realizado no TCC foi intitulado: “A imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de História do segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental: contextos, caminhos e alternativas”, publicado na Revista Cocar (jan./2017), Universidade Estadual do Pará (UEPA).

⁴ Esta pesquisa de doutorado tem vínculos com o projeto foi aprovado pelo Edital Universal e Bolsa produtividade em Pesquisa (PQ), Edital 09/2018, financiado pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) – processo 439558/2018-2, intitulado: Pesquisa Biográfica em Educação, Juventude e Mobilização para Aprender estudo empírico e perspectivas teóricas, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação (GEPJUV- UFAL).

Para tanto, partimos de questões e discussões a partir de diálogos com os teóricos Bernard Jean Jacques Charlot (2000; 2014), fundamentando na teoria da relação com o saber, Christine Delory-Momberger (2016), focalizando a construção de narrativas da experiência como experiências realizadas, Paulo Freire (1981); dentre outros estudiosos que contribuíram para refletirmos sobre essas questões pertinentes no âmbito acadêmico. De acordo com Arroyo (2014), estudantes ingressando nos sistemas educacionais, tanto na educação básica, como nas universidades, não pretendem que as existências sejam

[...] negadas pelo sistema de conhecimento imperante, [...] demandam entrar nesses espaços do conhecimento legítimo, verdadeiro, não para sair do lado de lá, do não conhecimento, da ignorância, mas para por em diálogo horizontal a diversidade de conhecimentos. Ao afirmar-se sujeitos de conhecimentos, de culturas, ao defender seus territórios de existência, de trabalho, de lutas como lugares de culturas, de memórias, valores, conhecimentos, trazem para o campo do conhecimento a diversidade de experiências sociais de produção de conhecimentos. Trazem a diversidade de verdades em contraposição à dicotomia saber verdadeiro versus saber falso. Trazem a pluralidade de sujeitos de produção de conhecimentos em contraposição à dicotomia coletivos produtores e meros consumidores do saber verdadeiro, único (Arroyo, 2014, p. 217).

Nessa perspectiva, consideramos que a relação com o saber é compreendida como conjunto de significados construídos sobre as atividades de sujeitos em diferentes espaços, ou seja, não se restringem aos saberes escolares e acadêmicos. Logo, qualquer relação com o saber inclui a questão da identidade – as experiências do sujeito, a sua história, a concepção de vida, as relações com os outros (Charlot, 2000). Conforme Charlot (2000):

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o “aprender” e o saber (Charlot, 2000, p. 80).

Cabe ressaltar que tais atividades na sociedade ocidental capitalista proporcionam aprendizagens específicas. No Brasil, as marcas dos processos de colonização são visíveis, em contrapartida, os povos indígenas, com a história antecedendo à colonização, as cosmovisões, as atividades, os modos de se relacionar com o mundo, com os outros e com si mesmos, marcam lógicas de ensinar e aprender que diferem das lógicas eurocêntricas.

Dado o exposto, consideramos que a pesquisa biográfica possibilita estudar os desafios de estudantes indígenas, egressos/as da universidade, a partir das narrativas construídas por estudantes, interpretando os sentidos das experiências em diferentes espaços sociais, e também na trajetória vivenciada na vida universitária. Nessa seara, Delory-Momberger (2021) salientou que reconhecer o caráter experiencial da experiência vivida é designar a articulação das experiências que o indivíduo constitui nas diversas situações da existência.

[...] El abanico de tales experiencias es extremadamente amplio y las formas de “aprendizaje” que recubren fuertemente diversificadas: se hace experiencia y se aprende en la vida de los modos de relación consigo mismo y con los otros, de las emociones y los sentimientos, de los saberes – hacer de acción y de procedimiento, de los saberes de objeto y de pensamiento, etc. (Delory-Momberger, 2021, p. 342)⁵.

A narrativa e o aprendizado biográfico com acesso à dimensão experiencial dos processos de aprendizagem, como explicou Alfred Schütz, a partir das diferentes experiências construímos, é “[...] um estoque de conhecimento que lhe serve como um código de interpretações de suas experiências passadas e presentes e, também, determina a antecipação das coisas que virão” (Schütz, 1979, p. 74), servindo para interpretar novas experiências. Nessa esteira, Schütz (1974, p. 75) afirmou que: “[...] a experiência em curso pode, por exemplo, ser identificada como uma experiência anterior igual, mas modificada ou, ainda, uma experiência do tipo semelhante [...]. Ou, então, a experiência em curso aparece como estranha, no caso de nem remeter a um tipo à mão de experiência anterior”.

Ainda conforme Schütz (1979, p. 74), nessas situações “[...] é o estoque de conhecimento à mão que serve como código de interpretação da experiência atual em curso”. De acordo com Delory-Momberger (2016), os saberes integrando essa reserva de desconhecimentos disponíveis são de diferentes dimensões (saberes objetivados, comportamentais, procedimentais) e não estão presentes do mesmo modo na consciência para as respostas a todo tipo de situação. Cada um para a apropriação de objetos de aprendizagem necessitam “[...] interpretar e integrá-los aos conhecimentos anteriores, que são heterogêneos e estão em relação entre si, enquanto parte da biografia da experiência” (Reis, 2021, p.12).

Salienta Delory-Momberger (2021) que, para a apropriação de uma nova aprendizagem, ocorre um processo singular, articulando a uma história de apropriação e reconfiguração de saberes adquiridos anteriormente. Reis (2021, p. 12) acrescentou que a aprendizagem biográfica “[...] é essa dimensão que configura cada momento de formação e de aprendizagem como uma experiência biográfica singular. A aprendizagem aparece como transformação das experiências, das estruturas de saberes e de ação em uma configuração biográfica particular”.

Para Delory-Momberger (2014), a aprendizagem, para ser apreendida e não recusada como estranha ao “repertório de aprendizagens biográficas do sujeito”, deve ser “uma atividade autorreferencial: o saber novo, encontrado em uma história de aprendizagem, deve ser

⁵Tradução: O leque dessas experiências é extremamente amplo e as formas de "aprendizagem" que abrangem fortemente diversificadas: a experiência é feita e aprendida na vida a partir dos modos de se relacionar consigo mesmo e com os outros, das emoções e sentimentos, do conhecimento – fazer da ação e do procedimento, do conhecimento do objeto e do pensamento, etc.

primeiramente traduzido no código de saberes adquiridos” (Delory-Momberger, 2021a, p. 349). Neste sentido, na maioria das vezes, reconhecemos como familiar as situações vividas e as integramos automaticamente nas experiências de nosso capital biográfico. Não solicitamos a ativação consciente de nosso saber da experiência. No entanto, outras situações vividas demandam interpretações, resistem a entrar em nosso capital biográfico, porque não correspondem aos esquemas de interpretação já constituídas. “Para se integrar como experiência elas exigem uma reconfiguração da reserva de conhecimentos disponíveis” (Delory-Momberger, 2019, p. 83);

Desse modo, o aprendizado biográfico é um conjunto de fatores vinculado às condições socioeconômicas, em outras palavras, o aprendizado biográfico para além de conhecimentos acadêmicos, certificados, conhecimentos e competências resultando da experiência e da necessidade adquiridas com a experiência: “Las experiencias adquiridas constituyen “recursos biográficos” organizados que estructuran la percepción del mundo circundante y que dan una forma a la captación del presente y del futuro” (Delory-Momberger, 2021, p. 342).

E por estarmos discutindo a diversidade sociocultural (identidade, subjetividade, especificidade, experiência, saberes) dos povos indígenas, é importante discutir um ponto chave que merece ser destacado: a interculturalidade. Candau (2003) explicitou que:

[...] A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdades sociais. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (Candau, 2003, p. 19).

A interculturalidade é uma terminologia nova na sociedade brasileira (veemência no início do século XXI), uma vez que foi pensada como um projeto social a ser construído, tendo como princípio o questionamento às relações de poder historicamente impostas por sociedades consideradas superiores e exploração de grupos sociais “minoritários”, considerados de expressões socioculturais inferior (Silva, 2016). Ou seja, é o caminho possível para a reconstrução do respeito às especificidades de cada povo e para os diálogos críticos com as diferenças para a construção de práticas e políticas públicas de reconhecimento do direito às diferenças.

É pertinente destacar que o conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais vêm se construindo a partir da interculturalidade e assim é possível o fortalecimento das culturas dos indígenas, os saberes tradicionais das diversas etnias (Silva; Araújo, 2014). Por conseguinte, o conceito de interculturalidade é complexo e envolve um amplo campo de debates

sobre o conceito de cultura em diferentes momentos históricos e lugares específicos, assim como envolve distintas perspectivas teóricas, pedagógicas e políticas (Repetto, 2019).

A interculturalidade é um dispositivo se constituindo e se fortalecendo entre os povos indígenas e quilombolas no campo educacional. Trata-se da reivindicação pelo respeito e por uma educação diferenciada e específica, reconhecendo as diferentes identidades e expressões socioculturais em constantes diálogos entre os saberes considerados tradicionais diferenciados e os saberes ocidentais, contribuindo para relações menos desiguais entre os povos indígenas e o conhecimento científico na academia (Silva, 2016).

Para as trocas, a mediação e o respeito aos diferentes saberes são necessários para que ocorra os diálogos interculturais entre os diferentes atores (sujeitos) sociopolíticos, possibilitando o acesso e a socialização dos diferentes saberes no universo formativo. Dessa forma, os saberes indígenas, para além do que está no currículo, na escola e na universidade, precisam estar marcados socioculturalmente e economicamente. Cada saber tem as especificidades, assim como cada povo indígena tem as crenças religiosas e modos de viver, tem o estoque de conhecimentos à mão, no sentido empregado por Alfred Schütz (1979). Considerando toda uma construção e conexão de efetivas relações interculturais, a “diferença” entre determinados saberes não justifica a inferiorização de alguns em detrimento da superioridade de outros.

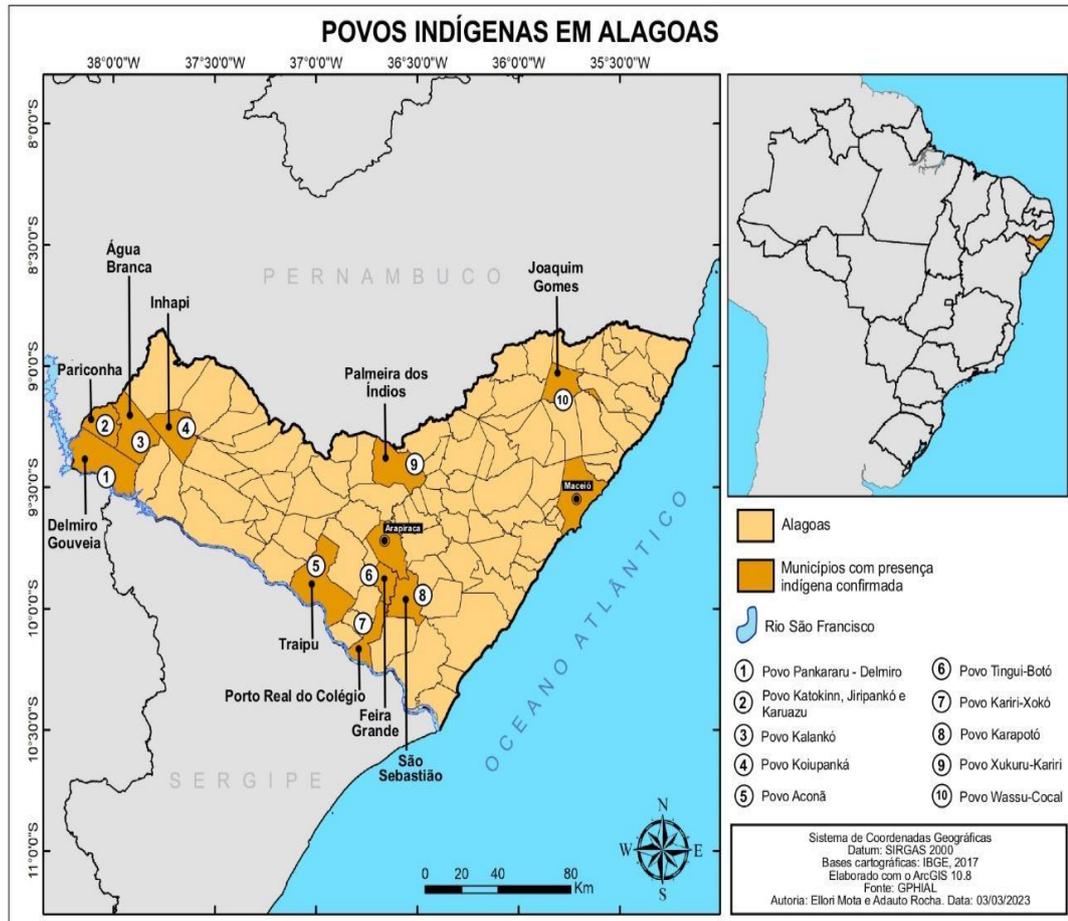
Cada povo conta com narrativas, memórias e expressões socioculturais carregadas de sentidos e explicações a partir do lugar de fala de cada sujeito. As estudantes indígenas egressas do CLIND, participantes desta pesquisa, foram de quatro povos indígenas: Wassu Cocal⁶, Xukuru-Kariri⁷ e Koinpanká⁸. Para o conhecimento e a melhor compreensão sobre os povos indígenas em Alagoas, vejamos abaixo o mapa a seguir.

⁶O povo Wassu Cocal habita no município de Joaquim Gomes, a 70 Km de Maceió. Organizado em 364 famílias, com uma população em mais de duas mil pessoas. A maioria vive da agricultura de subsistência e do trabalho assalariado, confecção de peças artesanais, e alguns são funcionários públicos (Vieira, 2015).

⁷O povo Xukuru-Kariri, habitante no município de Palmeira dos Índios, a 135 Km de Maceió, com uma população estimada em 1.200 pessoas. O território tradicional é de 36 mil hectares, tendo a Catedral Nossa Senhora do Amparo, no centro. Atualmente (Vieira, 2015).

⁸O povo Koiupanká habitando no município de Inhapi, região do alto Sertão do estado de Alagoas, sendo formado por cerca de 186 famílias, nas Baixa Fresca, Baixa do Galo e Aldeia Roçado; e outras famílias espalhadas pelas serras próximas e periferias das cidades circunvizinhas (Vieira, 2015).

Figura 1 - Povos indígenas em Alagoas (2023).



Fonte: Mota e Rocha (2023).

De acordo com o mapa, são 10 povos indígenas em Alagoas. O povo Pankararu, habitando no município de Delmiro Gouveia (Sertão); os povos Katokinn, Jiripankó e Karuazu, no município de Pariconha; o povo Kalankó, no município de Água Branca; o povo Koiupanká, no município de Inhapi; o povo Aconã (município de Traipu); o povo Tingui-Botó, no município de Porto real do Colégio; o povo Karapotó, no município de São Sebastião; o povo Xukuru-Kariri, no município de Palmeira dos Índios; e o povo Wassu-Cocal, no município de Joaquim Gomes.

Segundo o Censo Demográfico de 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Alagoas contabilizava uma população estimada em 25.725, e o município de Pariconha (Sertão) citado com o maior número de população indígena no estado, 5.934 indivíduos correspondendo a 56,12%. O município de Palmeira dos Índios (Agreste alagoano) possui a segunda maior população: 4.375 indígenas do povo Xukuru-Kariri. Em um

comparativo, em 2010 a população indígena de Alagoas era de 16.291, aumentando em 2022 para 25.725⁹.

Cada povo vivenciando um contexto e situações pautadas na resistência, mobilizações, reivindicações de direitos violentados e silenciados por muito tempo e ainda apresentando os resquícios desse silenciamento, principalmente em relação a uma educação diferenciada dos povos indígenas mobilizados por direitos explícitos na Constituição Federal de 1988.

Foram realizadas as leituras, análises e estudos de pesquisas sobre cada povo indígena e o aprofundamento sobre os povos indígenas no Nordeste, a partir dos estudos de Edson Silva (pesquisador sobre os indígenas no Nordeste); Gilberto Geraldo Ferreira (2013); Kelly Emanuely de Oliveira (2013); Gomes e Cavalcante (2021); Bodart, Souza e Silva (2018). Com o aprofundamento das análises, foi possível, a partir do diálogo com os achados obtidos na análise documental, delinear os aspectos do contexto em que os sentidos das experiências são produzidos, em busca de responder às questões iniciais ou reformulá-las.

As entrevistas de pesquisa biográfica em educação possibilitaram diálogos com quatro mulheres indígenas egressas de universidades públicas que aceitaram participar da pesquisa, que fizeram parte do primeiro período do programa (2010-2015). Indígenas formadas na graduação, pelo CLIND, nos seguintes cursos: Ciências biológicas, História e Letras. A partir da aprovação no Comitê de Ética, as conversas foram retomadas por meio da assinatura do Termo de Consentimento Assistido, com as entrevistas realizadas.

O caminho percorrido até as entrevistadas foi por meio de uma amiga da Pós-Graduação (UFAL), como a ponte de diálogos. A citada amiga, por ter uma vivência através de estudos e pesquisas com povos indígenas em Alagoas, propiciou os contatos e as interações para realização das entrevistas. E assim, contribuiu significativamente para esta pesquisa. Das quatro estudantes indígenas egressas da UNEAL (CLIND), duas concluíram o Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (CEDU - UFAL), e as demais o curso de Especialização.¹⁰

As entrevistas foram organizadas com a proposta de as estudantes relatarem sobre os povos de origens, os espaços onde viveram e se formaram, o curso escolhido na graduação, as experiências e os saberes tradicionais, as experiências significativas na universidade, os diálogos, os confrontos ou as reconfigurações das experiências e os saberes para os modos de compreender o mundo, os outros e si mesmos e para os sentidos que atribuíram aos desafios na

⁹ Dados do IBGE (2022).

¹⁰ Psicopedagogia Escolar e Gestão do Trabalho Pedagógico. As duas entrevistadas não especificaram qual a instituição que realizaram a qualificação.

formação universitária. As entrevistas, após transcritas, foram analisadas em conjunto para identificar as temáticas, os motivos recorrentes e a gestão biográfica dos motivos, conforme algumas das categorias propostas por Delory-Momberger (2018).

Subsequentemente, as quatro entrevistas foram analisadas em conjunto, com a identificação das temáticas recorrentes, para análises mais aprofundadas, a partir do contexto que estão inseridas cada indígena, participante na pesquisa (Reis, 2022). Sendo analisadas, inicialmente, as narrativas da estudante indígena do ovo Wassu Cocal. Em seguida, as narrativas da outra entrevistada Koiupanká; e, por fim, as duas narrativas das entrevistadas do povo indígena Xucuru-Kariri.

Nos itens de cada entrevista narrativa transcrita, realizamos uma análise preliminar para identificar como se articulavam os desafios da experiência universitária enquanto estudantes egressas na universidade pública. Nesse sentido, buscamos interpretar as narrativas das entrevistadas buscando compreender os processos interculturais, identitário e as relações com os diversos campos sociocultural, histórico, político, econômico perpassados nas referidas narrativas.

As entrevistas de pesquisa biográfica (Delory-Momberger, 2012) tiveram como eixos:

- ✓ Vivências e relações com o povo de origens;
- ✓ Espaços onde viveu e a escolha do curso na graduação;
- ✓ Experiências e os saberes tradicionais;
- ✓ Experiências significativas na universidade, diálogos, confrontos ou reconfigurações das experiências e saberes para os modos de compreender o mundo, os outros e si mesmos e para os sentidos atribuídos aos desafios na formação universitária.

Para a pesquisa biográfica em educação, os relatos produzidos nas entrevistas não são histórias de vida lineares e nem há a preocupação em restituir as narrativas como verdades sobre o vivido. Em concordância com Bourdieu (2006, p. 183), não interessa “[...] descrever a vida como um caminho, uma estrada, uma carreira [...]”. Como explicou Delory-Momberger (2024a, p. 92), a narrativa, enquanto linguagem, “[...] longe de se fixar na forma única que lhe daria um passado objetiva e definitivamente imobilizado, [...] é uma matéria movente, transitória, viva, que se recompõe sempre no momento que é enunciada”. A produção da narrativa na pesquisa biográfica em educação depende das questões do presente evocadas pelo/a pesquisador/a. “Amarrada ao presente de sua enunciação, ao mesmo tempo meio e fim de uma interação, a narrativa de vida ‘nunca é de uma vez por todas’; ela se reconstrói a cada uma de suas

enunciações e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia (Delory-Momberger, 2014a, p. 92-93).

O critério de escolha do público para a realização desta pesquisa ocorreu pela necessidade de que ainda não há estudos e pesquisas sobre essa temática, devido à diversidade dos saberes e as experiências significativas trazidas por cada sujeito para e escola e a universidade, considerando a presença indígena no Ensino Superior oportunizando a autorreflexão sobre o fazer da universidade, seu papel social e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a presente pesquisa se diferencia das realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em outros programas de Pós-Graduação da UFAL.

A proposta e o objetivo desta pesquisa foi focalizar as estudantes egressas do CLIND (UNEAL), o qual contribuiu sobremaneira na formação profissional e na reafirmação das identidades étnicas e expressões socioculturais. Em suma, por meio deste estudo teórico e biográfico (as entrevistas), foi plausível analisar as possíveis relações das participantes no que concerne à proposta do curso intercultural do qual fizeram parte e trouxeram no momento da pesquisa, através das narrativas, o que o programa propiciou para as indígenas estudantes.

Corroborando essa perspectiva, a Ufal publicou o E-book “Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes” (2020)¹¹, com dados e indicadores importantes sobre a comunidade estudantil, coletados pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – Fonaprace (2011). As informações coletadas (2018) sobre a temática étnico-racial mostram que, 12,1% dos estudantes na Ufal se declararam pretos, entre pretos quilombolas e pretos não-quilombolas, e os pardos constituíam 52,7%. Entre os indígenas, o ingresso na Ufal era de 0,0%. Ocorrendo um crescimento nesse ingresso de 1,1% entre indígenas aldeados e não aldeados, ou seja, o acesso por tipo de cota em 2018 correspondeu a: 20,7% de pretos, pardos e indígenas. Partindo do pressuposto de que as experiências vividas desses sujeitos têm mostrado, teoricamente, a valorização da diversidade, mas as práticas acadêmicas apresentam-se padronizadas em alguns sentidos (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018).

Esta tese está dividida em cinco seções. A primeira, denominada “Entre os saberes tradicionais e saberes acadêmicos: os conhecimentos produzidos sobre a temática e pressupostos da pesquisa”, trata da cultura acadêmica e saberes culturais e tradicionais, bem como a importância da interculturalidade para estudantes indígenas no CLIND. A segunda parte, por sua vez, discutiu aspectos dos/as estudantes Indígenas no Brasil: entrada no cenário universitário. Na terceira parte, apresentamos a perspectiva de indígenas egressas da

¹¹Disponível em: Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL. Acesso em: 05 novembro de 2020.

universidade: pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa de campo (pressupostos, procedimentos, participantes da pesquisa). Na quarta parte, foram focalizados o contexto sociopolítico e cultural das análises singulares sociais: sobre os aspectos dos povos indígenas e a formação das participantes da pesquisa; e, por fim, na quinta parte, analisadas as narrativas conjunta das estudantes indígenas egressas da UNEAL (CLIND).

2 ENTRE OS SABERES TRADICIONAIS E OS SABERES ACADÊMICOS: OS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS SOBRE A TEMÁTICA E OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

Os saberes indígenas ou saberes tradicionais indígenas estão conectados às expressões socioculturais e às práticas sociais, perpassando os modos de ser e estar no mundo. Santilli (2005, p.192), corrobora com o exposto ao argumentar que conhecimentos/saberes tradicionais são aqueles produzidos e compartilhados por povos indígenas e não indígenas numa perspectiva incluindo as relações com o território, as técnicas de manejo dos recursos naturais. A esse respeito, Calderoni e Nascimento (2012) enfatizaram que:

Os saberes tradicionais indígenas estão densamente contextualizados com seu território, com sua relação com a natureza, sendo essa uma diferença fundamental entre as duas formas de conceber os dois conhecimentos. Mato (2009) considera o conhecimento ocidental (europeu) mais específico, mais fragmentado, menos contextualizado, marcado pela pretensa objetividade; já o conhecimento tradicional indígena é mais contextualizado, tramado nas relações com a sua territorialidade, na vivência para aprender (Calderoni; Nascimento, 2012, p. 308).

Esses saberes e as diferenças socioculturais envolvendo diferentes processos de ensinar e aprender, no entanto, estão silenciados e marcados epistemologicamente na colonialidade do poder (Mignolo, 2005, p. 108). É preciso destacar que os saberes indígenas e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar são distintos, ambos necessitam dialogar, pois possibilitam desconstruir a lógica ocidental/eurocêntrica sob o paradigma da interculturalidade, uma vez que:

Os conhecimentos tradicionais indígenas, em sua metodologia há uma cientificidade, entretanto, são outras ciências, diferentes da concepção ocidental do conhecimento e da racionalidade e episteme. Com essas reflexões não estamos negando a importância da ciência e das formas de saber ocidentais hegemônicas, mas propondo um relativismo cultural e epistêmico, como resultado de diferenças culturais (Calderoni; Nascimento, 2012, p. 314).

A experiência anda em consonância com o diálogo, e, por intermédio deste, ocorre as interações e as trocas de saberes em diferentes espaços, como bem escreveu Freire (1981):

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] o diálogo é uma exigência existencial. E se êle é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelo permutantes (Freire, 1981, p. 93).

Não obstante, as relações uns com os outros ensaiam a experiência profunda, ou seja, como ser social e histórico, atentando para as experiências construídas socialmente por meio de imagens, discursos, símbolos, linguagens, em constante transformação e retroalimentação em diferentes tipos de sociedades, principalmente nas sociedades indígenas.

[...] A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos (Larrosa, 2015, p. 30).

Luciano (2006) salientou que os povos indígenas, assim como toda a experiência social humana de que se tem conhecimento, são dinâmicos e estão em constante processo de reelaboração de sua organização social, de seu universo de crenças e tradições, isto é, o passado é a valorização da experiência vivida e a diversificação do conhecimento.

Nessa perspectiva, o saber ancestral ou a ancestralidade indígena se constitui numa riqueza cultural, visto que ele está intimamente ligado à natureza pertencente às raízes culturais e que possibilita pensar uma cosmovisão¹² no próprio chão, em outras palavras, a ancestralidade cria e recria e está voltada para uma formação holística. A ancestralidade para os povos indígenas constitui-se não somente em crenças, tradições, mas além, exemplo disso, as praticadas como resistência e reivindicações, pois fornece aspectos para a afirmação, a criação e a invenção das identidades e subjetividades. Segundo Machado (2014, p. 55), “[...] a ancestralidade tem um corpo como produtor de sentidos, como destinatários, pois o corpo, qualquer ele, define-se pelo seu contexto e este advém da experiência experimentada”. E isso é materializado nas expressões socioculturais através da memória grupal e individual, nas manifestações materiais e imateriais, singularmente, no fortalecimento da identidade e afirmações identitárias, uma vez que é movimento da ancestralidade.

A universidade é um espaço social na defesa os conhecimentos¹³ legitimados por determinados grupos sociais dominantes. Analisar a relação dos saberes¹⁴ e as experiências das estudantes indígenas egressas com o conhecimento acadêmico da universidade é um desafio, uma vez que há o confronto de diferentes conhecimentos e saberes, visto que o mundo científico

¹² Maneira subjetiva de ver e entender o mundo, as relações humanas e os papéis dos indivíduos desde às questões filosóficas a finalidade da existência humana, visão de mundo.

¹³ Diz respeito à diversidade, seja no sentido: conhecimento empírico, religioso, científico, filosófico e sociológico.

¹⁴ Termo amplo que envolve às questões intergeracionais, histórica, e culturais baseadas nas trocas e na socialização da memória e nas experiências de vida. Há diferentes saberes cada um com sua especificidade e contributo social, cultural (Freire, 1996).

é um espaço complexo que ainda apresenta no currículo algumas resistências à diversidade sociocultural. Partindo do pressuposto de que o diálogo é o cerne consubstanciando os conflitos e as relações sociais, entendemos que:

La universidad es el lugar de encuentro de quienes acceden a esos máximos niveles de formación en las distintas áreas y constituye un espacio privilegiado en donde las ciencias sociales y naturales, el arte y la filosofía no sólo se difunden y se preservan sino que se enriquecen y transforman. Se caracteriza, en primera instancia por la de los saberes y por el ejercicio de producción de conocimientos universalmente nuevos, validados por las comunidades mundiales encargadas de cuidar y acrecentar esos conocimientos¹⁵ (Hernández, 2017, p. 227).

A academia é o lugar marcado e composto por diversificados sujeitos, trazendo consigo vivências, saberes e experiências, melhor dizendo, há o tensionamento na estrutura social e acadêmica desde às questões econômicas (desigualdades) às questões geracionais e socioculturais.

[...] é fundamental que jovens brancos, negros e indígenas acompanhem juntos seus cursos e possam misturar suas biografias individuais, até agora tão distantes, uns aprendendo com os outros a lidar com o abismo social que foi colocado entre eles na presente geração de brasileiros. Ao invés das projeções mútuas e dos temores à distância, os estudantes brancos e negros terão que enfrentar concretamente suas diferenças e inventar mecanismos de diálogo necessários para a cooperação que deles se espera se queremos de fato integrar nossa sociedade já altamente segregada. (Carvalho, 2004, p. 49).

A cultura acadêmica, a partir da perspectiva da modernidade eurocêntrica, têm como centro a transmissão de conhecimentos legitimados, produtos do reconhecimento do que é produzido cientificamente como "mais" avançado em cada área de conhecimento. Existem disputas epistêmicas entre tais conhecimentos e determinados saberes não são considerados legítimos no mundo acadêmico.

Assim, partimos do pressuposto de que se faz necessário a inclusão, legitimação e os diálogos entre diferentes saberes e experiências nos currículos das universidades, uma vez que o âmbito acadêmico ainda é insuficiente, sendo, portanto, fundamental promover relações sociais e conhecimentos acadêmicos menos estratificados entre indígenas, negros e brancos,

¹⁵ Tradução da citação de Hernández (2017): A universidade é o lugar de encontro daqueles que têm acesso aos mais altos níveis de formação nas diferentes áreas, e constitui um espaço privilegiado onde as ciências sociais e naturais, a arte e a filosofia não só se difundem e preservam, mas também se enriquecem e transformam. Caracteriza-se, em primeiro lugar, pela produção de um saber universalmente novo, validado pelas comunidades mundiais encarregadas de o cuidar e de o fazer crescer. Identifica-se, na contemporaneidade, um gradativo movimento relacionado à educação no mundo e no Brasil que afeta também às universidades. Trata-se de forças econômicas e políticas que propõem moldar as instituições escolares, dentre elas, as universidades para formação os sujeitos, a partir das necessidades do mercado. Ver: Spring (2018).

estes que ainda têm que lidar com todos os meandros da cultura acadêmica para realizar com êxito o percurso universitário (Passos, 2015).

Na compreensão de Carvalho (2004, p. 48), a presença do indígena e do negro na dinâmica da instituição universitária e nas salas de aulas trará ricas contribuições na produção de saberes, apresentando-se como um leque para que a universidade repense e amplie “teorias e currículos quase que unicamente ocidentalizantes e eurocêtricos”. Para tanto, parte-se do pressuposto de que há o silenciamento e uma invisibilidade docilizada perpassando o âmbito acadêmico no que diz respeito aos saberes e as experiências dos povos indígenas, visto que, mesmo com as políticas de ações afirmativas para negros e indígenas na universidade, ainda assim, a desigualdade impera no desencontro dos saberes indígenas silenciados pela cultura acadêmica, ou seja, as vozes são desconsideradas.

No período de outubro de 2020 a junho de 2022, foi realizado um mapeamento (revisão de literatura) com o objetivo identificar os estudos nas universidades (federais e estaduais), no qual buscamos filtros uma aproximação máxima com a questão de pesquisa. Foi delimitado o recorte temporal das pesquisas realizadas de 2010 a 2022, articulados ao objeto de pesquisa. Assim, a partir da revisão de literatura foi possível mapear as pesquisas no Brasil sobre os saberes e as experiências dos estudantes indígenas nas universidades federais, estaduais e centros universitários (instituição privada de ensino) no Brasil.

As buscas foram realizadas nos sites: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (www.bdt.d.ibict.br/vufind) e Sibi – Sistema de Bibliotecas Ufal (<http://sibi.ufal.br/portal/>).

Do mapeamento realizado, foram encontrados dezesseis estudos, dentre eles dissertações e teses. Os descritores utilizados para as pesquisas foram: **indígenas + universidade; saberes acadêmicos + jovens indígenas; saberes acadêmicos + juventudes; experiência + jovens indígenas; saberes acadêmicos + indígenas; experiências jovens indígenas + universidade; jovens indígenas na universidade; estudantes indígenas + universidade; saberes acadêmicos + experiências + juventude indígena; estudantes indígenas + universidade.**

Na primeira etapa, foram encontrados dezesseis estudos; na segunda etapa, foi realizada a seleção de pesquisas duplicadas; na terceira etapa, realizamos a leitura e revisão dos títulos e resumos, palavras-chave e ano de publicação; na quarta etapa, foi feita a revisão e análise dos estudos que atendiam/não atendendo aos critérios (inclusão e exclusão), levando sempre em consideração a aproximação com o objeto de estudo da tese.

O primeiro levantamento realizado foi no **BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)**, onde foram encontrados, no total, dezesseis estudos, dentre eles, quatorze dissertações e duas teses de doutorado¹⁶. Entretanto, somente os estudos que dialogam e têm uma relação mais direta com o objeto de pesquisa foi enquadrado como critério de inclusão. Para melhor exemplificar, vejamos abaixo, no Quadro 1, os estudos encontrados.

Quadro 1 – Mapeamento das pesquisas (Dissertações e Teses) – Período 2010 a 2022.

Autores(as)	Título da pesquisa	Tipo de pesquisa	Ano da pesquisa	Universidade
Talita Dal' Bó Lazarin	Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar – uma discussão sobre “cultura” e conhecimento tradicional	Mestrado	2010	Universidade Federal de São Carlos
Ana Karolina Pessoa Bastos Ximenes	Saberes ancestrais indígenas dos Tapeba de Caucaia – CE: contribuições e diálogos com educação ambiental dialógica	Mestrado	2012	Universidade Federal do Ceará
Rosane Caminski Ferreira	Os estudantes indígenas em cena: a memória coletiva sobre a inclusão na universidade	Mestrado	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Mara Pereira da Silva	A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/CRMB: um estudo a partir de entrevistas narrativas	Mestrado	2015	Universidade Federal de Brasília

¹⁶ Salientamos que são apresentados os trabalhos que têm proximidade com o objeto de estudo da pesquisa de doutorado.

Augusto Ventura dos Santos	Políticas afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)	Mestrado	2015	Universidade de São Carlos
Myriam Regina Zapaterra Mendes	A temática saúde na licenciatura de docentes indígenas: um estudo na Universidade Federal do Amapá	Mestrado	2016	Universidade Federal de São Paulo
Gilnei da Rosa	Pluriversidad amawtay wasi: caminhos para a universidade na América Latina	Mestrado	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Otávio Augusto Chaves Rubino dos Santos	Mestras e Mestres da oralidade: Ensinem-nos os saberes ancestrais da Mãe - Terra	Mestrado	2017	Universidade Federal de Pernambuco
Olga Brigitte Oliva de Araújo	Práxis decolonais na universidade: a experiência do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília	Mestrado	2017	Universidade de Brasília – UnB
Jorge Isidro Orjuela-Bernal	Indígenas, cosmovisão e Ensino Superior: [algumas] tensões	Mestrado	2018	Universidade Estadual Paulista

Iraci Aguiar Medeiros	Ecologia de saberes? Um estudo da experiência de interação da universidade com o movimento indígena	Tese	2013	Universidade Estadual de Campinas
Angela Maria Araújo Leite	Ninho de saberes: sensibilidades e (in)visibilidades em práticas educacionais indígenas em Alagoas	Tese	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborada pela autora, baseado nas pesquisas realizadas (2022).

Dos estudos encontrados nos repositórios virtuais, apresentados no quadro acima, são identificados dois estudos que se aproximam e dialogam com o objeto desta pesquisa. Um deles foi a tese intitulada: “Ecologia de saberes? Um estudo da experiência de interação da universidade com o movimento indígena (2013)”¹⁷, discutindo sobre a articulação entre a experiência e as interações entre os tipos de conhecimentos (científico, tradicional, tecnológico) da Universidade do estado de Mato Grosso (UNEMAT).

A pesquisa realizada teve como objetivo evidenciar as relações entre os dois tipos de conhecimentos (conhecimento científico e tradicional) nos cursos de graduação (Licenciatura para formar professores indígenas). Os referenciais teóricos utilizados foram: Fredrik Barth (1998); Circe Bittencourt (2002); Vera Maria Ferrão Candau (2008; 2010); Ieda Marques Carvalho (1998; 2003; 2007; 2009); Reinaldo Matias Fleuri (1999; 2003; 2010); Luís Donisete Benzi Grupioni (1994; 2001; 2003; 2004; 2006; 2008); Boaventura de Sousa Santos (2001; 2004; 2005; 2006; 2010; 2012). Os resultados da pesquisa mostraram que há uma interação entre os vários tipos de conhecimento em diálogo com a forma de pensar o mundo (visões de mundo), ou seja, constatou-se que a ecologia de saberes traz para a universidade e as comunidades indígenas a troca de conhecimentos e enriquecimento intercultural e intercurricular.

Nesse sentido, foi perceptível compreender que os cursos de licenciatura estudados possuem características diferenciadas quanto à construção e a execução do projeto de ensino.

¹⁷ Autora: Iraci Aguiar Medeiros.

Assim como o CLIND, a UNEMAT respeita e inclui as formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos indígenas e os modos próprios com que produzem e transmitem seus conhecimentos. Logo, os cursos de formação (Licenciatura indígena) vão ao encontro das expectativas dos povos indígenas que frequentam à universidade, tendo como escopo o que pensam e o que esperam. Estabelecendo assim a aproximação do conhecimento indígena com o currículo e os conteúdos (vinculados aos saberes e tradições culturais), ressignificando sua própria concepção universitária.

O segundo estudo foi a Tese “Ninho de saberes: sensibilidades e (in)visibilidades em práticas educacionais indígenas em Alagoas” (2021)¹⁸, uma pesquisa que buscou ouvir os diversos saberes com vistas a compreender como era a relação das práticas educacionais e os saberes tradicionais dos povos indígenas em Alagoas e sua inserção no cotidiano escolar. O estudo visou compreender, a partir da escuta de estudantes indígenas participantes do Curso de Licenciatura Indígena (CLIND) e professores indígenas da educação básica, como os saberes ancestrais e as práticas educacionais dos povos indígenas em Alagoas e a questão da invisibilidade vêm se apresentando.

Os referenciais teóricos do estudo foram: Siloé Soares de Amorim (2010; 2018); José Maurício Arruti (2005); Gersem José dos Santos Luciano Baniwa (2006; 2021); Maria Aparecida Bergamaschi (2015; 2016); Carlos Fausto (2000); Florestan Fernandes (1966; 2013); Ana Laura Loureiro (2009; 2010); Bruno Ferreira (2014; 2017; 2018); Tomaz Tadeu da Silva (1999); Edson Silva (2016; 2017); Boaventura de Souza Santos (2009); Paulo Freire (1991).

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o Curso Intercultural Indígena (CLIND) tem se solidificado, visto que apresenta uma proposta inclusiva e uma escuta sensível sobre os interesses e respeito aos direitos dos povos indígenas no que corresponde aos saberes ancestrais (os rituais e do sagrado, as resistências e conflitos). As questões explicitadas no estudo das pesquisas realizadas dialogam com o objeto de estudo desta tese porque os aspectos recorrentes que apareceram na discussão realizadas foram: os saberes acadêmicos, os saberes tradicionais, os tipos de conhecimentos (científicos, tradicionais) e o currículo dos cursos de formação na licenciatura indígena.

A relação do/a estudante indígena com a universidade e os saberes tradicionais com o conhecimento acadêmico são questões que necessitam de estudo e aprofundamento; mesmo com algumas produções já realizadas em algumas universidades e faculdades do Brasil, o

¹⁸ Autora: Angela Maria Araújo Leite.

desconhecimento ainda perdura, principalmente quando nos referimos sobre os saberes indígenas tradicionais e o saber acadêmico.

A pesquisa parte do pressuposto de que a passagem da educação básica para o Ensino Superior é um processo instável que requer reflexão quanto à especificidade e a subjetividade de cada estudante. Este adentra o âmbito acadêmico munido de saberes, modos de vida, tradições, culturas e experiências vivenciados fora da universidade. Ou seja, esse momento de transição é delicado, pois eles se deparam com o mundo científico, isto é, são sujeitos heterogêneos com origens sociais extremamente diferentes do que se tinha habitualmente: “[...] Nem sempre esses estudantes tinham o nível requisitado e um certo número de hábitos culturais e sociais que não lhes facilitavam a entrada nesse meio universitário” (Coulon, 2017, p. 1241). Esta questão se acentua quando se trata da relação de estudantes indígenas, que possuem suas referências de mundo, de saberes ancestrais que são construídos com lógicas diferentes daquelas produzidas pela cultura acadêmica na sociedade ocidental.

Nesse sentido, se é difícil a transição do/a estudante do ensino médio para Ensino Superior, reflitamos sobre estas questões em relação à/aos estudantes indígenas. Os desafios são muitos, desde a entrada, sua permanência e o sucesso no percurso formativo, tendo em vista que necessitam desenvolver o ofício de estudante submetendo a novas regras e saberes, caso contrário, fracassam e abandonam seus cursos (Coulon, 2008).

O cenário universitário é um espaço com uma nova cultura complexa e simbólica que precisam ser decodificadas por esses/as estudantes que estão ingressando na universidade, sejam eles/as indígenas ou não. Eles/as necessitam dominar as rotinas e habilidades intelectuais, para que assim ocorra a democratização do acesso aos saberes acadêmicos, dado que é imprescindível superar as desigualdades estruturais e persistentes que refletem historicamente o ambiente universitário. A entrada e a vivência do/a estudante na vida universitária, segundo Coulon (2008), causa certo estranhamento, isto é, há o “rompimento” com o passado em que esse estudante se torna aprendiz de regras, de tempos e de estratégias desse novo universo.

Conforme Coulon (2017), a cultura acadêmica, de modo geral, reforça essa invisibilidade e traz de forma docilizada a exclusão. Tendo como referência o contexto universitário francês, o autor explica que o/a estudante universitário passa por três fases: na primeira, os/as estudantes experimentam um tempo de estranheza – na qual se sentem separados de um passado familiar que eles devem esquecer; aqui, os ritmos das aulas e as regras mudaram; a segunda fase é o tempo da aprendizagem, que é vivido de forma dolorosa, repleta de dúvidas, incertezas e ansiedades, pautados em uma aprendizagem complexa e que deve se realizar rapidamente; finalmente, a terceira fase, que é o tempo de afiliação em que os/as estudantes

descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais que são indispensáveis a seu ofício de estudante (Coulon, 2017).

Coulon (2017) enfatizou que a terceira fase é mais marcante, uma vez que esse/a estudante está afiliado/a à praticidade das regras e obtém uma postura dotada da cultura exigida.

[...] Essa nova competência, em processo de construção, se manifesta por meio de diversos marcadores de afiliação: expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos, utilização espontânea do futuro anterior anunciador de uma perspectiva em construção. Ele começa a categorizar o mundo intelectual, no qual entrou alguns meses antes, da mesma maneira que os outros membros e, sobretudo, da maneira como os seus professores esperam que ele faça (Coulon, 2017, p. 1247).

Assim, nessa perspectiva, o ofício de estudante nasce da categorização do trabalho intelectual e está fundado no processo de afiliação no universo mental e social da universidade, ou seja, mergulhado no mundo das ideias, nas regras de classificação e códigos, regras de leitura e escrita e regras de comunicação, mas saibamos que a afiliação necessita também estar alinhada com a problemática do sujeito em sua relação com o saber.

Na escola construída conforme os pressupostos da modernidade eurocêntrica, pressupõem que a aprendizagem escolar esteja centrada em uma atividade intelectual, de acordo com (Charlot, 2014). O modelo de escola da modernidade, segundo os princípios eurocêtricos, foi criado para ensinar as aprendizagens consideradas legítimas por determinados grupos, em um contexto histórico específico. Nesse espaço são sistematizados os saberes escolares, a partir das áreas de conhecimento, com suas lógicas, códigos, abstrações e que produzem os conhecimentos veiculados pela cultura escolar.

Charlot (2014) explicou que os modos e as exigências de aprender na escola se diferem de lógicas de aprender de outros espaços sociais, logo, é preciso que os/as estudantes articulem suas referências culturais com os saberes escolares. Se não encontrar sentido para o aprendizado, os estudantes não se mobilizam para aprender as lógicas específicas exigidas pela escola, pois esses sujeitos, antes de entrar na instituição de ensino, já construíram relações de aprender, como também suas experiências.

Conforme Edson Kayapó (2019, p. 74), os diferentes povos indígenas do Brasil têm as atividades, os modos de compreender o mundo, a cosmovisão, sendo “[...] detentores de saberes milenares, mas ainda pouco conhecidos pelos não índios” e possuem seus próprios modos de aprender e de ensinar.

Entre outros ensinamentos, os povos indígenas têm conseguido conviver de maneira simples, sem serem contaminados pelo consumismo desenfreado próprio do sistema capitalista de crescimento, assim como têm convivido em equilíbrio com a natureza e todos os aspectos que a compõem, o que significa serem Educação em Rede [...] “Apesar de organizarem suas existências em outras lógicas, trata-se de povos de carne e osso, não mais idealizados como personagens de ficção romântica do passado (Kayapó, 2019, p. 74).

O modelo de uma educação padronizada na sociedade, mormente, no Ensino Superior reflete na educação básica, como aponta Freire (1981). Explica o autor que a educação bancária se distancia de uma consciência libertadora e transformadora, quer dizer, a educação bancária homogeneiza os diferentes saberes nas salas de aula. As práticas curriculares na educação básica têm sido castradoras desses saberes pelo fanatismo que se nutre numa perspectiva voltada para uma realidade docilizada. O âmbito acadêmico tem uma cultura oposta dos/as estudantes indígenas universitários. Eles/as necessitam de espaços suficientes para expressarem seus saberes pautados em sua ancestralidade. Desse modo, a dialogicidade entre a diversidade de culturas e o conhecimento científico se faz preciso e só ocorrerá com uma práxis que rompa com o *status quo*.

[...] o diálogo é uma exigência existente. E, se êle é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1981, p. 93).

A dialogicidade é a ponte unindo os laços e transformando uma educação bancária em uma educação libertadora e problematizadora. Nesse sentido, a universidade necessita propiciar a preservação e o fortalecimento na identidade e a espiritualidade presentes nas cosmovisões dos/as estudantes indígenas universitários, ou seja, descolonizar o saber acadêmico para se desvencilhar da superioridade ocidental, respeitando a diversidade socioculturais e desmontando os fundamentos que justificam a suposta superioridade de uma cultura e/ou saber frente a outras expressões socioculturais e sujeitos. Pensar uma educação diferenciada no Ensino Superior remete inferir que o protagonismo indígena somente será alcançado se considerada as lógicas próprias e as perspectivas socioculturais de cada povo no planejamento, nos diálogos e na estrutura curricular dos cursos nas universidades.

Larrosa (2015), por sua vez, afirmou que a experiência requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, assim como ter paciência no tempo e espaço. Portanto, as questões pertinentes de pesquisa são conhecer os diferentes aprendizados, valores e referências socioculturais de estudantes indígenas e compreender os processos, confrontos e desafios de aprender na universidade para

esses jovens estudantes universitário indígenas; bem como em que circunstâncias as aprendizagens biográficas se articulam, se opõem ou se ressignificam nas experiências vivenciadas na universidade e nas práticas de apropriação dos saberes universitários.

Outra questão é identificar o sentido das experiências formativas da universidade, considerando os múltiplos saberes de estudantes universitários, e, em específico, os estudantes indígenas integrando a comunidade estudantil universitária. Consideramos essas questões preliminares porque conhecemos melhor as referências socioculturais dos povos indígenas com os quais realizamos os estudos e a aproximação com proposta de trabalho da universidade para aprimorar nossas questões e o trabalho de campo.

Destarte, o diálogo da cultura acadêmica com os saberes tradicionais indígenas requer a quebra de normas e regras instituídas e enraizadas na universidade, dado que tratar da ancestralidade é mais que uma definição, é um compromisso com as gerações anteriores e com uma tradição que jamais pode ser apagada (Gonzaga, 2021). Para que haja a equidade e o diálogo para o fortalecimento da interculturalidade no chão da universidade, é preciso não apenas descolonizar¹⁹, mas decolonizar²⁰ os corpos que foram sistematicamente excluídos, pautados no racismo e no preconceito (Gonzaga, 2021).

Compreender a dimensão sociocultural dos povos indígenas é ir além do que está posto no sistema universitário. A relação colonial continua, segundo Baniwa (2019), se estabelecendo com muito mais sofisticação por meio de novos conceitos, métodos e práticas dentro da escola e da universidade, uma vez que esses dois espaços são instrumentos diferenciadores de pessoas e grupos que foram criados e são mantidos nesse sentido. Essa dimensão corresponde às individualidades, subjetividades de cada povo indígena, sobretudo, quando se trata do diálogo entre a universidade e a interculturalidade rompendo com o paradigma hegemônico da cultura branca e eurocêntrica, que traz o ar da superioridade pautada na ilusória relação igualitária.

[...] A sociedade valoriza a palavra, afinal esta sempre denota um sentido e um espírito e possui o poder de enobrecer ou de menosprezar o sujeito. A identidade de cada um é revelada pelo lugar que se pertence. É dever de uma sociedade em Estado Democrático de Direito lutar para que seus componentes possam ser aquilo que eles desejam ser [...] (Gonzaga, 2021, p. 6-7).

Para ocorrer os diálogos com a interculturalidade dos povos indígenas na universidade e o rompimento com as práticas veladas denominada de “igualdade”, é preciso repensar os modos como as universidades atualmente estão consolidadas em termos de produção e na disseminação dos saberes, tendo em vista que a noção de interculturalidade evidencia o contato,

¹⁹ Conceito político e administrativo. Definição insuficiente (Gonzaga, 2021).

²⁰ Enfrentamento da colonialidade - resistência e desconstrução de padrões e conceitos - (Gonzaga, 2021).

o diálogo entre as expressões socioculturais, a interação, a interlocução, a reciprocidade e o confronto entre identidade e diferença (Collet, 2006). Ou seja:

[...] é interessante a gente ver que o conceito de interculturalidade é um conceito extremamente complexo, mesmo porque ele vai revelar para a gente que essa produção, essa construção de um saber a partir de uma troca parece que é sempre pensada de forma muito unilateral, e, portanto, os estudantes indígenas, quilombolas e negros, de modo geral, acabam participando muito pouco dessa produção. E da possibilidade de se repensar, inclusive, o que é produzido e transmitido nas universidades (Souza, 2019, p. 137).

Não obstante, uma concepção intercultural contra hegemônica precisa estar pautada na construção dos saberes e registro de epistemologia, na valorização das culturas, na convivência e no diálogo com outras perspectivas, nas cosmovisões e na ancestralidade, para que haja a superação da falta de preparo e de formação para o convívio com as diferenças socioculturais dentro da universidade. Que as relações interétnicas sejam construídas através de novos ordenamentos sociais, não mais baseados na exclusão e na dominação de uma cultura sobre as outras (Filho, 2019, p. 81). O que necessita para que haja essa superação é o processo de descolonização, e depois, a decolonização de caráter epistemológico nas instituições universitárias.

“Decolonialidade” é a chave para a fixação de diferentes pontos de vista a respeito de nossa autocomposição e aprendizados viáveis tendo como ponto de partida as proposições que partem das ordenações de resistência antirracista. Ganham importância as pedagogias de cunho decolonial por integrarem uma concepção educacional emergente que será mais bem absorvida quando associada aos estudos elaborados na interação com os movimentos sociais na região denominada como América Latina. Entende-se, da mesma forma que os estudiosos referenciais do tema Catherine Walsh e Aníbal Quijano, que a concepção decolonial assume o desafio de estabelecer atalhos que sugestionam a rebeldia e a resistência por sugestionar alternativas fronteiriças quando se trata de assegurar a pluralidade e a diferença [...] (Gonzaga, 2021, p. 125).

Uma subversão decolonial não se resume somente em superar o processo colonial da história brasileira e não se ampara em procurar descolonizar os programas e currículos dos cursos universitários, mas assumir uma postura de luta permanente para registrar uma nova história dos colonizados como protagonistas sociais participantes do processo e não como meros agentes subjugados e subalternos. Ou seja, a decolonialidade almeja superar historicamente a colonialidade e implica um plano mais amplo, uma incumbência urgente de insurreição do modelo de poder colonial na atualidade (Gonzaga, 2021).

Em nosso país ainda são escassos os estudos a respeito do decolonialismo, o que mostra que há muita margem para a promoção de pesquisas sobre o assunto. Entender o decolonialismo resulta em reconhecer e entender os significados de colonialismo,

neocolonialismo, pós-colonialismo e imperialismo, e como eles estão sobrepostos na História da humanidade. (Gonzaga, 2021, p. 131).

Dessa forma, pensar a interculturalidade em diálogo com o conhecimento acadêmico vai além do discurso da inclusão na universidade, posto que a interculturalidade não se resume ao ingresso do/a estudante indígena na universidade, na conquista de direitos, nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ou na Lei de Cotas; mas requer reflexões, ações e olhares aprofundados, isto é, essas questões presentes nas universidades ainda estão no nível embrionário, tendo em vista que a interculturalidade é um processo ainda efervescente e recente quanto à inclusão étnica e racial no Brasil (reconhecimento das diferenças). Logo, afirmamos que a academia, em seus aspectos socioeconômicos e culturais, apresenta, até o atual momento, uma condição excludente docilizada e uma dinâmica de discriminação presente em todos os contextos universitários (Carvalho, 2006), assim:

[...] A soberania indígena acaba sendo subsumida, não aproveitada, e o grande debate “mundial” sobre diversidade, na prática, não é assimilado pelas instituições de Ensino Superior. Em sua perspectiva, nessa virada da tutela os povos indígenas incorporaram um mais novo instrumento político, a saber, o diploma, com o objetivo de elevar o poder de sua intervenção na sociedade regional. Assim, a presença indígena na universidade não é apenas “um fim científico, mas político” assim como um recurso de autodescoberta da identidade indígena (Souza, 2019, p. 142).

Pensar as possibilidades da educação intercultural no Ensino Superior para indígenas e não indígenas é preocupar-se com uma inclusão diferenciada e não homogeneizadora, que venha estabelecer o diálogo e dar conta das necessidades e especificidades dos estudantes indígenas, negros, deficientes físicos e quilombolas e de suas comunidades e de pertencimento. Mesmo que as políticas de ações afirmativas no Brasil estejam caminhando a passos lento e respaldada pelas ideias multiculturais²¹, propondo a ruptura com o Estado republicano, ainda assim é crucial o acesso diferenciado e de permanência de estudantes indígenas na universidade; como também, a produção do diálogo intercultural. Souza (2019) salienta:

Não surpreende, pois, que a constituição de interculturalidade nos cursos superiores regulares tenha se transformado em uma das controvérsias no Ensino Superior brasileiro. De certo modo, as políticas de ações afirmativas mediante as reservas de vagas, seja através de programas próprios ou da Lei de Cotas, conseguiram dar respostas significativas ao ingresso de estudantes negros, indígenas, quilombolas. O desafio ainda é grande com relação a como produzir interculturalidade a partir da valorização das especificidades das histórias e culturas negras e indígenas. E o desafio maior é como adequar o sistema universitário à alteridade dessas populações. O

²¹ Segundo os estudos de Costa e Rocha (2014), o multiculturalismo se refere às sociedades onde convivem diversas culturas, ou como conceito normativo, quando prescreve modos pelos quais estas culturas deveriam compartilhar a construção desta sociedade. Hall (2006) apresenta os tipos de multiculturalismo: o conservador (assimilação das diferenças); o liberal (integração e tolerância); o comercial (reconhecimento); o corporativo (administração de diferenças em favor do centro) e o crítico (poder, privilégio, opressão e resistência).

cotidiano das universidades demonstra que os princípios do multiculturalismo são muito mais fáceis de serem aplicados formalmente, do que efetivamente vivenciados na prática acadêmica, correndo o risco de gerar vieses assimilacionistas e hegemônicos se aplicados de modo a não modificar as estruturas (Souza, 2019, p. 145).

Tentar romper com os estigmas e paradigmas epistemológicos científico a partir da concepção intercultural dos campos do saber é renovar a universidade em seu discurso e sua prática propriamente dita, distanciando-se assim do epistemicídio²². É através de uma inserção diferenciada e não assimilação que será plausível incorporar nas propostas e projetos das universidades o diálogo, a articulação e o intercâmbio que deem conta desse esforço de propiciar a interculturalidade com o objetivo de produzir a relação entre distintas ordens epistemológicas de conhecimentos científicos e de conhecimentos indígenas ou tradicionais, levando com isso a reflexão da ancestralidade, do sagrado para estreitamento de laços na universidade (Souza, 2019).

Segundo Luciano (2019), houve avanços históricos importantes, como a quebra de paradigma histórico, político e epistêmico que derrubou os muros blindados da academia europeia, etnocêntrica e colonialista, tendo em vista que a perseguição praticada pelos europeus contra os povos indígenas suscitou o silenciamento, a invisibilidade, a visibilidade estereotipada, o amordaçamento e o desempoderamento. Nessa seara, cabe frisar que somos constituídos e construídos ancestral, sociológica e epistemologicamente de modos distintos, cultural, espiritual (Baniwa, 2019).

O diálogo da universidade com a interculturalidade indígena é necessário para que as relações interétnicas sejam disseminadas através do conhecimento e a compreensão. Em outras palavras, é uma forma de valorizar os saberes indígenas como uma importante reivindicação, sem excluir o interesse e a aprendizagem dos saberes científicos. Para que novos cenários sejam construídos diante da realidade que os/as estudantes indígenas vêm sendo desafiados no espaço universitário, é preciso pensar uma antropologia que exercite a cultura e a prática da interculturalidade, ou seja, uma universidade intercultural que repudie o ego e a vaidade acadêmica na antropologia que alimenta posições de *status quo* (Baniwa, 2019, p. 35), dito de outro modo, o diálogo intercultural fundado na equidade e no reconhecimento mútuo das relações socioculturais e ancestrais.

²² É um termo criado pelo sociólogo e estudioso das epistemologias do Sul Global, Boaventura de Souza Santos, para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo “saber ocidental”. Esse processo é fruto de uma estrutura social fundada no colonialismo europeu e no contexto de dominação imperialista da Europa sobre esses povos. Fonte: <https://www.ufrgs.br/jornal/epistemicidio-e-o-apagamento-estrutural-do-conhecimento-africano/>.

[...] não dá para pensar a interculturalidade sem um diálogo qualificado, simétrico. Não vejo nenhuma possibilidade de uma verdadeira e efetiva interculturalidade sem transformar e adequar os cursos de antropologia na graduação e na pós-graduação em suas matrizes teórico-metodológicas, pedagógicas e práticas curriculares, o que também requer uma formação complementar e atualizadora dos professores de antropologia (Baniwa, 2019, p. 37).

Segundo Baniwa (2019), os conhecimentos, os valores e as técnicas estão sempre relacionados a uma experiência histórica e cosmológica pautada na compreensão das diferentes racionalidades e modos de vida, para assim, então, ocorrer o diálogo intercultural. A dimensão intercultural envolve esse diálogo no campo político e epistemológico indígena, visto que o conhecimento indígena está mergulhado na dimensão espiritual, esta que necessita romper com os cânones científicos e os paradigmas, ou seja, uma possível interculturalidade vivenciável que não exclui ou invisibiliza a ancestralidade (espiritualidade, natureza, cosmológica e filosófica).

Os conhecimentos geográficos nos cursos podem fortalecer os conhecimentos ancestrais do cuidado do território de um povo, assim como podem agregar valores entre os conhecimentos milenares e ocidentais, fortalecendo cada vez mais a busca por autonomia a partir da educação. (...) O trabalho do professor em sala de aula requer um cuidado maior quando se trata de povos indígenas, os mesmos possuem um conhecimento espacial muito grande, forte e ligado ao seu território, suas cosmologias e seus conhecimentos tradicionais (Fontes; Faria, 2020, p. 245).

Sabemos que a produção do conhecimento é uma forma de exercício de poder. Assim, tratar de outras formas de conhecimento não ocidental na universidade é reconhecer a pluralidade das outras formas de saber, tendo em vista que o não reconhecimento de outros saberes impedem o relacionamento entre diferentes formas de conhecimento, isto é, a revalorização do Outro para além da ciência moderna é substancial (Silva, 2020). Nesse sentido, sabemos ver que interculturalidade também diz respeito às questões de deslocamento, seja no sentido geográfico, linguagens e aspectos socioculturais; em outras palavras, há proximidades e distanciamentos presentes nesse encontro intercultural. Logo, para a abertura do novo é necessário que se amplifique essa proximidade, e assim, venha extinguir os desafios do distanciamento da interculturalidade na universidade como espaço intercultural de diálogo.

E é através do diálogo entre ambos (interculturalidade e a universidade) que os/as estudantes indígenas universitários podem construir sentidos ao vivido e também tomar consciência de suas reservas de saberes biográficos presentes no encontro intercultural com o mundo acadêmico.

A ancestralidade necessita estar inserida neste diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento indígena ou tradicional, pois só assim os estudantes indígenas poderão se expressar sem limitações, rótulos e preconceitos. Dado o exposto, consideramos que

[...] estamos a falar da relação que se estabelece entre homem e natureza, onde técnicas, símbolos, mitos e rituais ancestrais criaram sistemas de conhecimentos para a reprodução e protecção dessa mesma natureza. Sejam florestas, os recursos do mar ou as formas de agricultura e farmacopeia. Ignorar ou asfixiar estes conhecimentos pode ser classificado, nas palavras de Houtondji, como um canibalismo cultural ou etnocídio (Houtondji, 1995, p. 7 *apud* Silva, 2020, p. 55).

Ancestralidade indígena também está ligada às questões da terra e do território, tendo em vista que as palavras terra, território, territorialidade e territorialização possuem significados diferentes para a cultura indígena, sendo de significados materiais e espirituais. Estes aspectos são considerados sagrados e preservados pelos antepassados das gerações dos povos indígenas, mas que com o processo de lutas e resistências estão sendo “esquecidos”. A sabedoria dos povos indígenas, construída durante todo o processo de luta pela sobrevivência, está em saber reagir de forma diferenciada às situações enfrentadas, aos conflitos gerados e pressões sofridas no cotidiano da universidade. A estrutura curricular (conhecimentos e práticas) nos cursos de graduação e programas de pós-graduação carece de mudanças por meio da vigilância epistemológica, para que assim não continue se perpetuando o processo de colonização das estruturas dos componentes curriculares. Santos (2020) enfatiza:

[...] A cultura de um povo influencia na organização do território assim como o território influencia no modo de vida e na organização sociocultural de um povo/nação ou sociedade. As formas de caçar, pescar, coletar e cultivar e o modo de vida, a organização sociocultural estão intrinsecamente relacionadas a cultura e a forma de como um povo usa e ocupa o território (Santos, 2020, p. 61).

As relações que os povos indígenas estabelecem com o território são constitutivas de sua identidade e manifestações culturais com costumes, histórias e filosofias diferentes: “[...] O território indígena é sempre a referência à ancestralidade e a toda formação cósmica do universo e da humanidade. É nele que se encontram presentes e atuantes os heróis indígenas, vivos e mortos” (Santos, 2020, p.68). Diante do atual cenário escolar e universitário, a representação cultural e a identidade vêm se tornando cada vez mais complexa nas universidades em que há a fragmentação do conhecimento indígena, pois, “Os sujeitos transcriam suas experiências formativas, traduzindo-os em uma história viva, sempre em movimento, nunca terminada” (Kondratiuk, 2022, p. 141).

Atentamos para a questão do reconhecimento, singularidade, identidade, isto é, para que estes aspectos sejam pensados e inseridos na estrutura curricular e pedagógica, e que os/as estudantes indígenas universitários compreendam e construam seu papel educativo na aprendizagem e na experiência, que devem se articular com o repertório que carregam por meio do seu modo de pensar e se relacionar com o conjunto de saberes construídos em ação. Porquanto, a interculturalidade diz respeito também às questões de deslocamento, no sentido

geográfico, linguagens e socioculturais. Desse modo, uma questão perpassa esta pesquisa: a universidade tem propiciado esse diálogo com os estudantes indígenas nos cursos de formação sobre a importância da ancestralidade ou a cultura acadêmica continua sobreposta e pautada no conhecimento científico?

2.1 A desconstrução de narrativas coloniais historicamente perpetuadas

A compreensão da decolonialidade representa um processo intrincado que requer uma análise profunda e crítica dos eventos históricos que moldaram a colonização, a fim de desvendar as premissas subjacentes aos fundamentos da decolonialidade. No contexto brasileiro, a história dos povos indígenas representa um aspecto de evidência e reflexão desses processos, revelando uma trajetória permeada por injustiças e violências institucionalizadas que remontam ao início da colonização e ecoam até os dias atuais (Silva, 2017).

A história dos povos indígenas no Brasil é marcada por um padrão persistente de desumanização, na medida em que, desde os primeiros contatos com os colonizadores europeus, esses povos foram subjugados e considerados inferiores, negando não apenas seus direitos humanos fundamentais, mas também sua própria humanidade. Esta negação inicial foi o ponto de partida para uma série de processos desumanizantes que se desdobraram ao longo dos séculos, conjuntura que resultou no pensamento decolonial desenvolvido por mobilizações direcionadas à reversão desse cenário (Silva, 2017).

Um aspecto crucial nesse itinerário de opressão é a negação sistemática da cultura dos povos indígenas, haja vista que a imposição de valores, crenças e práticas culturais eurocêntricas não apenas marginalizou, mas também buscava apagar as ricas tradições e conhecimentos ancestrais desses povos. A diversidade étnica e sociocultural foi, assim, deliberadamente ocultada e invisibilizada, contribuindo para a negação da pluralidade de povos e culturas que são constituintes essenciais da sociedade brasileira (Silva, 2017).

Essa trajetória histórica de injustiças e violências alcançam os dias atuais, manifestando-se na limitação sistemática do exercício dos direitos indígenas e, conseqüentemente, na restrição de sua plena cidadania. Questões como demarcação de terras, acesso a serviços básicos de saúde e educação, preservação cultural e respeito aos modos de vida tradicionais continuam sendo áreas de embate por parte do Estado e da sociedade em geral. As mobilizações decoloniais, portanto, emergem como uma resposta a esses processos históricos de opressão, uma vez que não apenas se busca desconstruir as estruturas coloniais arraigadas, mas também propõe uma

reconfiguração das relações sociais, políticas e socioculturais para incluir e valorizar plenamente a diversidade étnica e cultural do país (Fleuri, 2017).

Nesse contexto, a decolonialidade visa não apenas desconstruir os legados do colonialismo, mas também promover a revitalização das identidades culturais indígenas e o reconhecimento de suas contribuições para a construção de uma sociedade verdadeiramente multicultural e inclusiva. Isso implica, sobretudo, uma revisão crítica dos paradigmas dominantes e a promoção de políticas públicas que respeitem e fortaleçam os direitos e a autonomia dos povos indígenas (Fleuri, 2017).

Em suma, compreender a decolonialidade no contexto dos povos indígenas no Brasil requer uma profunda reflexão sobre a história marcada por injustiças, desumanização e negação de direitos fundamentais. É um chamado para reconhecer e valorizar a riqueza da diversidade étnica e cultural, buscando caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e verdadeiramente plural (Brighenti; Wittmann; Souza, 2016).

Nessa perspectiva, Brighenti, Wittmann e Souza (2016, p. 240) escreveram:

A forma como o “saber científico” estabeleceu, até recentemente, o lugar do indígena fora da História não foi por mero desconhecimento (por outro lado, o desconhecimento é também uma opção política e educativa). Trata-se sim da forma como se construiu o imaginário sobre o indígena desde a invenção da Nação Brasileira no século XIX, e porque não afirmar durante todo o período colonial.

As considerações acima, nesse contexto, apresentam uma reflexão crítica sobre a forma como o conhecimento científico, decerta forma, historicamente excluiu e marginalizou o lugar dos povos indígenas na história do Brasil. Nesse sentido, evidencia-se uma construção deliberada do imaginário coletivo sobre os indígenas, evidenciando que essa exclusão não foi meramente resultado de desconhecimento ou falta de informações, mas sim uma opção política e educativa (Brighenti; Wittmann; Souza, 2016).

Desde a invenção do Brasil no século XIX, e mesmo durante todo o período colonial, houve uma narrativa construída em torno do indígena que o colocava à margem da história. Essa narrativa, muitas vezes influenciada por interesses políticos, econômicos e ideológicos, desempenhou um papel fundamental na maneira como os povos indígenas foram percebidos e representados na sociedade brasileira (Brighenti; Wittmann; Souza, 2016).

Ao longo do tempo, o conhecimento científico foi instrumentalizado para validar e perpetuar essa exclusão histórica. Componentes curriculares, como a antropologia, por exemplo, desempenharam um papel crucial ao classificar e hierarquizar as diferentes culturas, muitas vezes colocando as culturas indígenas em uma posição inferior, primitiva ou até mesmo

inexistentes no contexto do desenvolvimento histórico do país (Brighenti; Wittmann; Souza, 2016).

A própria ideia de "progresso" e "civilização", que foram fundamentais na construção da identidade nacional brasileira, foi utilizada como uma ferramenta para justificar a marginalização dos povos indígenas. A visão eurocêntrica prevalecente considerava as culturas indígenas como obstáculos ao desenvolvimento e à modernização do país, o que serviu para legitimar políticas de assimilação forçada, exploração de terras e recursos naturais, bem como a supressão de línguas e práticas culturais nativas (Maldonado-Torres, 2016).

Assim, a exclusão dos indígenas da narrativa histórica do Brasil não foi simplesmente um resultado do desconhecimento, mas sim uma construção intencional que serviu aos interesses da época. Esse processo contribuiu para a perpetuação de estereótipos, preconceitos e discriminação contra os povos indígenas, impactando não apenas a forma como eram vistos pela sociedade em geral, mas também influenciando as políticas públicas e as estruturas sociais (Nazareno, 2017).

No entanto, demonstra-se importante reconhecer que, apesar dessa história de exclusão e marginalização, tem havido um movimento crescente de reconhecimento e valorização das culturas indígenas no Brasil. Nos últimos anos, houve avanços significativos na reivindicação dos direitos indígenas, na promoção da diversidade cultural e na conscientização sobre a importância de incluir esses povos na construção de uma identidade nacional mais plural e justa, que remete às concepções decoloniais que têm sido disseminadas como parte de um acervo crítico e político que deve ser desenvolvido com uma temática de alta relevância social e histórica (Maldonado-Torres, 2016).

A pesquisa realizada por Mignolo (2019) traz perspectivas críticas importantes no campo dos estudos pós-coloniais e da teoria decolonial. O autor argumenta que, apesar dos avanços e mudanças geopolíticas, as questões relacionadas à colonização permanecem profundamente enraizadas na contemporaneidade. Esse contexto torna a decolonialidade um conceito essencial para compreender e enfrentar os legados e as estruturas coloniais ainda presentes.

Mignolo (2019, p. 6) destacou que a decolonialidade não pode ser confundida com descolonização, especialmente após o colapso da União Soviética. Enquanto a descolonização estava mais ligada a processos políticos de independência das nações colonizadas, a decolonialidade transcende essas fronteiras, buscando uma transformação mais abrangente e profunda das estruturas de poder, conhecimento e cultura estabelecidas durante séculos de colonialismo. Nesse sentido, o autor destaca que o colapso da União Soviética, embora seja um

evento localizado na Rússia, teve implicações globais significativas. Esse acontecimento marcou uma mudança fundamental na geopolítica mundial, mas também trouxe à tona a necessidade de repensar as narrativas dominantes sobre o mundo pós-colonial. A partir desse contexto, a decolonialidade emergiu como um projeto que vai além da mera resistência ou oposição aos legados coloniais, tornando-se um movimento de "conservadorismo desobediente".

O conservadorismo desobediente decolonial, conforme proposto por Mignolo (2019), está enraizado na energia que gera uma rejeição consciente e ativa aos sistemas de opressão coloniais. Esta energia é fundamental para promover mudanças radicais na estrutura social, política e cultural, desafiando não apenas as formas visíveis de colonização, mas também as estruturas profundamente arraigadas que perpetuam a marginalização e a desigualdade.

Um dos objetivos principais dessa articulação ideológica é a desconexão para se reexistir, uma concepção que abrange novas formas e perspectivas de encarar determinada cultura e vê-la como algo a ser superado em vez que perpetuado. Isso implica desvincular-se dos sistemas de opressão e exploração colonialistas para, em seguida, reconectar-se com os legados culturais, históricos e epistêmicos que são valorizados e que possuem potencial para redefinir e reafirmar identidades e modos de existência (Castro; Mayorga, 2019; Danner; Dorrico; Danner, 2020).

Dessa forma, a visão decolonial é um processo intrínseco a essa energia de resistência, na medida em que envolve a recuperação e a preservação das tradições, saberes e formas de vida marginalizados ou suprimidos pelo colonialismo. Trata-se de buscar uma cura coletiva e individual dos danos infligidos pela colonialidade, reconstruindo identidades e comunidades em termos de suas próprias referências e valores, em oposição à imposição externa. Outrossim, o objetivo final é a criação de modos de existência que ressoem com as aspirações e escolhas das pessoas envolvidas. Isso significa a autonomia para decidir os próprios destinos, reconhecendo e celebrando a diversidade de culturas, conhecimentos e experiências, e redefinindo os espaços sociais e políticos para a coexistência e a justiça (Baltar, 2020; Maria Candau, 2020; Castro; Pinto, 2018).

2.2 Conexões socioculturais e heranças históricas

Conforme afirmaram Silva e Carvalho (2022), a ancestralidade dos povos indígenas, em um contexto marcado pela violência generalizada historicamente, possibilita um campo profundo de reflexão e aprendizado, uma vez que a interação entre diferentes culturas,

especialmente no contato entre indígenas e colonizadores, desencadeou transformações significativas nas tradições e concepções de mundo desses povos. Esse processo contínuo de mudança impactou significativamente as matrizes cosmológicas e místicas que tradicionalmente norteavam suas vidas, particularmente em relação às gerações mais jovens dentro das etnias.

Desde o início da colonização, a convivência entre os povos indígenas e os colonizadores introduziram aspectos estranhos às suas culturas tradicionais. Essa interação levou a transformações socioculturais que, ao longo do tempo, resultaram na assimilação de novos costumes, crenças e práticas, muitas vezes em detrimento das antigas tradições cosmológicas. As consequências dessas mudanças foram particularmente sentidas entre as novas gerações dentro das aldeias indígenas. As crianças e os jovens foram expostos a um mundo em rápida evolução, influenciado por aspectos externos que gradualmente enfraqueceram as bases fundamentais das tradições ancestrais. Essa dinâmica geracional e as influências externas contribuíram para um distanciamento das matrizes cosmológicas e místicas que historicamente moldaram a vida social e espiritual das comunidades indígenas (Almeida; Carvalho, 2022).

No entanto, apesar dessas transformações, a ancestralidade permanece como um legado essencial para compreender e preservar a identidade e a riqueza cultural desses povos, na medida em que a reflexão sobre essa história de interação cultural e transformações sociais pode oferecer valiosas lições para o país e para o futuro que se deseja construir. Ao examinar os modos de relacionamento entre a sociedade majoritária e os povos indígenas, torna-se evidente a necessidade de promover políticas que respeitem e valorizem as culturas tradicionais, garantindo a proteção dos direitos territoriais, culturais e humanos dessas comunidades. É crucial criar espaços para preservar e fortalecer as tradições ancestrais, reconhecendo a importância da sabedoria transmitida através das gerações (Silva *et al.*, 2018).

Outrossim, a reflexão sobre a ancestralidade dos povos indígenas não apenas ilumina os desafios enfrentados por essas comunidades diante das transformações culturais, mas também nos convoca a repensar determinadas relações sociais e políticas. Nesse sentido, valorizar e respeitar a diversidade cultural e promover o diálogo intercultural são passos fundamentais na construção de um país que abrace suas raízes ancestrais e que promova um futuro mais inclusivo, justo e harmonioso para todos os habitantes (Silva, 2021).

De acordo com o que explicou Rezende (2015), ao longo de séculos, persistem preconceitos arraigados e estereótipos desfavoráveis em relação aos povos indígenas, fenômeno que continua a se manifestar na contemporaneidade. Essas percepções enviesadas, enraizadas

no passado colonial, ainda influenciam a forma como os saberes indígenas são percebidos e valorizados na sociedade atual, trazendo a necessidade de investigar as questões sobre a ancestralidade e como esta pode ser preservada e respeitada na contemporaneidade.

Os saberes ancestrais indígenas são frequentemente observados com desconfiança e suspeita, uma cultura que, em parte, pode ser compreendida. A razão para essa suspeita reside no entendimento de que cada povo indígena detém um conhecimento singular, transmitido de geração em geração, com foco prioritário na preservação e bem-estar específico daquela comunidade. Esses saberes têm uma natureza intrinsecamente contextualizada e situacional, moldados pelas tradições, rituais e experiências de um povo específico.

Nesse sentido, demonstra-se essencial compreender que os saberes indígenas não são universais e não almejam ser universalizados para todos os povos indígenas ou para todas as culturas, sendo, antes de tudo, direcionados a atender às necessidades e à realidade de uma comunidade específica. Esses conhecimentos são íntimos à identidade cultural de cada povo indígena, desempenhando um papel vital em diversos aspectos da vida, como saúde, subsistência, relações sociais e entendimento do mundo (Rezende, 2015).

Lima e Júnior (2023) apresentaram uma discussão importante sobre a ancestralidade e as conjunturas contemporâneas, nas quais há um intenso nível de modernização em diversas esferas da sociedade. Nesse sentido, os autores buscam, em sua pesquisa, enfatizar que ainda há culturas que sugerem que o fato de os povos indígenas usufruírem de determinados recursos modernos faz com que comprometam a sua ancestralidade, trazendo uma ideia de segregação equivocada. Dessa forma, a referida pesquisa proporcionou uma análise significativa das relações entre os povos indígenas e as tecnologias digitais no contexto da produção científica brasileira. Os resultados apontaram para uma crescente popularização das tecnologias digitais nos territórios indígenas, o que tem possibilitado novas formas de participação e expressão para esses povos tradicionais. No entanto, essa interação também tem gerado debates significativos em relação ao suposto enfraquecimento das práticas, valores e modos de vida ancestrais, decorrente do crescente contato interétnico propiciado pelo ciberespaço.

A pesquisa de Lima e Júnior (2023) evidenciou que a adoção das tecnologias digitais pelos povos indígenas não compromete sua ancestralidade: pelo contrário, a utilização desses recursos modernos tem representado uma potencial ferramenta para a preservação e valorização das tradições, línguas, mitos e culturas indígenas. As tecnologias digitais têm servido como um meio para que esses povos possam documentar e disseminar suas práticas, histórias e conhecimentos, possibilitando a transmissão intergeracional de saberes ancestrais de maneira mais eficiente e global.

Ao mesmo tempo, a pesquisa destacou que a incorporação das tecnologias digitais nas comunidades indígenas também gera debates e preocupações legítimas, uma vez que o aumento do contato interétnico proporcionado pelo ciberespaço levanta questões sobre como essa interação pode afetar os valores, as práticas e os modos de vida tradicionais dos povos indígenas. Há discussões sobre o risco de diluição cultural, perda de identidade e enfraquecimento das tradições ancestrais frente à influência da cultura globalizada trazida pelas tecnologias (Baggio *et al.*, 2023; Lima; Júnior, 2023).

Acerca disso, Lima e Júnior (2023) explicam que:

Desse modo, ao contrário do que crê o senso comum, o contato de povos indígenas com as tecnologias inventadas pelos brancos não significa a perda da sua ancestralidade ou a ruptura com o seu modo de vida tradicional, já que esses artefatos podem ser plenamente adaptados às singularidades das culturas e formas de existência de seus usuários (Lima; Júnior, 2023, p. 4).

No entanto, é fundamental ressaltar que a utilização das tecnologias digitais pelos povos indígenas não implica necessariamente a renúncia ou perda de sua ancestralidade. Ademais, a capacidade de adaptação e integração desses recursos modernos é um reflexo da resiliência e da capacidade de inovação das culturas indígenas. Os indígenas têm utilizado essas ferramentas como um complemento às suas práticas tradicionais, encontrando formas de conciliar a modernidade com a preservação e fortalecimento de suas identidades culturais (Peralta, 2017).

Essas perspectivas representam um panorama complexo sobre a relação entre os povos indígenas e as tecnologias digitais, ressaltando a importância de compreender essa interação de maneira holística e contextualizada. Assim, a utilização das tecnologias digitais pelos povos indígenas não deve ser vista como uma ameaça à sua ancestralidade, mas sim como uma oportunidade para fortalecer suas identidades socioculturais e expandir a voz e presença no mundo contemporâneo (Peralta, 2017).

As análises de Baniwa (2019) também possibilitam uma perspectiva importante sobre a relação entre os povos indígenas e o conhecimento dos “brancos” – referindo-se à cultura ocidental dominante. Ela ressalta que dominar os conhecimentos advindos da cultura ocidental não implica necessariamente em tornar-se parte dessa cultura ou em renunciar aos modos tradicionais de vida dos povos indígenas. Em vez disso, trata-se de adquirir uma compreensão mais abrangente e inclusiva do mundo, agregando conhecimentos e estratégias sem perder a própria identidade.

A posse dos conhecimentos da cultura dominante pode fortalecer os povos indígenas ao proporcionar ferramentas e estratégias mais eficazes para a defesa de seus direitos coletivos e interesses. Isso não implica uma transformação dos conhecimentos adquiridos para se opor à

cultura "branca", mas sim utilizá-los em benefício da causa indígena. É sobre a capacidade de adaptação e utilização desses conhecimentos para defender suas próprias culturas e territórios, ampliando suas possibilidades de resistência e preservação (Baniwa, 2019).

Além disso, enfatiza-se que o uso de meios modernos introduzidos pela cultura ocidental não deve ser interpretado como uma negação da ancestralidade indígena. Pelo contrário, os povos indígenas podem fazer uso dessas ferramentas para reforçar sua identidade, preservar suas tradições e fortalecer suas lutas por direitos e autonomia. Utilizar recursos modernos não significa abandonar suas raízes culturais, mas sim adaptar-se ao mundo em constante transformação, mantendo vínculos com sua história, conhecimentos e práticas tradicionais (Martins, 2014). Essa abordagem ressalta a importância da resiliência cultural e da capacidade de adaptação dos povos indígenas diante das mudanças sociais e tecnológicas, haja vista que sugere uma postura de integração consciente, na qual os conhecimentos e recursos externos são incorporados para fortalecer, e não para substituir, a riqueza cultural e ancestral dos povos indígenas.

Por conseguinte, destacando a possibilidade de os povos indígenas incorporarem os conhecimentos modernos sem renunciar à sua identidade cultural. Isso significa que a utilização desses conhecimentos pode ser uma ferramenta poderosa na luta pelos direitos indígenas e na preservação das tradições ancestrais, respeitando e fortalecendo suas heranças culturais enquanto se adaptam ao mundo contemporâneo (Baggio *et al.*, 2023).

Na seção 3, apresentamos como ocorreu o processo de ingresso de estudantes indígenas nas universidades no Brasil e nos cursos interculturais.

3 ESTUDANTES INDÍGENAS NO BRASIL: INGRESSO NO CENÁRIO UNIVERSITÁRIO E OS CURSOS INTERCULTURAIS

A busca por um espaço na universidade é uma das conquistas almejada e reivindicada pelos povos indígenas por muito tempo, em uma trajetória marcada por muitas mobilizações e desafios. A presença do indígena na universidade é fruto da implementação de políticas e ações afirmativas a partir do processo de redemocratização do Brasil. A implementação das políticas de acesso ao Ensino Superior de negros e indígenas ocorreu veemente ao longo da década de 2000, como resultados de debates nacionais e internacionais em torno da discriminação racial e a necessidade de práticas afirmativas (Fernandes; Ames; Domingos, 2017).

3.1 Os indígenas nas universidades

Segundo o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, houve o aumento gradativo de estudantes indígenas nas universidades. Vejamos abaixo o gráfico que mostra o crescimento ocorrendo de 2010 a 2018²³ nas universidades públicas do Brasil.

Gráfico 1 – Estudantes indígenas nas universidades públicas



Fonte: Censo da Educação Superior no Brasil – INEP (2018).

²³ Em consonância com os dados da pesquisa do Censo da Educação Superior do INEP, o ano de 2018 é o mais recente com informações disponibilizadas.

De acordo com o Gráfico 1, é perceptível o crescimento dos/as estudantes indígenas no Ensino Superior, tendo em vista que no ano 2010 a quantidade era ínfima em relação aos anos subsequentes que aumentou de forma positiva. Para os/as indígenas, é uma conquista transcendente, pois é resultado de muitas mobilizações para conquistar espaços na universidade, ou seja, estão se tornando “protagonistas” no espaço acadêmico. É importante ressaltar que a entrada dos/as estudantes indígenas no Ensino Superior é uma política pública que nasceu no Brasil desde as questões de acesso à permanência nas universidades (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018).

A tabela abaixo mostra os povos indígenas na Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Núcleo Takinahaky de Formação Superior indígena²⁴, como o número de estudantes vem crescendo de 2007 a 2016.

Tabela 1 – Crescimento de estudantes indígenas na Universidade Intercultural Federal de Goiás (UFG).

Ano	Etnia
2007	7
2008	9
2009	9
2010	11
2011	12
2012	12
2013	16
2014	17
2015	19
2016	30

Fonte: Professor Alexandre Herbetta (ano).

De acordo com a Tabela 1, vemos o progresso no ingresso dos povos indígenas na Universidade Federal de Goiás (UFG) nos cursos da Educação Intercultural, mesmo sabendo que a interculturalidade ainda é um processo tenso e conflituoso. Mas com as novas bases

²⁴O curso de licenciatura em Educação Intercultural da UFG existe desde 2006, sendo em 2014 inaugurado o prédio que comporta esse curso junto ao Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI). Além do citado curso de Graduação (com três modalidades de formação – na área da cultura, da linguagem ou da natureza), o núcleo ofereceu um curso Pós-Graduação no nível de especialização e está em preparação de uma proposta de mestrado para atender a demanda dos/as egressos/as do curso assim como demais docentes indígenas. Atualmente, o Curso de Educação Intercultural oferecido pelo NTFSI conta com cerca de 286 alunos indígenas, em sua maior parte professores. O curso atende aos indígenas do Território Etnoeducacional da Região Araguaia-Tocantins e do Parque Indígena do Xingu, falantes de línguas dos Troncos Tupi e Macro-Jê, e das famílias Karib e Aruak.

epistêmicas, essa complexidade vem sendo desfragmentada, visto que a luta da população indígena para adentrar na universidade necessita torna-se mais comunitária.

A Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas para os direitos dos povos indígenas que lhes outorgou e reconheceu esses direitos quanto à educação escolar específica e diferenciada de cada povo. A presença do indígena na universidade era escassa, mesmo após a CF (1988), uma vez que, no final da década de 1990, a educação superior indígena estava fora de contexto mediante esse avanço (Paladino, 2013). Entretanto, no que se refere à inclusão e ao ingresso de estudantes indígenas na universidade, destacamos que são questões novas e inquietantes.

[...] o ingresso de indígenas no Ensino Superior público tem maior impacto por meio de ações em dois segmentos: a constituição de cursos específicos, como o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC), suprimindo, embora parcialmente, a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas; e a oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares, tema deste estudo. Antes da Lei Federal nº 12.711/2012, cerca de 50 instituições de Ensino Superior desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, ou vagas reservadas ou suplementares, o que em boa parte garantiu o ingresso efetivo desse público nas universidades brasileiras até a promulgação da referida lei [...] (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018, p. 39).

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, estabeleceu as condições gerais de reservas de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência para a entrada nas instituições federais de educação superior através dos processos seletivos. Todavia, a presente lei não põe termo aos desafios que traga a efetiva presença indígena na universidade, tão somente garante o direito formal de acesso ao Ensino Superior. Não se trata apenas de levar em conta o acesso dos povos indígenas no Ensino Superior, mas se relaciona com a problemática da garantia de sua permanência (programas de apoio financeiro e pedagógico, a relação institucional, ações de acompanhamento) no espaço acadêmico, dimensão que tem sido um desafio para as instituições, como também envolve os efeitos produzidos na instituição, a partir das vivências e convivências no seio da universidade.

[...] o ingresso por meio de cotas tem propiciado a presença de estudantes indígenas em diferentes cursos convencionais das universidades públicas brasileiras. Essa modalidade amplia o acesso desses estudantes ao Ensino Superior e faz figurar sua visibilidade em todo o país e em todos os setores de ensino, pesquisa e extensão, inclusive nas regiões onde a população originária é menor. Esse, sem dúvida é um fato interessante, pois estados brasileiros que negavam a presença indígena em seus territórios, hoje os tem também em suas universidades, fazendo ver o que até então era invisível (Bergamaschi; Kurroschi, 2013, p. 7).

Mesmo com o avanço legal no espaço acadêmico das universidades, ainda assim há os desencontros emergentes deste processo, como as resistências e as divergências de opiniões

existentes, isto significa que, se por um lado vem ocorrendo o acesso, por outro a permanência e a afirmação das diferenças dos estudantes indígenas no Ensino Superior não estão asseguradas (Fernandes; Ames; Domingos, 2017, p. 72).

Paladino (2013) corroborou que as ações afirmativas para os povos indígenas brasileiros no Ensino Superior necessitam de núcleos de apoio dentro das universidades nos aspectos pedagógicos, culturais e políticos, visto que há o descompasso entre o interesse dos povos indígenas e a lógica acadêmica que vai desde a afirmação de seus conhecimentos como a questão no âmbito acadêmico no sentido epistêmico e metodológico.

[...] a permanência dos estudantes indígenas nas universidades é um grande desafio para essas instituições e que o diálogo e a postura aberta e receptiva à contribuição dos saberes e conhecimentos desses povos são ainda pouco observados. A sensibilização institucional das universidades para realizar a escuta efetiva e afetiva dos saberes e conhecimentos indígenas poderá ser o primeiro passo para processos de interculturalidade no âmbito acadêmico (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018, p. 46).

O ingresso e a permanência de estudantes indígenas na universidade possibilitam a oportunidade de autorreflexão. É necessário repensar o papel social e as práticas pedagógicas que necessitam serem analisadas, uma vez que esses sujeitos fazem parte de um duplo pertencimento (étnico comunitário e acadêmico), para que ocorra efetivamente os diálogos interculturais, rompendo com as práticas padronizadas do âmbito acadêmico, tendo em vista que o discurso da inclusão sobre as cotas carrega a percepção estereotipada e folclórica do cotista indígena, a postura da maioria das pessoas é de negação.

[...] O intelectual indígena que chega à universidade, em geral emerge e atua nos movimentos, na organização e na afirmação étnica, na luta pelo reconhecimento social, político e cultural, pelos direitos básicos de viver na terra e ter respeitado suas territorialidades, por saúde e por educação. Portanto, é um intelectual que alia o conhecimento próprio da sua cosmologia, mas que propõe e conduz diálogos interculturais importantes e busca a universidade como uma aliada (Bergamaschi; Kurroschi, 2013, p. 6).

As políticas de ação afirmativa devem se pautar na autonomia e na pluralidade dos povos indígenas que têm suas pedagogias próprias e cosmovisões. É preciso refletir que os processos de ensino aprendizagem da universidade e suas práticas institucionais devem envolver desde a relação do saber acadêmico aos saberes das diversas culturas dos povos indígenas, para que se efetive o diálogo intercultural e o fortalecimento das culturas e das identidades dos estudantes indígenas, ou seja, haja o encontro do conhecimento tradicional e o científico ou ciência ocidental.

[...] a universidade passou a ser um espaço político, de afirmação e de luta, pautado pelo movimento indígena organizado: a presença indígena no Ensino Superior é um

fato político. Igualmente, esses povos avaliam a necessidade de aquisição de conhecimentos acadêmicos. (...) sentem hoje mais do que nunca a necessidade de compreender esse entorno, principalmente a relação com o Estado e com as políticas públicas, das quais se tornam progressivamente seus protagonistas. A universidade é também um lugar de formação de quadros (Bergamaschi; Kurroschi, 2013, p. 5).

O acesso dos/as estudantes indígenas à universidade é uma temática atual e necessária que precisa ser mais estudada, tendo em vista que a compreensão pode permitir ampliar o diálogo na academia e diminuir as barreiras da relação vertical e homogênea que está enraizada na sociedade, considerando que o diálogo é revolucionador e libertador, ou seja, sem o diálogo entre a cultura acadêmica e as diversificadas culturas está impossibilitado: “[...] O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (Freire, 1981, p. 160).

Nesse sentido, mesmo com as políticas de ação afirmativa, com o ingresso dos povos específicos (minorias étnicas – negros e indígenas) no Ensino Superior, ainda assim, se faz necessária a real efetivação desse direito, em outras palavras, a ação afirmativa precisa ser afirmada no âmbito acadêmico através do diálogo e a iniciativa envolvendo os diferentes atores sociais - estudantes cotistas e não cotistas, professores, gestores - (Fernandes; Ames; Domingos, 2017, p. 77), visto que há ainda muitas resistências e estratégias de resistências na academia referente aos coletivos étnicos.

Não obstante, a entrada na academia não é um privilégio ou benefício em que o estudante indígena é obrigado a se submeter as imposições instituídas e reguladoras, mas é um direito seu, autor de sua formação. Mesmo com as conquistas implementadas por lei, as políticas de ações afirmativas estão pautadas naquelas; a presença dos indígenas na universidade atravessa muitas dificuldades e desafios em dois sentidos: étnico e acadêmico.

[...] As universidades são desafiadas a elaborar políticas eficazes de ingresso e permanência para estudantes pertencentes a grupos étnicos, até então ausentes destes espaços; são desafiadas, portanto, a reconhecer a diversidade cultural e incorporá-la em suas práticas, estruturas e currículos. A começar pela instauração de espaços compartilhados de discussões democráticas, por vezes ausentes nos ambientes acadêmicos, diante das contradições e das relações de saber e poder que são parte destes contextos. A universidade ainda é hesitante em reconhecer outras formas de conhecer e saber, outras temporalidades, outras histórias e tudo isso mexe com as estruturas paradigmáticas de produção de conhecimentos (Fernandes; Ames; Domingos, 2017, p. 81-82).

Diante da grande diversidade dos povos indígenas e expressões socioculturais no Brasil, segundo o Censo 2022, a população indígena no país chegou a 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% do total de habitantes. Conforme o IBGE, pouco mais da metade (51,2%) da

população indígena está concentrada na Amazônia Legal²⁵. Nessa perspectiva, a universidade necessita dispor de preparo, em todos os sentidos, para o recebimento e a permanência desse público que está ingressando na academia com uma ampla e rica experiência que trazem para dentro da universidade. Os indígenas têm muito a contribuir para o desvelamento e o rompimento de paradigmas ainda imbuídos; é todo um conjunto de fatores (a cultura acadêmica, docentes, as práticas nas salas de aulas) que precisa subsidiar para a permanência, o respeito à diversificação de saberes e o diálogo intercultural entre o acadêmico indígena e a universidade.

Ademais, o espaço universitário é o meio no qual pode ocorrer a mediação e o diálogo para o fortalecimento das culturas e das identidades dos indígenas. Em tese, as instituições universitárias ainda necessitam avançar, desde a implementação de processos didáticos à questão do ensino aprendizagem, a ruptura da tutela e do assistencialismo no acompanhamento dos estudantes indígenas no espaço universitário, o reconhecimento como sujeitos de direitos para que sejam protagonistas das trajetórias, com diálogos e respeito às expressões socioculturais e ao interculturalismo (Fernandes; Ames; Domingos, 2017, p. 86).

Porquanto, a política de acesso e permanência na universidade possui fatores que precisam ainda ser superados para que ocorram o acolhimento das diferenças, isto é, superar a centralidade da erudição abstrata, o etnocentrismo e o racismo. Pequenas mudanças apontam para possibilidades maiores para o reconhecimento das especificidades socioculturais que transformam os envolvidos: indígenas e não indígenas, através dos diálogos interculturais, núcleo de apoio dentro das universidades e o seu fortalecimento, a política de interiorização e novas perspectivas metodológicas de ensino, pesquisa e extensão em diálogo com a diversidade e complexidade das formas contemporâneas de vida dos povos indígenas (Paladino, 2012).

Nesse sentido, para complementar o levantamento bibliográfico apresentado anteriormente, a título de exemplificação, em dezembro de 2020, solicitamos à Pró Reitoria de Graduação - PROGRAD (UFAL) o quantitativo de estudantes indígenas nos cursos de licenciaturas, sendo-nos repassado os dados dos campus AC Simões, Arapiraca e Sertão, referente ao ano letivo de 2021. Cabe destacar que, de acordo com NTI (Núcleo de Tecnologia da Informação) da Ufal, foi fornecido o quantitativo dos estudantes com matrículas institucionais ativas. Considerando os dados dos polos, elaboramos três quadros com os números de estudantes indígenas nos cursos de licenciaturas, vejamos:

²⁵ Fonte: Disponível em: [Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas — Fundação Nacional dos Povos Indígenas \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/indicadores-demograficos/2022/07/17-milhoes-de-indigenas-no-brasil). Acesso em 24 de agosto 2024.

Quadro 2 – Campus AC Simões (Maceió) - Licenciatura plena.

CURSOS	QUANTITATIVO (ESTUDANTES INDÍGENAS)
Ciências Biológicas (presencial) – Diurno	0
Ciências Biológicas (presencial) – Noturno	1
Ciências Sociais (EAD – Integral)	0
Arapiraca (EAD)	0
Maceió (EAD)	0
Maragogi (EAD)	0
Olho D'Água Das Flores (EAD)	0
Ciências Sociais (presencial) – Noturno	1
Dança (presencial) – Diurno	0
Educação Física (presencial) – Diurno	2
Filosofia (presencial) – Noturno	0
Física (EAD) – Integral	0
Arapiraca (EAD)	0
Maceió (EAD)	0
Santana do Ipanema (EAD)	0
Física (presencial) – Noturno	0
Geografia (EAD) – Integral	0
Arapiraca (EAD)	0
Maceió (EAD)	0
Matriz de Camaragibe (EAD)	0
Palmeira dos Índios (EAD)	1
Geografia (presencial) – Diurno	1
Geografia (presencial) – Noturno	1
História (presencial) – Noturno	1

Letras (Espanhol) - (EAD Integral)	0
Arapiraca (EAD)	0
Maceió (EAD)	0
Maragogi (EAD)	0
Matriz de Camaragibe (EAD)	0
Palmeira dos Índios (EAD)	0
Santana do Ipanema (EAD)	0
Letras (Espanhol) – presencial – Diurno	0
Letras (Espanhol) – presencial – Noturno	0
Letras (Francês) – presencial – Diurno	0
Letras (Inglês) – EAD – Diurno	0
Arapiraca (EAD)	0
Palmeira dos Índios (EAD)	0
Letras (Inglês) – presencial – Diurno	0
Letras (Inglês) – presencial – Noturno	0
Letras (Português) – EAD – Diurno	0
Delmiro Gouveia (EAD)	0
Maceió (EAD)	0
Maragogi (EAD)	0
Matriz de Camaragibe (EAD)	0
Olho D'Água das Flores (EAD)	0
Letras (Português) – presencial – Diurno	0
Letras (Português) – presencial – Noturno	0
Letras (Libras) – presencial – Diurno	1
Matemática (presencial) – Diurno	0
Matemática (presencial) – Noturno	0
Música (canto) – presencial – Diurno	0
Música (educação musical) – presencial – Diurno	0
Música (instrumento) – presencial – Diurno	0
Música (presencial) – Diurno	0

Pedagogia (EAD) – Integral:	
Maceió (EAD)	1
Maragogi (EAD)	0
Matriz de Camaragibe (EAD)	0
Olho D'Água das Flores (EAD)	0
Palmeira dos Índios (EAD)	1
Penedo (EAD)	0
Santana do Ipanema (EAD)	1
São José da Laje (EAD)	0
Pedagogia (presencial) – Diurno	2
Pedagogia (presencial) – Noturno	0
Química (presencial) – Diurno	0
Química (Anual) – presencial – Noturno	0
Química (semestral) - presencial – Noturno	0

Fonte: NTI (2021).

Quadro 3 – Campus Arapiraca - Licenciatura plena.

CURSOS	QUANTITATIVO (ESTUDANTES INDÍGENAS)
Ciências Biológicas (presencial) – Diurno	4
Ciências Biológicas (presencial) – Noturno	0
Educação Física (presencial) – Diurno	1
Educação Física (presencial) – Integral	0
Física (presencial) – Diurno	0
Letras (Português) – presencial – Noturno	2
Matemática (presencial) – Diurno	0
Pedagogia (presencial) – Noturno	0
Química (EAD) – Integral:	0
Arapiraca (EAD)	0
Olho D'Água das Flores (EAD)	0
São José da Laje (EAD)	0
Química (presencial) - Diurno	0

Fonte: NTI (2021).

Quadro 4 – Campus Sertão - Licenciatura plena

CURSOS	QUANTITATIVO (ESTUDANTES INDÍGENAS)
Geografia (presencial) – Delmiro Gouveia – Noturno	14
História (presencial) – Delmiro Gouveia - Noturno	14
Letras (presencial) – Delmiro Gouveia - Diurno	10
Pedagogia (presencial) – Delmiro Gouveia - Diurno	13

Fonte: NTI (2021).

Como vimos nos três quadros acima, há uma escassez no número de estudantes indígenas matriculados nos cursos de licenciaturas na UFAL (Campus AC Simões)²⁶. Ou seja, mesmo com alguns avanços das políticas afirmativas na referida universidade, o espaço acadêmico apresenta-se ainda parco para estudantes indígenas. Devido a essa escassez no número de estudantes indígenas da UFAL, decidimos focalizar na pesquisa as egressas dos cursos de graduação nas universidades públicas alagoanas.

Convidamos uma estudante na Pós-Graduação em Educação da UFAL pesquisando e estudando a temática indígena e solicitamos a referência de outros/as estudantes egressas que pudessem integrar o estudo. Como coparticipantes da pesquisa, poderiam narrar sobre as experiências vividas nos cursos de graduação. Após a indicação dos/as estudantes, decidimos convidar para este estudo aqueles/as tendo algo em comum.²⁷ Havia participado das licenciaturas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (CLIND-AL). Cinco mulheres indígenas aceitaram, mas apenas quatro delas conseguiram participar das entrevistas de pesquisa biográfica.

3.2 A criação da Licenciatura Intercultural indígena em Alagoas

O CLIND é fruto das reivindicações dos povos indígenas em Alagoas para a qualificação docente intercultural no Ensino Superior. Como explicam Peixoto e Campos (2021), a Universidade Estadual de Alagoas recorre ao edital Nº 3 - SECAD/ MEC, de 24 de

²⁶Observando que no Campus Sertão (Quadro 3), em Delmiro Gouveia, o número de estudantes indígenas já é um pouco bem maior do que nos outros Campus (Campus AC Simões e Arapiraca), totalizando nos quatro cursos cinquenta e um (51) estudantes indígenas.

²⁷Esta decisão de focalizar egressos das licenciaturas do CLIND ocorreu após os debates com os/as avaliadores/as no momento do Exame de Qualificação do Doutorado.

junho de 2008, e cria a primeira versão do CLIND (Curso de licenciatura intercultural indígena)²⁸, com o apoio do governo federal, com a oferta de:

80 vagas nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia; em Ciências Sociais; em Língua, Artes e Literatura e em Matemática e Ciências Naturais, com a finalidade de graduar professores que já atuavam nas escolas indígenas, possibilitando, a qualificação desses sujeitos, pautada nos três pilares de sustentação do fazer acadêmico: o ensino, a pesquisa e a extensão, primando pelo respeito à interculturalidade, ao multiculturalismo e à etnicidade, como preconizado no Decreto Presidencial 26/91 e no Plano Estadual de Educação (Peixoto; Campos, 2021, p. 14).

Os autores afirmaram também que a experiência foi pioneira em Alagoas e que a UNEAL sensível à necessidade de oferta de licenciatura intercultural para a formação de professores indígenas, reedita o programa em 2018, mas, desta segunda vez, sem contar com os recursos federais. Essa segunda versão do Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas denominou-se CLIND-UNEAL. O programa é,

Graduação intercultural e específica para indígenas, com licenciaturas nas áreas de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, contribuindo para a elevação dos indicadores educacionais dos povos indígenas de Alagoas e para a formação de Professores Indígenas para atuarem nas escolas existentes em seus territórios. [...] O desafio e o compromisso é de formar 280 indígenas em Cursos de Licenciatura Interculturais e específicos, consolidando o direito que é anunciado na Constituição de 1988 (Peixoto; Campos, 2021, p. 14).

Em relação à primeira edição, é importante destacar que em setembro de 2008 foi aprovado o Projeto de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas / CLIND-AL, iniciando em fevereiro de 2010 e com o término previsto em junho de 2015. A UNEAL subsidiada financeiramente pelo Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI – Governo Federal do Brasil – ofertou os cursos: Pedagogia, Ciências Sociais, Línguas, Artes e Literatura e Matemática e Ciências Naturais, para a formação de professores indígenas nessas quatro áreas do conhecimento científico. Teve como autoras: Professora Mestra Iraci Nobre da Silva e Professora Especialista Mary Selma de Oliveira Ramalho. Nesse sentido, a implementação dos cursos buscou atender às especificidades e as demandas que estavam inseridas na realidade dos povos indígenas em Alagoas. Essa proposta representa e teve como foco a continuidade do processo de formação desses profissionais.

O objetivo geral do programa, conforme o PPC de 2010, foi formar professores/as indígenas em nível superior para exercer a docência no Ensino Fundamental e Médio, tendo

²⁸Denominado de PROLIND.

como princípio metodológico a aprendizagem, através do ensino, pesquisa e extensão. O processo teve como base o respeito à interculturalidade e à etnicidade, a fim de atender às necessidades de uma escola respondendo a especificidades e processos históricos dos povos indígenas.

Nesta primeira edição, as aulas do curso eram ministradas às sextas-feiras e aos sábados, no Campus III da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, em Palmeira dos Índios-Alagoas; 700 horas de Atividades Intermódulos – tempo comunidade nas aldeias – e 400 horas de Estágio Supervisionado, perfazendo um total de 3.200 horas. As aulas são ministradas às sextas-feiras, das 13h às 20h30min, e aos sábados, das 8h às 12h.

Quanto ao percurso realizado pelos estudantes, da residência até a universidade, deslocavam-se dos territórios em veículos automotores (ônibus, micro-ônibus e outros veículos de menor porte, de acordo com a quantidade de alunos por aldeia). A alimentação e a hospedagem dos alunos, assim como ocorre com o transporte, eram realizadas por fornecedores contratados pela UNEAL e pagos com recursos previstos no PTA dos cursos.

Para a realização do processo seletivo ocorreu um levantamento em 2008 nos povos indígenas para a comprovação de interesse dos/as alunos/as. Segue abaixo quadro exemplificativo dos povos indígenas aprovados no processo seletivo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas em 2010.

Quadro 5 – Cidades, povos e aldeias indígenas participantes no processo seletivo.

CIDADES	ETNIAS	ALDEIAS INDÍGENAS
Palmeira dos Índios	Xukuru-Kariri	Mata da Cafurna Fazenda Canto Boqueirão Serra do Capela Serra do Amaro
Feira Grande	Tingui Boto	Tingui Boto
São Sebastião	Karapoto Plak-ô	Karapoto Plak-ô
Porto Real do Colégio	Kariri-Xocó	Kariri-Xocó
Inhapi	Koiupanká	Koiupanká
Pariconha	Jiripancó	Jiripancó
Joaquim Gomes	Wassu-Cocal	Wassu-Cocal

Fonte: Baseado no PPP do CLIND (2010).

Segundo os/as organizadores/as, o programa constitui-se um marco significativo para os povos indígenas, visto que a formação de 80 professores e professoras indígenas no estado de Alagoas foi um compromisso da UNEAL com a sociedade alagoana, quer dizer, marco da história da educação superior indígena em Alagoas (Júnior, 2015).

Pode-se identificar que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (CLIND-AL) representa um marco significativo no campo da educação superior, especialmente no que diz respeito ao diálogo entre saberes ancestrais e saberes acadêmicos dos estudantes indígenas. Destacando os pressupostos para a formação dos/as estudantes indígenas expressos no documento (PPC) de 2010:

- a) Afirmação da identidade étnica e da valorização dos costumes e tradições de cada povo;
- b) Articulação entre conhecimentos e conteúdos culturais autóctones no cotidiano das aldeias, entendidas como laboratórios vivenciais dos graduandos, alunos e comunidades indígenas;
- c) Busca de alternativas para resolução de problemas referentes às necessidades e expectativas das comunidades;
- d) Compreensão do processo histórico desenvolvido pelas comunidades indígenas entre si e com a sociedade envolvente, bem como do processo de incorporação da instituição escolar no cotidiano indígena;
- e) Apresentação de conteúdos atualizados para que o professor possa desenvolver projetos pedagógicos e de pesquisa de interesse da comunidade;
- f) Disponibilização de conhecimentos teóricos e metodológicos do campo da Pedagogia; Ciências Sociais; Língua, Artes e Literatura; Matemática e Ciências Naturais;
- g) Oferta de instrumentos de pesquisa e extensão como possibilidade de suporte às práticas pedagógicas nas escolas e nas comunidades indígenas;
- h) Valorização os conhecimentos próprios e o diálogo intercultural;
- i) Debate acerca dos projetos de vida e de futuro de cada povo. (PPC, 2010, p. 33-34).

Segundo o PPC (2010), a proposta educacional se destacou por reconhecer e valorizar a diversidade sociocultural e epistemológica dos povos indígenas, criando um ambiente de ensino-aprendizagem incorporando e respeitando os conhecimentos tradicionais junto aos conhecimentos científicos. É relevante salientar que as quatro mulheres egressas do CLIND, participantes nas entrevistas de pesquisa biográfica com as experiências formativas no programa, participaram entre os anos de 2010 e 2015. Portanto, tiveram acesso aos conhecimentos veiculados no PPC de 2010.

A UNEAL subsidiada financeiramente pelo Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI – Governo Federal do Brasil - com os Cursos de Letras e suas Literaturas, Pedagogia, História e Ciências Biológicas – professores/as habilitados/as nessas quatro áreas do conhecimento científico.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (CLIND-AL) representa um avanço no campo da educação superior, especificamente no que diz respeito ao diálogo entre saberes ancestrais e saberes acadêmicos de estudantes indígenas. Essa proposta educacional se destacou por reconhecer e valorizar a diversidade sociocultural e epistemológica dos povos indígenas, criando um ambiente de ensino-aprendizagem que incorpora e respeita os conhecimentos tradicionais junto aos conhecimentos científicos, ou seja, com base na interculturalidade e na etnicidade.

3.2.1 O currículo do CLIND: o olhar singular nos cursos de licenciaturas indígenas

No presente tópico, foi analisado o PPC do CLIND de 2010.²⁹ O objetivo da análise ocorreu pela necessidade de apresentar aspectos desta primeira experiência com turmas indígenas, participantes dos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas na UNEAL, apoiada pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND)³⁰.

Nesta tese, partimos do pressuposto de que o currículo é um dispositivo concentrando as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares (Moreira; Candau, 2008). Tendo em vista que o currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado povo quanto conteúdo dessa cultura, pois se refere à criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira; Silva, 1994).

Nessa perspectiva, o currículo se inscreve numa construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser esquecidas, neutras e universalizadas, ou seja, a hegemonia tem sido incontestável. Porquanto, para desvelar essa realidade no currículo e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural de identidades culturais, é fundamental articular as dimensões pessoal e coletiva desses processos (Moreira; Silva, 1994).

Como não tivemos acesso ao cotidiano em que esse currículo se constrói, apresentamos a seguir uma das dimensões, isto é, as matrizes curriculares comuns organizadas do PPC (2010) privilegiando determinados conhecimentos e processos de formação, que apresenta as

²⁹Foi analisada a Matriz Comum Curricular e a Matriz Curricular Específica dos cursos das participantes na pesquisa.

³⁰Um programa pioneiro na formação de nível superior dos indígenas nas licenciaturas. Ou seja, foi uma parceria entre a UNEAL e o PROLIND. Ocorreu pela primeira vez entre 2010 e 2015 e reeditado a partir de 2018, sem os recursos do Governo Federal.

concepções dos cursos veiculados pelo CLIND-AL. Primeiro, mostraremos a Matriz Curricular Comum (Geral) dos componentes curriculares dos cursos do PPC de 2010 para melhor compreensão do estudo e da análise integrando a formação do/a professor/a indígena.

Quadro 6 – Matriz Curricular Comum das componentes curriculares nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas / CLIND – AL (2010).

Período	Componentes curriculares	Teoria	Prática	Total
1º Período	Metodologia da Pesquisa Científica	60	—	60
	Leitura e Produção de Textos	60	—	60
	Antropologia	60	20	80
	Sociologia	60	—	60
	Estudos Cooperados	100	—	100
2º Período	Filosofia	60	—	60
	Desenvolvimento da Aprendizagem	60	—	60
	Biodiversidade, Sustentabilidade e Registro	50	20	70
	Organização da Educação Básica	50	20	70
	Estudos Cooperados	100	—	100
3º Período	Estudos da Legislação Indigenista Brasileira	60	—	60
	História da Educação Indígena	60	—	60
	Tecnologias da Informação e Comunicação	60	—	60
	Processo Saúde e Doença do Povo Indígena	60	20	80

	Estudos Cooperados	100	—	100
Total Geral		1000	80	1080

Fonte: Baseado nas informações do PPC do CLIND (2010).

No PPC de 2010, uma componente curricular que se destaca denomina-se “Estudos Cooperados”, com uma carga horária de 100 horas por período. Este PPC não apresenta a ementa e as referências bibliográficas da referida componente curricular, mas pode-se apreender no documento que ela tinha como objetivo propiciar a formação do/a estudante em uma perspectiva reflexiva, a partir do engajamento em sua comunidade,³¹ logo, as experiências vivenciadas nos territórios indígenas considerados; o diálogo dos saberes tradicionais com os saberes acadêmicos ocorrendo, pois, o CLIND propiciou esse diálogo no currículo.

Pela apresentação dos componentes curriculares da Matriz Curricular Comum Geral do PPC de 2010, é perceptível que o CLIND-AL, através de seu PPC, busca promover uma educação intercultural que não apenas reconheça, mas também fortaleça e legitime os saberes tradicionais dos estudantes indígenas. Isso é feito por meio de um currículo que integra tanto os conhecimentos acadêmicos quanto os saberes tradicionais das comunidades indígenas, possibilitando uma abordagem pedagógica que valoriza e articula ambos os tipos de conhecimento (Calheiros Filho; Costa, 2018; Silva, 2018).

Nesse sentido, o diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos se apresenta como sendo um aspecto fundamental para o CLIND-AL, na medida em que esse processo não busca a sobreposição ou subordinação de um tipo de conhecimento sobre o outro, mas sim uma complementaridade e sinergia entre eles. Reconhece-se, outrossim, que os saberes tradicionais, transmitidos oralmente de geração em geração detêm um vasto conhecimento sobre a cultura, a história, a ecologia, a medicina e outros campos do saber que são igualmente valiosos e relevantes para a formação dos estudantes indígenas (Calheiros Filho; Costa, 2018; Silva, 2018).

A implementação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas/CLIND- AL atende à reivindicação e luta dos povos indígenas de Alagoas pelo direito a uma educação específica e diferenciada, reforçando o compromisso da UNEAL em responder às demandas dessas comunidades. Antes de ser um privilégio

³¹ Através do PPC, constata-se que a componente curricular só apresentava uma carga horária “teórica”, ou seja, a parte prática que era trabalhada nas comunidades era planejada e direcionada pelos professores e estudantes, mesmo apresentando metodologias e estudo prático.

às populações indígenas locais, a oferta desses Cursos atende aos indígenas que concluíram o Ensino Médio, respeitando a diversidade sociocultural de Alagoas. Representa mais um passo no cumprimento às leis brasileiras que reconhecem que os povos indígenas possuem direitos específicos e diferenciados. Ao mesmo tempo, garante o acesso democrático desses povos aos conhecimentos técnicos e científicos, possibilitando, como contrapartida, um ensino de qualidade nas escolas indígenas (Calheiros Filho; Da Silva; Da Costa, 2018, p. 26).

No entanto, a integração desses saberes não é isenta de desafios. O PPC do CLIND-AL enfrenta questões como a necessidade de adequar o currículo acadêmico às necessidades específicas das comunidades indígenas, bem como a valorização e legitimação dos saberes tradicionais no contexto acadêmico. Isso requer um esforço constante para estabelecer um equilíbrio entre os dois tipos de conhecimento, garantindo que nenhum seja subjugado em relação ao outro (Calheiros Filho; Silva; Costa, 2018; Valentim; Peixoto, 2023).

Além disso, segundo os autores, é importante considerar que essa integração de saberes pode gerar conflitos epistemológicos e metodológicos, na medida em que se trata de ultrapassar e integrar culturas diferentes de forma a utilizá-las de modo complementar às suas culturas e costumes já existentes. Os/as estudantes indígenas podem se deparar com desafios ao conciliar as formas de conhecimento transmitidas oralmente em suas comunidades com os métodos e conteúdos acadêmicos, demandando um processo de mediação e diálogo constante entre professores, estudantes e comunidades (Calheiros Filho; Da Silva; Da Costa, 2018; Peixoto; De Mendonça, 2020).

Para melhor exemplificar, no que se refere à formação específica dos/as estudantes do CLIND quanto ao enfoque principal de pesquisa teórica e/ou de campo na área de concentração dos cursos, a seguir, vejamos nos quadros abaixo, as Matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura Indígena de 2010³².

Quadro 7 - Matriz Curricular específica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências Naturais (2010)³³

Período	Componentes curriculares	Teórica	Prática	Total
4º	Matemática Básica	60	—	60

³² Não foi colocado todos os Cursos de Licenciaturas Intercultural do CLIND nos quadros, mas somente os cursos de formação das participantes da pesquisa –Matemática e Ciências Naturais, Ciências Sociais e Língua, Artes e Literatura.

³³O referido curso possibilita o discente estudar, pesquisar os conhecimentos curriculares e intercurriculares Matemática e Ciências Naturais aplicadas à formação de professores/as indígenas. No referido PPP, no anexo, não consta as ementas dos componentes curriculares estudadas durante o curso.

Período	Aspectos da Anatomia Humana	60	—	60
	Biologia Celular e Molecular	80	20	100
	Histologia Animal	60	—	60
	Estudos Cooperados	80	—	80
5º Período	Embriologia	60	—	60
	Química Geral	60	20	80
	Fisiologia e Ecologia Vegetal	60	20	80
	Bioestatística	80	—	80
	Estágio I	100	—	100
	Estudos Cooperados	80	—	80
6º Período	Sistemática Vegetal	60	20	80
	Metodologia e Prática do Ensino de Ciências	60	20	80
	Zoologia	60	—	60
	Estágio I	40	60	100
	Estudos Cooperados	80	—	80
7º Período	Estudos de Projetos Produtivos em terras indígenas	60	20	80
	Fisiologia Humana e Biofísica	60	20	80
	Estágio III	150	—	150
	Ecologia Animal	60	20	80
	Estudos Cooperados	80	—	80
8º	TCC	80	80	160

Período	Genética Geral e Humana	80	20	100
	Estudos Cooperados	80	—	80
Total Geral	—	1860	260	2120

Fonte: Baseado nas informações do PPC do CLIND (2010).

A Matriz Curricular Específica do Curso de Ciências Naturais apresenta às especificidades dos componentes curriculares para o estudo científico, ou seja, há um inter-relação do saber científico (acadêmico) com os saberes tradicionais, especificamente à componente curricular “Estudos Cooperados”. Estes são ferramentas de socialização das experiências proporcionadas pelo CLIND, em que há uma articulação entre os povos indígenas de diferentes comunidades alagoanas.

Posto isto, apresentamos o quadro do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Língua, Artes e Literatura (2010).

Quadro 8 - Matriz Curricular específica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Língua, Artes e Literatura (2010).

Período	Componentes curriculares	Teórica	Prática	Total
4º Período	Língua Latina	60	—	60
	Filologia Românica	60	—	60
	Língua Portuguesa I	80	20	100
	Teoria da Literatura	60	20	100
	Estudos Cooperados	80	—	80
5º Período	Linguística I	60	—	60
	Língua Portuguesa II	60	—	60
	Literatura Portuguesa	60	—	60

	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60	—	60
	Estágio I	100	—	100
	Estudo Cooperados	80	—	80
6º Período	Língua Portuguesa III	80	40	120
	Literatura Brasileira I	60	20	80
	Linguística II	80	—	80
	Estágio II	150	—	150
	Estudo Cooperados	80	—	80
7º Período	Língua Portuguesa IV	60	20	80
	Literatura Brasileira II	60	20	80
	Estágio III	150	—	150
	Prática de Ensino da Língua Portuguesa	60	20	80
	Estudos Cooperados	80	—	80
8º Período	TCC	80	60	140
	Literatura Brasileira III	80	20	100
	Estudos Cooperados	80	—	80
Total Geral	—	1860	260	2120

Fonte: Baseado nas informações do PPC do CLIND (2010).

O Quadro 8 apresentou os componentes curriculares específicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Língua, Artes e Literatura. Os componentes curriculares

estão distribuídos numa carga horária variada, sendo que a quantidade de horas de aula teórica é superior em relação às aulas práticas. Como podemos observar, a componente curricular “Estudos Cooperados” finaliza cada final do período de cada curso do CLIND.

O quadro a seguir, por sua vez, apresenta os componentes curriculares do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Ciências Sociais

Quadro 9 - Matriz Curricular específica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Ciências Sociais (2010).

Período	Componentes curriculares	Teórica	Prática	Total
4º Período	Arqueologia e Pré-História da América e do Brasil	60	—	60
	História Antiga	80	—	80
	História dos Povos Indígenas Americanos	60	20	80
	História da Colonização do Brasil	60	20	80
	Estudos Cooperados	80	—	80
5º Período	História Medieval	60	—	60
	Geografia Agrária	60	20	80
	Projetos Econômicos em Terras Indígenas	60	20	80
	História do Brasil I	80	—	80
	Estágio I	100	—	100
	Estudos Cooperados	80	—	80
6º Período	História do Brasil II	60	—	60
	História Moderna	60	—	60
	Estágio II	150	—	150
	Estudos Cooperados	80	—	80
7º Período	Estudos de Projetos Produtivos em Terras Indígenas	60	20	80
	História do Brasil III	60	20	80

	Estágio III	150	—	150
	História Contemporânea	60	20	80
	Metodologia do Ensino de História	60	20	80
	Estudos Cooperados	80	—	80
8º Período	TCC	80	100	180
	Prática de Ensino de História	80	20	100
	Estudos Cooperados	80	—	80
Total Geral	—	1840	260	2120

Fonte: Baseado nas informações do PPC do CLIND (2010).

De acordo com os quadros acima, vemos que os componentes curriculares dos respectivos cursos são trabalhados de forma integrada nas etapas letivas e nos períodos das atividades cooperadas, de ensino e de pesquisa. Desse modo, o conjunto de conhecimentos científicos ocorrem de forma intercurricular, levando em consideração as especificidades dos povos indígenas, pautado nos conhecimentos prioritários relacionados às problemáticas contextuais em diálogo com o currículo diferenciado e ao universo cultural local (saberes tradicionais).

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências Naturais envolve a Biologia e a Saúde Pública, Cosmologia, Química e Matemática. O currículo busca a sistematização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e não indígenas curricularmente com as outras áreas do conhecimento. Seguidamente, o Curso em Língua, Artes e Literatura inclui a Língua Portuguesa, a linguagem artística e a linguagem corporal da cultura dos povos indígenas, ou seja, alinhado ao diálogo dos saberes tradicionais com os saberes científicos do currículo proposto no PPC.

Quanto ao Curso Intercultural em Ciências Sociais, o objetivo é instigar a reflexão sobre o contexto histórico e geográfico. Propõe o diálogo entre as diferentes sociedades, sobretudo, a sociedade indígena e não indígena (história geral; história de Alagoas regionais e do Brasil); Antropologia; Filosofia e Sociologia.

A estruturação de um currículo específico para o Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas assume um papel central no processo de construção e reconstrução das escolas voltadas às comunidades indígenas. Tanto Calheiros Filho *et al.* (2018) como Vanderley (2023) salientam que esse currículo é delineado considerando o "repertório nacional" e os "processos pedagógicos próprios", conceitos estabelecidos nas Diretrizes do Ministério da Educação (MEC) de 1993. Esse projeto é desenvolvido levando em conta não apenas as diretrizes nacionais, mas também as particularidades, necessidades e vivências dos discentes e suas comunidades educativas.

As opções curriculares, portanto, devem expressar um acordo intercultural que defina os conhecimentos de caráter geral e específico de cada curso e as estratégias mais adequadas para obter os melhores resultados na aprendizagem. Tal acordo é construído e reconstruído em cada uma das etapas de planejamento, execução e avaliação curriculares. Isso faz com que o discente, com a aquisição de saberes acadêmicos, ao tempo que entra em conflito para entender essa nova realidade sociocultural, perceba que pode vivenciá-la sem romper com a própria identidade linguística, cultural e social (Calheiros Filho; Da Silva; Da Costa, 2018, p.34).

A abordagem curricular inicia-se a partir do conhecimento prévio dos estudantes e das práticas pedagógicas presentes nas comunidades indígenas, e é um processo que busca integrar os saberes locais e tradicionais como base sólida para a construção do conhecimento acadêmico, promovendo assim uma educação que reconhece e valoriza as especificidades culturais de cada comunidade. Essa estrutura curricular progressivamente se expande para incluir não apenas os conhecimentos específicos e contextuais das comunidades, mas também abrange uma gama mais ampla de saberes, habilidades e atitudes necessárias para o exercício do magistério. Isso significa um equilíbrio entre a valorização dos conhecimentos tradicionais e a aquisição de conhecimentos gerais e específicos necessários para a atuação docente, visando formar professores aptos a integrar a herança cultural das comunidades indígenas com os conteúdos e métodos pedagógicos contemporâneos (Calheiros Filho; Da Silva; Da Costa, 2018; Correia, 2018).

Calheiros Filho *et al.* (2018) e Correia (2018) compreendem que, apesar dos desafios, o PPC do CLIND-AL de 2010 representa um avanço significativo na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso, haja vista que possibilita uma oportunidade significativa para a reflexão e a prática do diálogo intercultural, promovendo a valorização da diversidade de saberes e experiências, e contribuindo para a formação de profissionais indígenas que podem atuar como mediadores entre seus conhecimentos tradicionais e o mundo acadêmico, enriquecendo ambos os campos. Essa abordagem pedagógica busca, portanto,

construir pontes entre os saberes ancestrais e os saberes acadêmicos, visando a construção de uma educação mais plural e equitativa.

3.2.2 O currículo pensado e vivido: um olhar sobre as perspectivas curriculares da formação de professoras e professores indígenas no CLIND

Neste tópico, apresentamos as análises de alguns autores sobre a importância do curso intercultural de Licenciatura Indígena, enfatizando o caráter intercurricular, intercultural e com processos de avaliação reflexivos. Carneiros Filho *et al.* (2018), Valentim, Peixoto e Mendonça (2020) ressaltam que a tessitura do curso intercultural, imbuído do propósito de amalgamar os diferentes matizes de conhecimento, não apenas desvela-se como um terreno fértil para a eclosão de uma consciência crítica e reflexiva, mas também como um bastião inestimável na forja de indivíduos capazes de transitar fluidamente entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais indígenas, construindo, assim, uma ponte sólida entre as diversas manifestações culturais e linguísticas.

Além disso, salientam os autores que o currículo propõe a condução das práticas pedagógicas por intermédio de uma abordagem consideravelmente engajada e enraizada na interseção entre o conhecimento acadêmico e as tradições ancestrais dos povos indígenas. Dentro desse arcabouço conceitual, destacam-se os “Estudos Cooperados”, também denominados de “Atividade Tempo Comunidade”, agregados à estrutura pedagógica dessa instituição.

Salientam Calheiros Filho *et al.* (2028) que, dentre as atividades arquitetadas, emergem as etapas conduzidas nas aldeias, as quais abrangem tanto as ações individuais quanto as coletivas, tendo como epicentro a orientação de estudos e a pesquisa direcionada às particularidades das comunidades. Essa incursão é delineada com o propósito primordial de contextualizar e fundamentar o referido projeto político-pedagógico nas escolas voltadas às comunidades indígenas. A ênfase recai sobre o papel do docente como um agente imbuído de comprometimento e sensibilidade cultural, capaz de vincular as prerrogativas pedagógicas às especificidades e nuances da vivência local. Tal empreitada não apenas consolida a formação do educador como pesquisador, mas também culmina na elaboração de recursos tangíveis e contextualizados, dotados da sensibilidade cultural indispensável para uma educação inclusiva e conectada com os valores e costumes locais.

Portanto, Calheiros Filho *et al.* (2018) e Valentim e Peixoto (2023) consideram que tais articulações se erigem como uma plataforma substancial na tessitura de um profissional de ensino empenhado, intrinsecamente ligado à sua comunidade e munido das ferramentas e conhecimentos necessários para articular de forma eficaz o enlace entre os preceitos acadêmicos e as demandas pedagógicas inerentes às tradições indígenas. Calheiros Filho *et al.* (2018) e Correia (2023) afirmam que todos os envolvidos no ambiente educacional são objeto desse processo avaliativo, englobando não apenas os discentes e o desempenho de suas atividades, mas também os docentes, as diversas etapas dos cursos e até mesmo o projeto formativo em si.

Calheiros Filho *et al.* (2018) e Peixoto e Mendonça (2020) reiteram que a avaliação no contexto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas não se restringe ao ato de verificar a performance dos envolvidos, mas se traduz como um instrumento dinâmico e participativo. Eles consideram que tal avaliação é um importante mecanismo para o refinamento contínuo do curso, promovendo *insights* importantes para aprimoramentos graduais e para a consecução dos propósitos educacionais almejados, que se configuram como uma alavanca propulsora na busca incessante por uma educação intercultural de qualidade, sensível às demandas e peculiaridades das comunidades indígenas de Alagoas.

Correia (2018) e Calheiros Filho *et al.* (2018) explicam que a estruturação das etapas educativas, uma delas, que concerne aos projetos temáticos conduzidos no Tempo Comunidade, é fundamental para os diálogos entre os conhecimentos tradicionais indígenas e acadêmicos. Segundo eles, estes projetos representam um marco significativo ao final de cada fase, proporcionando aos graduandos indígenas a oportunidade de apresentarem um trabalho síntese, que se constitui numa relação entre os saberes adquiridos nas diferentes áreas de estudo e suas práticas pedagógicas nas escolas indígenas ou na comunidade, no caso dos que ainda não atuam como docentes.

O propósito primordial dessas produções reside na instigação dos graduandos indígenas a reavaliarem e repensarem suas práticas pedagógicas à luz dos conhecimentos apreendidos durante o respectivo módulo. Nessa empreitada, os discentes contam com o acompanhamento atento e orientado dos docentes, os quais fornecem suporte acadêmico e embasamento metodológico, fundamentais para a condução qualitativa desses trabalhos (Calheiros Filho; Da Silva; Da Costa, 2018; Valentim; Peixoto, 2023).

A cada final de etapa dos projetos temáticos, que são trabalhados no “Tempo Comunidade”, os graduandos indígenas apresentam um trabalho síntese, relacionando os conhecimentos das diversas áreas trabalhadas com suas práticas pedagógicas nas escolas indígenas em que atuam ou na comunidade (caso ainda não estejam atuando como docente) O objetivo destas produções é levá-los a repensar suas práticas, à luz

dos conhecimentos estudados no módulo. Na elaboração destes trabalhos, o graduando indígena conta com o acompanhamento dos docentes e é subsidiado com conhecimento de metodologia científica. Esta atividade, além de colaborar na reflexão sobre e na reconstrução da prática pedagógica, irá preparando o graduando indígena para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (Calheiros Filho; Da Silva; Da Costa, 2018, p. 52-53).

Como explicam os autores, essas atividades não se restringem à mera exposição de conhecimentos adquiridos, mas assume um papel fundamental na reflexão crítica e na reconstrução das práticas pedagógicas dos graduandos indígenas. É um espaço que propicia não apenas a consolidação dos saberes teóricos, mas também a sua aplicabilidade concreta no contexto prático das escolas ou comunidades, contribuindo assim para uma educação mais autêntica e contextualizada (Calheiros Filho, 2018; Silva, 2018; Costa, 2018).

Ademais, essa etapa não é apenas um exercício isolado; ela desempenha um papel preponderante ao preparar os graduandos indígenas para o desafio final, que é a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa transição graduada de atividades, do trabalho síntese para o TCC, é um processo formativo que progressivamente consolida as competências necessárias para a pesquisa, análise crítica e produção científica exigidas nesta última etapa da formação acadêmica (Calheiros Filho; Silva, 2018; Costa, 2018; Peixoto, 2021; Campos, 2021).

Portanto, conforme Calheiros Filho *et al.* (2018) e Correia (2018), a culminância desses projetos temáticos, inseridos no contexto do PPC do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas, não apenas serve como um instrumento avaliativo, mas também como uma ferramenta poderosa de aprimoramento e desenvolvimento das habilidades e postura dos graduandos indígenas, consolidando assim sua formação docente e sua contribuição para a educação intercultural de qualidade.

Nesse sentido, faz-se possível observar que o CLIND demonstra uma preocupação constante com o desenvolvimento de atividades que possam valorizar a cultura indígena, além de ressaltar a importância da relação entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos. Tais afirmações se justificam na medida em que, durante a condução dos cursos, é possível verificar a organização estruturada de atividades, avaliações e aplicações práticas que visam não só à disseminação de conhecimentos, mas também à sua aplicação no contexto prático das comunidades indígenas.

A seguir, são apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa, que embasam a realização e as análises da pesquisa de campo com as quatro estudantes egressas do CLIND.

4 PERSPECTIVA DE EGRESSAS DA UNIVERSIDADE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

Com o objetivo de identificar os sentidos das experiências universitária vivenciadas pelas estudantes indígenas egressas da UNEAL (CLIND), no que se refere ao diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos, foi realizada a pesquisa qualitativa em duas vertentes: o estudo bibliográfico sobre os povos indígenas, dos quais as estudantes pertencem, e a pesquisa biográfica em educação, tendo como foco as narrativas das experiências dessas estudantes.

Nesta tese compreende-se “sentidos das experiências” como as interpretações das atividades realizadas, das referências e repertórios de saberes, veiculados em determinados contextos históricos, sociais, econômicos e culturais. Tais interpretações são produzidas pela configuração, articulação e ressignificação produzidas pelas narrativas construídas a partir das questões propostas pela pesquisadora. Conforme Charlot (2000),

[...] tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com os outros em um sistema [...], faz sentido para o indivíduo algo que lhe acontece e que tem relação com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs (Charlot, 2000, p. 56).

Para o autor, o sentido o permite ampliar o entendimento do mundo, [...] “o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. Em suma, o sentido é produzido pelo estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros” (Charlot, 2000, p. 56). Desse modo, é nas relações com os espaços sociais, com os outros e com si mesmo, pelas atividades vivenciadas, que cada um realiza as interpretações, que constroem os sentidos para suas vidas.

Neste estudo, antes de apresentar as interpretações que as estudantes expressam sobre as atividades vivenciadas nos povos indígenas, no trabalho como professoras, nos cursos de licenciaturas intercultural CLIND, consideramos importante apresentar brevemente o contexto no qual estas mulheres se inserem e que são as referências para os sentidos que atribuem à formação universitária.

Para uma aproximação com aspectos históricos, econômicos e socioculturais dos povos Wassu Cocal, Xukuru-Kariri e Koiupanká, foi realizado o estudo bibliográfico, dialogando com os achados obtidos na entrevista biográfica.

A pesquisa bibliográfica se constituiu na análise de fontes documentais secundárias (pesquisa em dissertações de mestrados e teses de doutorado), contribuindo para o conhecimento e o aprofundamento sobre os povos das participantes entrevistadas, a partir das

leituras e os fichamentos que tiveram papel central para apresentar o contexto nos quais estão inseridas as participantes da pesquisa. O processo de articulação do presente com o passado tem influência em ativar e/ou reativar a memória, distanciando-se de uma provável fragmentação.

[...] o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repleta de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias de validade e da solidez de suas explicações (Cellard, 2012, p. 296).

De acordo com Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica é um processo contínuo e que abrange as contribuições de diferentes autores(s) sobre determinado tema, ou seja, é um tipo de pesquisa que não necessita recorrer diretamente aos fatos da realidade empírica. Gil (1994) corrobora que a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, auxiliando na construção e na definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (Gil, 1994). Além disso, o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, garantindo o aprimoramento na definição dos procedimentos metodológicos (Lima; Miotto, 2007).

A análise documental é uma metodologia que adota procedimentos técnicos e científicos no que concerne o aprofundamento e a compreensão do teor de documentos dos diversos tipos, com o objetivo de conseguir mais informações a partir de várias fontes, isto é, é uma ampla definição, dentre eles, pode ser: fotos, leis, fotos, vídeos, jornais, etc. (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Na concepção de Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a análise de documentos

[...] consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 245).

Nesse sentido, é importante salientar que a pesquisa documental difere da pesquisa bibliográfica, visto que a utilização do documento nesses dois tipos de pesquisas faz com que elas sejam vistas como sinônimas, todavia, elas se incompatibilizam quanto à fonte dos documentos. Godoy (1995) assinala que por ter características específicas, é uma técnica complementar que procura o aprofundamento dos dados obtidos que vai desde a escolha dos documentos ao acesso a eles e sua análise.

A pesquisa de análise documental, porquanto, desmistifica as influências que lhes são postas ou talvez classificadas, isto é, a apreensão de que o documento está repleto de verdades, entretanto, por existir volumes de documentos, cada um com suas especificidades e

interpretações, dado que as interpretações precisam estar coerentes com a problemática e o questionamento que medeiam a pesquisa. Ressaltando que o pesquisador precisa trazer as problematizações em diálogo com a realidade social, histórica e cultural, para assim poder indagar e enriquecer suas hipóteses.

Na pesquisa biográfica, de acordo com Delory-Momberger (2005), os sujeitos participantes articulam suas lembranças e constroem sentidos. A partir das análises aprofundadas das narrativas, das subjetividades, das singularidades, as questões recorrentes foram explicadas à luz do contexto sócio histórico e cultural do referencial teórico sobre a problemática da pesquisa.

O artigo de Maria da Conceição Passeggi (2020) apresenta uma descrição em relação aos quarenta anos que ela denomina de “[...] paradigma narrativo-autobiográfico na pesquisa qualitativa em educação” (Passeggi, 2020, p. 60). Em tal descrição, a autora apresenta três abordagens narrativas que se interligam (Passeggi, 2020, p. 60): “[...] das histórias de vida em formação (Pineau e Le Grand, 2012; Nóvoa e Finger, 2010; Dominicé, 2000)”; “[...] da pesquisa biográfica em educação” (Delory-Momberger, 2000, 2005, 2014; Alheit; Daussien, 2006); e “[...] da pesquisa (auto)biográfica” (Passeggi; Souza, 2017; Abrahão, 2004)”.

Conforme a autora, em 1980 emerge na Europa (França, Bélgica, Suíça, Portugal) as pesquisas como movimento de histórias de vida e na América do Norte (Canadá), com ênfase na educação permanente de adultos (Passeggi, 2020). Esse movimento tem como pressuposto o centro da ideia de que a pessoa em formação é o ator social que reflete sobre seu percurso de vida e pesquisa e sua experiência, enquanto pesquisa-formação. Algumas referências dessa abordagem são: Pineau, (2005); Dominicé (2000); Josso (2010); Passeggi, (2016).

A autora explica que essa abordagem epistemológica adentra a pesquisa brasileira a partir dos estudos de Nóvoa, especialmente com o livro “As histórias de vida em formação”, de António Nóvoa e Matthias Finger, publicado em 1988, em Portugal, e reeditado no Brasil em 2010, 2014” (Passeggi, 2020, p. 63).

A partir das influências do movimento das Histórias de Vida como pesquisa-formação na Europa, em 1994 foi criado o grupo do Grupo Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP), coordenados por Denice Catani, Bemira Bueno e Cynthia de Souza. Tinha como principais influências os estudos de Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, desenvolvidos na Universidade de Genebra, com uma grande rede com pesquisadores de outros países. As autoras denominavam o trabalho de pesquisa em colaboração e tinham como foco produção e socialização de narrativas escritas.

Sobre a pesquisa biográfica em educação francesa (“recherche biographique en éducation”), Passeggi explicou que os estudos de Christine Delory-Momberger produziram uma “[...] vertente da pesquisa qualitativa, de uma pedagogia biográfica ou de um paradigma biográfico, na elaboração de um referencial teórico e conceitual para traduzir a capacidade antropológica pela qual o humano percebe e organiza sua vida em termos de uma razão narrativa” (Passeggi, 2020, p. 64).

Christine Delory-Momberger realiza uma apropriação de referenciais e um diálogo com o movimento da Histórias de vida. Acrescenta Passeggi (2020, p. 64) que o conceito de “[...] biografização, como um trabalho no qual o humano se torna quem ele é, torna-se um dos principais focos dos estudos de Christine Delory-Momberger”. Reis (2021) esclarece que Christine Delory-Momberger é franco-alemã. Sua construção teórica articula, portanto, as referências de estudiosos da Escola de Genebra sobre o movimento Europeu das Histórias de Vida com educação de adultos aos referenciais da fenomenologia e hermenêutica alemãs. O foco da pesquisa biográfica, conforme Delory-Momberger, são as entrevistas orais, que denomina de entrevistas de pesquisa biográfica.

Passeggi (2020) apresenta ainda uma terceira vertente, a qual se filia: a pesquisa (auto)biográfica. Segundo ela, tal vertente se origina no Brasil, com essa denominação, em 2004, por ocasião do primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (I CIPA, Porto Alegre), idealizado por Maria Helena Menna-Barreto Abrahão (Abrahão, 2004), que reuniu pesquisadores da Europa, Canadá, Ásia, Estados Unidos da América e Brasil em torno do biográfico e do autobiográfico. Os/as estudiosos/as que inauguram os estudos denominados pesquisa (auto)biográfica no Brasil articulam as referências dos teóricos do movimento da História de Vida e do trabalho teórico de Christine Delory-Momberger e focalizam, principalmente, as pesquisas relacionadas à formação de professores. Passeggi (2020, p. 64) ressalta que o CIPA se constitui como um “[...] marco inaugural e fórum de debates do movimento biográfico no Brasil, que passou a contar com a liderança de Elizeu Clementino de Souza, desde 2006, quando realiza, em Salvador, o II CIPA”.

Dado o exposto, este estudo parte dos pressupostos teóricos da pesquisa (auto)biográfica, com ênfase nas entrevistas de pesquisa biográfica, conforme os estudos de Christine Delory-Momberger. Focalizam-se as operações de biografização, pelas quais os indivíduos recorrem às linguagens culturais e sociais, “[...] em um sentido amplo, enquanto códigos, repertórios, figuras do discurso: esquemas, scripts de ação que contribuem para fazer existir e reproduzir a vida social” (Delory-Momberger, 2013 *apud* Reis, 2021, p. 524).

Conforme Delory-Momberger, o biográfico não é simplesmente uma sucessão de momentos vividos, mas faz parte de nossa “[...] capacidade antropológica de ordenar a existência em termos de uma razão narrativa” (Delory-Momberger, 2018 *apud* Reis, 2021, p. 9). Segundo ela, o que diferencia a pesquisa biográfica em educação de outras correntes de pesquisa qualitativa é a introdução da dimensão “[...] do tempo e mais precisamente da temporalidade biográfica na sua abordagem dos processos de construção individual” (Delory-Momberger, 2017 *apud* Reis, 2021, p.10). As narrativas contadas pelos/as participantes da pesquisa evidenciam uma dimensão da aprendizagem de si em relação com a aprendizagem do mundo social.

É fundamental compreender sua concepção de narrativa, pois configura uma especificidade em relação a outros usos da narrativa em pesquisa. Para Delory-Momberger (2021), a narrativa não é somente um sistema simbólico no qual os homens podem exprimir suas experiências e sua existência. Os indivíduos constroem histórias sobre si mesmos a partir de interpretações das experiências sociais. “A produção das narrativas ou das histórias pelos sujeitos ocorre por um processo de lembrança de eventos heterogêneos e construção de uma totalidade inteligível” (Reis, 2021, p. 11). A partir dos estudos de Schütz, Reis explica que:

As narrativas elaboradas pelos sujeitos se inscrevem em um estatuto antropológico porque se constituem a partir da temporalidade da experiência. A passagem da experiência imediata à experiência adquirida se realiza e produz recursos experienciais através do trabalho de dar sentido ao vivido, o que Schütz denomina de “biografia da experiência” [...] Deste modo as experiências adquiridas são recursos biográficos que organizam e estruturam a percepção do mundo. (Reis, 2022, p.10-11).

Na vida cotidiana, cada um constrói paulatinamente “[...] um estoque de conhecimento que lhe serve como um código de interpretações de suas experiências passadas e presentes e, também, determina a antecipação das coisas que virão” (Schütz, 1979, p. 74). Conforme Schütz, nessas situações é o estoque de conhecimento à mão que serve como código de interpretação da experiência atual em curso.

Delory-Momberger (2016) acrescenta que os saberes que fazem parte dessa reserva de conhecimentos disponíveis são de diversas ordens (saberes objetivados, comportamentais, procedimentais) e não estão presentes do mesmo modo na consciência para responder tal ou qual situação. Os sujeitos, para se apropriarem de objetos de aprendizagem, precisam interpretar e integrá-los aos conhecimentos anteriores, que são heterogêneos e estão em relação entre si, enquanto parte da biografia da experiência.

Cada novo objeto de aprendizagem, conforme Delory-Momberger (2016), entra em um processo singular, relacionado à sua história de aprendizagem de apropriação e de

reconfiguração dos conhecimentos adquiridos anteriormente. Portanto, a aprendizagem para ser apreendida e não recusada como estranha ao repertório de aprendizagens biográficas do sujeito deve ser “[...] uma atividade autorreferencial: o saber novo, encontrado em uma história de aprendizagem, deve ser primeiramente traduzido no código de saberes adquiridos” (Delory-Momberger, 2021 *apud* Reis, 2021, p. 12).

Conforme Reis (2021), a pesquisa biográfica em educação potencializa esse exercício de reflexividade sobre nossas aprendizagens biográficas. As narrativas são mobilizadas por uma questão do presente, posta pelo/a pesquisador/a, que incitam os colaboradores da pesquisa a construir suas narrativas. Souza (2018, p. 289) argumenta que “[...] ao narrar experiências pessoais e coletivas, os sujeitos elaboraram conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais possibilitando, por meio de suas experiências, a construção de um conhecimento singular”. Conforme Reis (2021):

O/a participante da pesquisa produz sua narrativa mobilizando suas lembranças, construindo sentidos, reconfigurando eventos heterogêneos do vivido para produzir uma totalidade coerente, uma história que tenha sentido, a partir de sua preocupação do presente e para tal produção ele recorre à reserva de experiências de seu capital biográfico. Esse processo produz um espaço de reflexividade de maior ou menor intensidade, dependendo do engajamento entre os envolvidos e do espaço de diálogo construído no processo de pesquisa (Reis, 2021, p. 13).

A pesquisa biográfica focaliza a relação do indivíduo com as representações que ele faz de si próprio e das relações com os outros (Delory-MombergeR, 2012), tendo em vista que estuda a relação singular que ele mantém com o mundo histórico e social relacionado à sua experiência. Nota-se que, de modo geral, ainda são ínfimos o número de estudantes indígenas nas universidades públicas. Nesse sentido, participaram da pesquisa (entrevista biográfica) quatro estudantes indígenas egressas dos cursos de graduação (Ciências biológicas, Licenciatura em História e Letras) da universidade pública. As participantes da pesquisa são de diferentes povos, a saber: Wassu Cocal³⁴, Xukuru-Kariri³⁵ e Koiupanká³⁶.

³⁴O povo Wassu Cocal está localizado no município de Joaquim Gomes, a 70 Km de Maceió. Está organizada em 364 famílias, com uma população em mais de duas mil pessoas. A maioria vive da agricultura de subsistência e do trabalho assalariado, confecção de peças artesanais, e alguns são funcionários públicos (Vieira, 2015).

³⁵O povo Xukuru-Kariri, localizado no município de Palmeira dos Índios, a 135 Km de Maceió, tem uma população estimada em 1.200 pessoas. O território tradicional é de 36 mil hectares, que tem a catedral Nossa Senhora do Amparo no centro. Atualmente, tem esse nome devido ao convívio de dois povos: Xukuru e Kariri, ambas até a atualidade no Nordeste brasileiro (Vieira, 2015).

³⁶O povo Koiupanká vive no município de Inhapi, região do alto Sertão do estado de Alagoas, sendo formado por cerca de 186 famílias, organizadas nas comunidades denominadas de Baixa Fresca, Baixa do Galo e Aldeia Roçado; outras famílias se encontram espalhadas pelas serras e periferias das cidades circunvizinhas (VIEIRA, 2015).

Cada entrevista foi transcrita e analisada separadamente, na busca de compreender os sentidos que cada uma atribui às suas experiências na universidade, seus desafios epistemológicos, sociais, culturais e identitário. Nas análises realizadas, foi levada em consideração a interpretação aprofundada dos materiais de cada participante. Nessa primeira análise de cada narrativa, as categorias privilegiadas foram utilizadas algumas categorias utilizadas por Delory-Momberger (2012) e Reis (2022).

4.1 Informações e aspectos dos povos e da formação das participantes na pesquisa

4.2 Sujeitos da pesquisa

As quatro estudantes egressas da graduação que participaram desta pesquisa são dos povos Wassu-Cocal, Xucuru-Kariri e Koiupanká, sendo todas estudantes da universidade pública³⁷; os três povos habitantes na Região Nordeste, estado de Alagoas. Os diálogos com as participantes da pesquisa contribuíram para o conhecimento empírico de cada povo, visto que cada um tem as especificidades e expressões socioculturais divergentes um do outro, ou seja, a tradição, os rituais, a cosmovisão, a espiritualidade, enfim, há visões, modos de vida, conhecimentos e saberes que se diferenciam um do outro, como também os diálogos do conhecimento tradicional dos povos indígenas com o conhecimento científico.

O povo indígena Wassu Cocal tem uma história de resistência e mobilizações por direitos relacionados à educação, esta construída a partir da inter-relação dos sujeitos por meio da apreensão e construção do etnoconhecimentos construídos em diversos espaços no território indígena, pois a identidade étnica do povo Wassu Cocal deve ser perpassada pela escola, lugar de (re)afirmação do modo de ser indígena. A resistência nas mobilizações para melhoria nas condições de vida e na construção de uma educação diferenciada, com respeito as expressões socioculturais e história.

As palavras “perseguição e resistência” resume a história do povo Xucuru-Kariri, diante de cruéis formas de violências, desde físicas às psicológicas, com os direitos violados desde o movimento de (re)ocupação de terras, como a reformulação da identidade étnica. Conforme Silva (2008), as mobilizações pela demarcação de terras é um dos pontos na construção da identidade Xucuru-Kariri, enquanto modelo diferenciador diante dos demais segmentos sociais, com a diferença se transformando num instrumento de embates políticos. Assim, a população

³⁷Importante salientar que as quatro participantes da pesquisa autorizaram e decidiram manter seus nomes na pesquisa para publicação. No decorrer do texto e nas análises das narrativas veremos que seus nomes estão acompanhados pelo grupo indígena a qual pertencem (escolha livre das participantes).

Xukuru-Kariri ainda enfrenta a drástica redução territorial e continuam as ameaças e perseguições na parte das terras tradicionais habitadas pelos indígenas (Vieira, 2015).

De acordo com Almeida (2012), o povo Xokó é marcado pela trajetória de resistência. Reivindicando uma educação diferenciada, o processo de perda e demarcação de terras ainda é uma constante, pois os Xokó foram perdendo as terras dos ancestrais, com a negação da identidade étnica refletindo na educação, isto é, aumentando a resistência para retomar o perdido. Portanto, a afirmação da identidade é uma constante na recuperação do território e a afirmação de direitos.

Os Koiupanká enfrentam perseguições com resistência e mobilizações pelo reconhecimento étnico, uma vez que foram caracterizados pela invisibilidade e “apagados” pelo discurso colonial. Iniciando as mobilizações pela demarcação do território tradicional no período de 1998 a 2003, segundo Vieira (2015), a relação de parentesco (matriz sociocultural e religiosa) estão diretamente vinculadas ao povo Pankararu,³⁸ resultado das relações interétnicas imposta pela colonização, com o povo indígena habitando a localidade Brejo dos Padres, nos municípios de Tacaratu e Petrolândia, estado de Pernambuco. Nesse sentido, de acordo com pesquisas antropológicas, há a identidade cosmológica dos Koiupanká, o “dono do terreiro” – Encantado –, que pode ser oriundo do povo Pankararé,³⁹ do município de Nova Glória, no Sertão da Bahia.

Para a melhor exemplificação, o Quadro 10 mostra os povos indígenas das participantes que fizeram parte desta pesquisa:

Quadro 10 – Povos indígenas das participantes da pesquisa.

Povos indígenas	Cidades	Aldeias indígenas
Wassu-Cocal	Joaquim Gomes	Wassu-Cocal.
Xucuru-Kariri	Palmeira dos Índios	Mata da Cafurna; Fazenda Canto; Boqueirão; Cafurna de Baixo; Coité; Riacho Fundo; Jarra; Serra do Capela; Serra do Amaro.
Koiupanká	Inhapi	Koiupanká

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas pesquisas realizadas (2018).

Um aspecto intrínseco ao caminho percorrido desta pesquisa é a necessidade de explicitar o *lôcus* de enunciação, quer dizer, identificando os sujeitos e o lugar de onde se

³⁸ Povo indígena habitando no município de Delmiro Gouveia, com aproximadamente 103 famílias e população de 306 membros. O primeiro terreiro de Toré foi fundado pelo indígena Pankararu conhecido como Sebastião do Toré e Luiz Cipriano, em Craibeirinhas (Vieira, 2015).

³⁹ Povo indígena habitante na Serra do Arapuá em Carnaubeira da Penha/Pernambuco, próximo às margens do Rio São Francisco.

Por fim, a quarta participante, chamada Allyne,⁴² é formada em Língua, Artes e Literatura pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (2015), habitando no município de Inhapi – povo Koiupanká. Estudou em escola pública e é professora na Rede Pública Estadual e Municipal (carga horária de 20 horas no município / e no estado 30 horas). Ademais, conta com duas especializações em: Educação a Distância - Gestão e Tutoria e Alfabetização e Letramento.

4.3 Fontes da pesquisa

As fontes de pesquisa foram de ordem documental (análise do PPC dos cursos de graduação) e entrevista biográfica (individual) com as estudantes egressas indígenas. No que diz respeito aos documentos, foi analisado o PPC dos cursos de formação das quatro participantes (Matemática e Ciências Naturais, Ciências Sociais e Língua, Artes e Literatura)⁴³. E por fim, foram analisadas as entrevistas (narrativas) das participantes.

No que se refere ao PPC dos Cursos, é um documento com informações sobre: o contexto histórico do surgimento do curso, identificando os sujeitos do processo; a justificativa para elaboração; o marco teórico; os objetivos; e o perfil do/a que quer formar; as áreas que compreendem os cursos ofertados e, por fim, a estrutura dos componentes curriculares.

O objetivo da análise do PPC, singularmente sobre os componentes curriculares específicas dos cursos de formação das participantes, foi identificar e analisar a relação e o diálogo dos saberes tradicionais de cada povo indígena participante da pesquisa com os saberes acadêmicos, ou seja, se o currículo dos componentes curriculares em cada curso dialoga com a situação dos saberes tradicionais de cada povo, considerando os sentidos das experiências.

Outra fonte de nossa pesquisa foram as narrativas das estudantes egressas do curso, coletadas através de entrevistas individuais, utilizando-se da entrevista biográfica. O objetivo foi identificar e analisar como as participantes da pesquisa vivenciaram na prática o diálogo e a relação dos saberes tradicionais do povo indígena com a proposta curricular de formação.

⁴²Concluiu o Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) em 2021– o título de sua pesquisa foi: Povo Koiupanká e a educação escolar indígena: 15 anos de resistência no sertão alagoano, orientado pela Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos. Sua dissertação está disponível em: [Povo Koiupanká e a educação escolar indígena: 15 anos de resistência no sertão alagoano \(ufal.br\)](https://ufal.br/revista/index.php/ufal/article/view/15). Acesso em maio de 2022.

⁴³Foi analisada a Matriz Curricular Comum Geral e a Matriz Curricular específica dos cursos de formação das participantes da pesquisa.

4.4 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Como explicou Silva (2015), os povos indígenas no Nordeste do Brasil compreendem diferentes povos indígenas antes do início da colonização portuguesa iniciada no século XVI. A região Nordeste foi palco de encontros entre europeus e indígenas, sendo considerada o espaço de sobrevivência e resistência. Tiveram e têm um papel muito importante no contexto histórico brasileiro, tendo em vista que o início do processo de colonização e de exploração pelos europeus se iniciou nessa região e ramificou-se para as outras regiões. Entretanto, as narrativas, expressões socioculturais, línguas e memórias foram ignoradas nas reflexões históricas, antropológicas e das Ciências Humanas e Sociais e geral, numa visão baseada nas concepções da aculturação ou mestiçagem (Silva, 2015).

Os indígenas em Alagoas perfazem uma dimensão espacial considerável, atualmente são dez povos no estado. Desmentindo o discurso de que os indígenas não existem mais, pautado nas afirmações de Darcy Ribeiro⁴⁴ de que os indígenas no Nordeste iriam desaparecer. Os povos indígenas sempre estiveram presentes na História do Brasil, sendo enraizado o desconhecimento e a invisibilidade sobre os nativos.

No período da colonização ocorreram conflitos e mobilizações dos indígenas. Em 1575, os Jesuítas⁴⁵ realizaram o início da evangelização/catequese indígena. Em 1590, a expedição de Cristóvão de Barros⁴⁶ buscou combater os indígenas e dominá-los, entretanto, os principais representantes nativos em Sergipe (Boipeba, Siriri, Pacatuba, Aperipé, Surubi e Japarutuba) resistiram. Devido a essa resistência, alguns dos indígenas foram rotulados como perigosos, incivilizados, teimosos, criminosos e marginalizados.

Segundo Silva (2015), as aldeias que se destacaram no período da colonização foram: aldeias de São Tomé, Nossa Senhora da Esperança e Santo Inácio, que se extinguíram em 1575. Muitos conflitos se perpetuaram desde a catequese (liderada pela Igreja Católica tinha como principal missão fazer com que os indígenas adotassem a religião católica e a cultura dominante dos portugueses), a “civilização” dos indígenas, a escravidão, o recrutamento militar dos povos indígenas e a disputa pelas terras, ocasionando em diferentes formas de resistências: luta, fuga, ataque e invasão.

⁴⁴Marcos Darcy Silveira Ribeiro, conhecido por Darcy Ribeiro, foi um antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro, conhecido por seu foco em relação aos indígenas e à educação no país. Suas ideias de identidade latino-americana influenciaram vários estudiosos posteriores.

⁴⁵A Companhia de Jesus – ordem religiosa criada em 1534 pelo padre Inácio de Loyola - vinculada à Igreja Católica que tinha como objetivo a pregação do evangelho, e oficialmente reconhecida pela Igreja a partir do Papa Paulo III em 1540.

⁴⁶Personagem histórico português, fez parte da colonização brasileira. Empreendedor funcionário da Coroa portuguesa, sendo considerado “herói” na guerra e expulsão dos indígenas.

A presença indígena na universidade pública torna necessária levar em consideração os saberes da ancestralidade na academia, especificamente como estão sendo tecidos os diálogos na formação dos/as estudantes indígenas e não indígenas. Na entrevista biográfica, a narrativa do/a entrevistado/a é primordial no processo de escuta e diálogo, tendo em vista que a entrevista biográfica traz a contextualização da subjetividade de cada sujeito.

Ou seja, como os sujeitos atribuem significados às situações na vida, às experiências e ao percurso de vida; em que pensam e elaboram as situações de vida vivenciadas de forma permanente, transformando-as em experiências (Delory-Momberger, 2014). De acordo com Freire (1996), pesquisar exige escutar/dialogar para aprender o processo de escuta com os/as educandos/as / pesquisadores/as e não sobre ou para eles/elas, isto é, o ouvir vai além da possibilidade auditiva de cada um/uma. Assim, pesquisar requer estar aberto/a aos pesquisados, considerando suas emoções, sentimentos, sonhos, desconstruindo a supremacia da racionalidade.

Nesse sentido, Delory-Momberger (2014), corroborando com a abordagem biográfica, afirma que esta tem uma dimensão formativa em que a narrativa se produz e conduz em uma complementação de subjetivação do mundo histórico e social, e de socialização da experiencial individual. Desse modo, o sujeito constrói-se a si próprio no contexto social. Em outras palavras, a entrevista biográfica considera as narrativas e as experiências a que faz referência, isto é, ajustada por acontecimentos sociais, históricos e políticos. No dizer de Delory-Momberger (2014), a compreensão do percurso de vida do indivíduo é que contribui para o conhecimento amplo e os contextos nos quais o estudo se desenvolve, são os espaços singulares que cada um/uma transparece pela experiência, os modos de vida, pensar e agir.

Para escuta e diálogo foi analisada a entrevista biográfica. Para compreendemos como uma técnica que se aproxima de nossos pressupostos teóricos metodológicos na pesquisa realizada, considerando o contexto sociocultural e econômico das participantes. Foram quatro participantes de três povos indígenas diferentes participando da entrevista biográfica. Com o convite para participar da entrevista biográfica através dos meios de comunicação (Telefone e *WhatsApp*).

A proposta para a realização das entrevistas foi presencial e/ou online (*Google Meet* e *Whattzapp*). Todavia, devido às questões pessoais (trabalho, distância, família) das participantes, foram realizadas três entrevistas pelo *Google Meet* e uma entrevista presencial. As entrevistas foram gravadas em áudio e ocorreram de forma individual com duração máxima que variou de uma a duas horas (cada uma).

Para as interpretações de cada entrevista transcrita, foram utilizadas as categorias apresentadas por Delory-Momberger (2014); e os aspectos utilizados nas análises: os motivos recorrentes (temáticas que organizam a ação da narrativa) e a gestão biográfica dos motivos recorrentes (o confronto e as negociações entre os motivos recorrentes). A partir das várias leituras de cada entrevista, identificados os motivos recorrentes e, a partir deles, dividido as interpretações em temas. Em cada tema, analisados os discursos narrativos e as relações entre os mesmos. No fim da análise de cada entrevista, foi apresentada uma interpretação geral notabilizando o esquema da ação e a gestão biográfica dos motivos em razão da subjetividade, socioindividual, ou seja, no que concerne aos aspectos no contexto social que influenciaram os caminhos explanados pelas entrevistadas.

Subsequentemente, foram analisadas as quatro entrevistas, colocando-as em diálogo, procurando compreendê-las no que diz respeito ao contexto sociocultural onde estavam inseridas. A primeira entrevista realizada (presencial) foi com Simone Wassu-Cocal. A entrevista ocorreu no local de trabalho, a escola no território Wassu-Cocal, município de Joaquim Gomes. As outras três entrevistas (Lucinha Xucuru-Kariri, Hilda Xucuru-Kariri e Allyne Rios) aconteceram online (sala virtual). As entrevistas foram seguidas por um roteiro composto por cinco eixos, sobre: experiência no povo indígena; ingresso na universidade (UNEAL); percurso de formação na universidade; expressões socioculturais e formação acadêmica na universidade. A relação das perguntas constituindo o roteiro da entrevista biográfica está disponível no Apêndice 2 - Roteiro da entrevista narrativa - desta Tese.

Considerando os aspectos históricos, socioculturais e econômicos dos povos das estudantes indígenas egressas participantes na pesquisa, apresentamos e discutimos no próximo tópico os aspectos da pesquisa bibliográfica realizada sobre cada povo, o aspecto geral de cada entrevista, a análise de cada participante e a análise conjunto, ou seja, os aspectos perpassando em comum cada entrevista. Esse contexto contribuiu para as análises das entrevistas biográficas realizadas.

5 O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAL E AS ANÁLISES SINGULARES-SOCIAIS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já vem sendo discutido no decorrer desta tese, os sentidos que as estudantes indígenas atribuem às suas experiências nas licenciaturas articulam os saberes apreendidos nos diferentes espaços sociais, tanto daqueles vivenciados nos povos no cotidiano, nas práticas como professoras, por exemplo, como em outros aos quais tem acesso e, dentre eles, os espaços e atividades propiciadas nas licenciaturas interculturais, das quais fizeram parte. Considerando o contexto histórico, político, social e cultural das participantes da pesquisa, interpretados pelas participantes do estudo, elencamos uma sistematização que nos auxiliou nas análises das entrevistas individuais e na análise em conjunto das entrevistas.

5.1 Povo indígena Wassu-Cocal

Para o conhecimento e aprofundamento sobre os povos indígenas das estudantes egressas participantes desta pesquisa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para compreender algumas dimensões relacionadas referente a cada um. Com base nos materiais bibliográficos: livros e artigos científicos.

Vieira (2015) sublinha que o povo Wassu-Cocal tem uma educação escolar indígena diferenciada implantada em 2003, em diálogo com a Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Tendo em vista que cada povo tem diversas formas de educar, as simbologias empregadas nos rituais e o sagrado, as festas, os sacrifícios, e também a questão da memória, são pressupostos para o trabalho escolar no território indígena como forma de cuidar e preservar o universo e a diversidade cultural.

Nesse sentido, compreender a perspectiva da história indígena possibilita depreender aspectos como esse povo concebe o ensino-aprendizagem, que se articula com os saberes produzidos em seu território (Ferreira, 2009). Por ter uma diversidade rica em memória, os Wassu Cocal são marcados pelos desafios e sua resistência por sempre terem buscado manter a cultura viva para sua valorização e o fortalecimento de sua identidade.

De acordo com Vieira (2015), a luta dos Wassu Cocal pelo seu reconhecimento étnico e pela demarcação de suas terras no período de 1970 a 1980 foi marcada por árduos conflitos contra os posseiros e fazendeiros da região, visto que o processo de reafirmação da identidade étnica também está relacionando à questão da demarcação de terras. A educação escolar, para o povo Wassu Cocal, é considerada um instrumento de fortalecimento das culturas e de sua

identidade; entretanto, os acontecimentos históricos abruptos que vivenciaram fizeram com que lutassem cada vez mais por melhorias, ou seja, o rompimento do desconhecido.

Segundo Luciano (2006), é por meio dos costumes, das tradições, dos valores e regras instituídos em seu território e passados de geração a geração que se constitui e passa a fazer parte da educação tradicional indígena com suas particularidades culturais.

Os índios tinham consciência de que o saber do colonizador e seu modo de vida, só demonstravam a sua capacidade de domínio, mas que na verdade não pertencia a natureza da educação indígena. As simbologias, os rituais, O Ouricuri⁷ são aspectos que norteiam as pedagogias indígenas e que também são aspectos que constituem a identidade indígena entre os Wassu-Cocal e essa transmissão de conhecimento e valores é feita de pai para filho, entre avôs e netos, entre os mais velhos e os mais jovens, entre as lideranças indígenas e a própria comunidade, há um respeito muito grande entre todos, principalmente pelos índios que de fato honram as suas origens e sua cultura, como a religião do índio, por exemplo (Pereira; Franco, 2012, p. 9).

É pertinente salientar que os Wassu-Cocal foram os primeiros a terem o contato com a civilização europeia marcado por conflitos e perdas, uma dessas perdas foi a destituição parcial e a banalização de sua cultura. Nesse sentido, tiveram que se adequar à cultura e aos modelos educacionais ocidentais, situação essa que subsistiu por muito tempo (Século XVI e meados do século XX).

5.2 Aspectos gerais da entrevista com Simone Wassu-Cocal

Simone Wassu-Cocal⁴⁷ é alagoana, pertencente ao povo indígena Wassu-Cocal (município de Joaquim Gomes); casada e tem três filhas. Como citado anteriormente, ela se formou no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Ciências Biológicas e reside no município de Joaquim Gomes – Povo Wassu Cocal. Estudou na educação básica em escola pública, ademais, é professora militante em sua comunidade indígena (professora e articuladora de ensino – carga horária de 40 horas). Ela se autoafirma cristã (evangélica) e deixa nítido que sua escolha religiosa não interfere em sua autoafirmação em ser indígena. No início da entrevista, Simone explica a relevância da prática religiosa e cultural da sua comunidade, o ritual “Ouricuri”, a religião de todas as aldeias, sendo que as práticas dos povos indígenas diferem, tendo em vista que a religião é uma escolha cultural.

Simone explica que nunca participou da religião, porque no início da aldeia, quando foi demarcado o território Wassu-Cocal, a prática do ritual Ouricuri ainda não era praticada, visto

⁴⁷ Assim como Simone Wassu-Cocal, todas as participantes da pesquisa decidiram serem chamadas pelo seu próprio nome acompanhado pelo grupo indígena, o qual pertencem.

que a religião não tinha espaço para se reunir, ou seja, o “espaço sagrado”⁴⁸. A prática do ritual religioso veio de um indígena de Brejo dos Padres – Palmeira dos Índios, o qual fundou a tábula religiosa, que é o Ouricuri. Ao longo da narrativa, ela destaca que nem todos os indígenas participam do ritual, mas tem uma boa parte que participa.

Simone destaca os aspectos preponderantes em sua narrativa, enquanto temas que são inter-relacionados:

- a) Escolha da religião e a religião da comunidade;
- b) Desafios na formação inicial e sonho conquistado;
- c) Contribuição da universidade para a comunidade e a interculturalidade.

a) Escolha da religião e a religião do povo indígena

O conhecimento de Simone sobre a cultura e a religião do povo indígena e a escolha como cristã não interfere em ela ser conhecedora de sua cultura. Afirmando que: “[...] eu preciso saber. Porque é uma forma de manter viva a minha identidade, é uma forma de me identificar como indígena, porque que indígena seria eu, se eu fosse só na cultura do europeu [...]”. Conhecer e participar das atividades da sua comunidade para Simone é libertador.

A questão da escolha religiosa de Simone não interfere no seu envolvimento e sua relação com a comunidade, pois a sua vivência sempre foi ampla: “[...] a minha vivência dentro da comunidade, foi assim ampla, muito ampla, me envolvo tanto na saúde, na educação, na organização, nas associações da aldeia, sei que estou envolvida nas ações da aldeia, e é isso”.

Simone tem uma participação ativa na comunidade, uma relação de pertencimento ao povo e apontando as contribuições dos saberes da universidade para compreender que pode ser ao mesmo tempo pertencente ao povo Wassu Cocal e evangélica. Destacando que a identificação com as raízes é forte, mesmo não fazendo parte das práticas religiosas do povo. Portanto, um motivo recorrente na narrativa de Simone é possibilidade de articular seu pertencimento ao povo indígena e a escolha religiosa. Para explicar a questão, a gestão biográfica do motivo se refere às contribuições dos saberes obtidos no curso. Porém, situação descrita como motivo para enfrentar alguns preconceitos quanto à a escolha religiosa:

Muitas pessoas criticam..., mas você é evangélica, é protestante? E daí?! A universidade me ensinou e me trouxe esse conhecimento... eu poderia dizer: eu sou indígena e eu posso ser o que eu quiser! Não fui eu me vesti. Me vestiram. Então, agora vão ter que me aceitar vestida, mas não poderão tirar minha identidade enquanto indígena (Simone Wassu-Cocal).

⁴⁸ Antes da demarcação do território, Simone relatou que o povo se reunia em escolas antigas para o ritual do Toré (outro ritual religioso).

A gestão biográfica dos motivos ocorre para Simone a partir de sua afirmação identitária indígena, acima de qualquer questionamento em relação à sua religiosidade. Na narrativa de Simone, é perceptível compreender que o conhecimento que ela tem e a formação que a universidade propiciou não interferem no seu envolvimento e na participação das práticas culturais de sua comunidade. Portanto, é perceptível que Simone, mesmo participando ativamente de suas atividades culturais da comunidade, afirma que isso não interfere na religião que escolheu (cristianismo). Mesmo com a intolerância religiosa que sofre, ela se reconhece como indígena e como um sujeito que conhece seus direitos. É a partir desse reconhecimento identitário que ela sabe seu lugar de fala e se posiciona, relacionando seus conhecimentos e as práticas culturais com as suas experiências profissionais, identitária e culturais.

b) Desafios na formação inicial e sonho conquistado

Simone, durante a entrevista, traz à memória os desafios que enfrentou no início de sua formação, mas nunca desistiu, pois sempre foi um sonho que, após passar pelo CLIND, transformou e consolidou sua percepção sobre seu povo e sua formação profissional, visto que não era apenas um sonho, mas o futuro de sua comunidade.

Na minha época era um sonho, fazer faculdade era um sonho, queria fazer faculdade, porque a maioria das pessoas não tinham. [...]. Para mim, foi muito difícil, a maior dificuldade, porque tinha três filhas, uma era pequena de um ano e a faculdade não era aqui. Precisava deslocar daqui da aldeia para Palmeira dos Índios e ia na sexta e voltava no sábado (Simone Wassu-Cocal).

Simone afirma que sempre foi muito persistente, tendo em vista que os desafios a fortaleceram para que se inscrevesse no curso e continuasse. Os desafios enfrentados foram desde a questão familiar até o percurso que perfazia para chegar à universidade.

Era muito difícil, mas mesmo assim fui estudar. A gente ia na sexta, pagava uma pessoa para ficar no lugar da gente trabalhando e ia para lá. A universidade teve um carinho muito grande, um cuidado muito grande conosco e a gente percebia o cuidado no trato. Muito puxado, o curso funcionava dia de sábado, a gente estudava à tarde, à noite. Na sexta estudava tarde e noite; no sábado trabalhava e estudava manhã e tarde. O curso tinha uma carga presencial, e uma carga horária que a gente cumpria de atividades semipresencial (Simone Wassu-Cocal).

Nesse sentido, as questões pessoais e afetivas com algumas colegas do curso fizeram parte desses desafios enfrentados por Simone.

Tivemos uma colega nesse período que teve câncer. Mas a gente sempre se unia, se deu as mãos e essas colegas que não terminaram no segundo ano do curso. Tivemos uma perda muito grande, perdemos uma colega de curso, aqui no acidente da BR que veio a falecer. Nosso maior desafio, um dos maiores na época da faculdade foi esse –

essa perda dessa colega. A gente teve que continuar sem ela que era essa pessoa que animava o grupo, enfim, foi muito difícil, foi perdas [...] (Simone Wassu-Cocal).

As questões apresentadas e relatadas por Simone são pertinentes quando ela recorda os acontecimentos inesperados ocorridos durante a graduação, os quais fizeram parte e ficaram em sua memória, visto que foi parte de seu processo de formação.

c) Contribuição da universidade para o povo e a interculturalidade

Simone narra que a UNEAL teve um cuidado e carinho quanto a relação entre o conhecimento científico e o da sua comunidade, ou seja, o CLIND propiciou e trouxe a correlação com a realidade cultural de Simone.

[...] ele (CLIND) deixava nós livre para que nós pegássemos a partir do conhecimento, do conhecimento científico; fazia uma relação com o nosso conhecimento cultural empírico que foi de onde eu vim (...) a questão da decolonialidade, hoje os povos, porque eu poderia a partir do que eu já tenho continuar escrevendo a minha história... a questão da cultura europeia que já nos foi implantada, que nos submeteram (Simone Wassu-Cocal).

É significativo pensar no modo como Simone reconhece e preconiza o CLIND tanto na sua formação profissional, como para a sua comunidade. Desse modo, a universidade (UNEAL) buscou os meios de organizar e mediar o diálogo do conhecimento científico ao conhecimento tradicional. A correlação que Simone faz entre esses dois saberes se materializou quando ela vivenciou as experiências na universidade.

A gente sabe que em alguns momentos, às vezes, não é possível, mas isso sempre que a universidade podia fazer, fazia. (...) os estudos cooperados que está, todos os povos, assim foi feito nas aldeias; a gente saía das aldeias para aldeias, e assim, trazia palestrantes dentro da temática indígena e isso despertou em nós o novo olhar [...] quem teria que valorizar nossa cultura, tinha que ser nós! (Simone Wassu-Cocal).

Observamos que a forma de compreender a UNEAL através da narrativa de Simone é formidável, uma vez que o currículo do CLIND oportunizou essa formação inclusiva e diferenciada. Como Simone efetiva em sua narrativa:

A universidade uniu os povos indígenas de Alagoas. Existia um afastamento, mas uma certa competição de dizer assim: ah, porque o meu Toré pode até ser melhor, ser mais bonito! E a universidade fez essa união. A universidade nos uniu para isso! (Simone Wassu-Cocal).

A motivação apresentada por Simone e sua relação com a universidade apresenta aspectos positivos, principalmente quando remete aos professores formados pelo CLIND.

A gente consegue notar nitidamente a diferença do professor que se formou no curso indígena com o que se formou no curso regular. Por que? Regular que falo é o curso

que não é indígena, ele não tem esse olhar específico para a cultura, para a realidade que nós hoje temos, e isso, até as lideranças dentro da comunidade nota isso, elogia e fala muito.” (Simone Wassu-Cocal).

A universidade é o espaço que pode e necessita propiciar o diálogo entre os dois saberes. Simone explana que é preciso que outras universidades proporcionem essas discussões não somente para a formação dos professores, mas outras áreas de formação, tanto indígena como não indígena.

A base sempre vai ser a educação, né! A gente precisa ter esse olhar que a educação transforma, ela liberta realmente. [...] a universidade não estava me fazendo um favor, ela estava tentando retribuir ou reparar o mínimo dos danos que nos causaram. E quando tiraram de nós...nossa língua, tiraram de nós parte da nossa cultura, da nossa identidade. Então, está na universidade é poder respirar e dizer assim: estamos aqui! Estamos vivos! É isso! (Simone Wassu-Cocal).

No que se refere à formação específica e um currículo diversificado na universidade, Simone relata que a sua formação no CLIND contribuiu para seu crescimento profissional e étnico:

[...] ela contribuiu e muito; e como reflexo disso tudo nós temos aqui na nossa comunidade é...alunos, várias pessoas fazendo faculdade hoje. A universidade foi libertadora, a contribuição dela foi nos dá uma autonomia, nos valorizar quanto povo, enquanto indígena, ela nos deu essa autonomia de nos reconhecermos e de nos colocar, de nos impor. Não sujeitarmos a qualquer imposição, seja ela do estado, seja ela da sociedade. Ela nos ensinou a colocarmos diante desses desafios e dizer: olha, eu existo, resisto e eu preciso ser respeitado! (Simone Wassu-Cocal).

Simone conta o que faltou na universidade (UNEAL) foi a não continuidade desse conhecimento, ou seja, ter um programa que abranja a Pós-Graduação (Especialização; Mestrado; Doutorado) em Educação Indígena.

[...] eu enquanto universidade, qual o suporte estou dando para que o estudante tenha um incentivo, que ele tenha preparação, e que ele possa de fato executar a pesquisa? Eu acho que a universidade precisa dialogar mais com os povos. Ela precisa abrir mais portas, porque as cotas não são suficientes. (...) As pessoas acham, que é tipo um favor, que não temos capacidade. Eu entrei pela cota! Tenho muito orgulho disso! Não tenho vergonha porque quem não me deu antes uma educação de qualidade para competi de igual para igual foi a própria sociedade, não fui eu! (Simone Wassu-Cocal).

Apesar da plena convicção através de sua vivência e experiência na universidade, especificamente no CLIND, Simone admite e faz uma reflexão de que a universidade precisa dialogar mais, precisa de novas oportunidades, novas perspectivas que possibilitem a discussão e a formação no enfrentamento de muitas problemáticas que ainda se constituem como desafios quando se refere ao currículo diversificado e intercultural.

5.3 Povo indígena Xukuru-Kariri

Conforme Vieira (2015), o povo Xukuru-Kariri tem esse nome devido ao convívio de mais dois povos “Xukuru e Kariri”, que se agrupavam em um único espaço. As origens Kariri atribuída a vários grupos misturados aos Wakóna e Carapotó, em Alagoas. A maioria dos Xukuru-Kariri vive na Terra Indígena Xukuru-Kariri e na Zona Urbana do município de Palmeira dos Índios em Alagoas, nos territórios Coité Fazenda Canto, Cafurna de Baixo, Amaro, Mata da Cafurna, Capela e Boqueirão. O meio de sobrevivência é o trabalho rural para prover a subsistência, marcada pelo processo de mobilizações e reivindicação das terras tradicionais desde a década de 1940 (Farias, 2009). A forma organizativa baseada na autonomia da unidade familiar como pilar de uma ética camponesa, constrói um mundo de relações horizontais entre as unidades familiares que o compõem.

Segundo Silva (2008), no que se refere a forma sociocultural, os Xukuru-Kariri constituem a reunião de antigos povos indígenas cuja origem comuns remonta a tempos muito anteriores à colonização dos europeus em território americano. A questão da sobrevivência é um aspecto preponderante para o referido grupo, uma vez que os espaços territoriais são exíguos e insuficientes para a sua reprodução física e cultural no que diz respeito as disputas territoriais internas.

Atualmente verificam-se entre os Xucuru-Kariri, oito aldeias independentes que foram surgindo à medida que os conflitos internos ocasionados por disputas de terra e controle político levaram o surgimento de facções lideradas por determinadas famílias, distintas, mas ligadas por parentesco e vínculos culturais – religiosos. (Farias, 2009, p. 112).

Sabemos que a colonização impactou profundamente as expressões socioculturais das populações indígenas, principalmente quando nos referimos à ancestralidade, forçosamente os indígenas foram alvo dos europeus, sendo na atualidade bastante visível os obstáculos para a autoimagem identitária original a partir de mobilizações e resistência, tendo em vista que o território se organiza a partir dos antepassados em torno das expressões socioculturais reinventadas.

Nesse sentido, explicou Santos e Bezerra (2020) que a prática do Toré⁴⁹ é tida como um aspecto identitário sociocultural do povo Xukuru-Kariri, ou seja, uma manifestação

⁴⁹ Presente nas manifestações socioculturais de diversos povos indígenas no Nordeste. É um ritual que une e dança, religião, mobilização, resistência, brincadeira, agradecimento, ou seja, é uma dança ritualística, circular marcada por fortes pisadas com o pé direito, acompanhadas pelo som dos maracás – essa prática varia de acordo com a cultura de cada grupo indígena (Santos; Bezerra, 2020).

representativa própria das expressões religiosas territorializada há séculos. Uma das formas de resistência ainda enfrentando o preconceito e a invisibilização por parte da sociedade não-indígena (Santos; Bezerra, 2020).

Conforme Santos e Bezerra (2020), as vivências do Toré para os Xukuru-Kariri representam uma marca identitária da organização sociocultural e religiosa, visto que é uma prática modelando a identidade e construindo as fronteiras necessárias à existência. Salientando que enquanto ritual religioso, a prática sociocultural do Toré é mantida como segredo cultural e que sustenta a especificidade étnica Xukuru-Kariri, isto significa que são práticas e estratégias adotadas de superação e de luta devido às formas de opressão econômica e social sobre as populações indígenas. O processo e a luta pela demarcação de terras ancestrais fazem parte do fortalecimento e ressurgimento étnico no que se refere a autoafirmação indígena em que a prática do Toré é empregada como sistema de reconhecimento.

No Nordeste brasileiro, essa situação é muito visível, pois as comunidades indígenas dessa região sofreram, com a extinção de seus aldeamentos durante o século XIX e com a imposição da homogeneidade da nacionalidade brasileira, mais do que outros grupos étnicos de outras regiões. Este marco é sobremaneira visível no Município de Palmeira dos Índios-AL, que abriga o povo Xukuru-Kariri Mata da Cafurna, grupo étnico que se utilizou do silenciamento, pois esse povo, mesmo oprimido e perseguido pela sociedade envolvente que adveio do período colonial, manteve, mesmo que às escondidas, seus rituais e transmitindo-os às novas gerações, de modo que tais traços identitários não fossem esquecidos. (Santos; Bezerra, 2020, p. 18).

Como explicou Santos e Bezerra (2020), o Toré é um ritual religioso, símbolo étnico, cultural e ancestral na afirmação da identidade para os Xukuru-Kariri, ou seja, é um aspecto cultural praticado e representado como ato político, religioso e estético ligado ao sobrenatural, o sagrado e a cura. Sua prática está voltada também para a luta dos direitos sociais e políticos quanto à posse da terra, a visibilidade social e a reivindicação de direitos: “O Toré constitui-se dessa forma um referencial central da indianidade no Nordeste, aspecto que contribui na ordenação da autoafirmação indígena no Nordeste brasileiro” (Santos; Bezerra, 2020, p. 19).

Essa marca e prática ancestral do povo Xukuru-Kariri envolve no campo da etnologia seja no sentido de agradecer, nas festividades realizadas publicamente ou ser limitada ao espaço (lugar) sagrado do Ouricuri.⁵⁰

É muito significativa para os grupos indígenas, pois se trata de um ritual que foi deixado pelos antepassados, que apesar de terem sofrido com o processo de colonização conseguiram manter, ressignificar e transmitir aspectos dessas práticas que se configuram como aspecto identitário, como tradição religiosa ou como folguedo executado em momentos de alegria para agradecer a uma dádiva recebida

⁵⁰Espaço sagrado reservado e restrito apenas para indígenas, onde é realizada as orações e reza, momento de cura e libertação em que o não-indígena não pode entrar e nem saber o que acontece no ritual.

ou até mesmo em momentos de tristeza quando assume o papel de fonte de energia, força e unidade (Santos; Bezerra, 2020, p. 20).

A prática ancestral do Toré foi considerada e tratada pelos europeus como pecaminosa e instrumento de rebeldia, sendo fortemente combatida e proibida pelo colonizador, jesuítas e missionários, pois enxergavam o Toré como obstáculo à entrada da cristianização e a conversão dos indígenas, visto que o indivíduo entra em contato com seus antepassados e fica mais próximo para refletir sobre o povo indígena e a identidade (Neves, 2005).

Além disso, a ancestralidade para o povo Xukuru-Kariri envolve uma dimensão de aspectos, como as práticas locais e o fortalecimento do sagrado dentro e fora do aldeamento em diferentes situações: os cânticos, o encantado, os mistérios, que os fortalecem para sobreviver e resistir e não se silenciar diante da sociedade que homogeneíza os saberes e as expressões socioculturais das populações indígenas.

Contudo, em razão dos massacres, das perdas dos rituais, a língua materna no processo da colonização, muitos povos indígenas foram silenciados e violentados. Assim, afirma Farias (2009), que os Xukuru-Kariri mantiveram traços diacríticos das expressões socioculturais e fortaleceram a identidade e a liderança da história, afirmando as expressões socioculturais.

5.4 Aspectos gerais da entrevista com Lucinha Xukuru-Kariri

Lucinha, alagoana, residente no município de Palmeira dos Índios, pertencente ao ovo indígena Xukuru-Kariri, habitando na Região Serrana (distante da cidade). O povo indígena habitando em nove aldeias. Professora na rede pública municipal, iniciou a entrevista agradecendo por fazer parte da pesquisa e estar contribuindo, com a narrativa, as experiências e os momentos marcantes com seu povo, principalmente as questões relacionadas à trajetória profissional, o sociocultural Xukuru-Kariri e as vivências acadêmicas. Os temas relacionados em sua narrativa foram:

- a) A experiência universitária como contributo sociocultural no povo indígena;
- b) A formação e vivência acadêmica e a resignificação na universidade.

a) A experiência universitária como contributo sociocultural no povo indígena

Lucinha conta que as práticas culturais de seu povo fizeram parte do processo de sua formação na universidade, afirmando que ingressou na universidade com essa percepção e experiência; o CLIND foi mais um aspecto na solidificação do ensino no povo indígenas com

as crianças. Cabe destacar que registrou na narrativa que as experiências foram várias, e que sempre foi bem aceita no povo referentes às expressões socioculturais indígenas.

A gente faz todo um trabalho que busca valorizar e manter a cultura indígena. Porque você sabe que tudo mudou. As crianças, se a gente não as conduzir para ensinar da cultura, elas permanecem ali – Não dizendo que somos iguais – somos iguais com especificidades diferentes. Então, essas crianças precisam ter um ensinamento da nossa cultura para manter, para preservar. Enfim, o trabalho da gente (Lucinha Xucuru-Kariri).

Lucinha registrou na narrativa que seu povo sempre se reunia mensalmente e bimestralmente com o propósito de unir, melhorar e construir um currículo atendendo as especificidades de cada povo indígena, isso utilizado como forma de resistência e ampliação do conhecimento das expressões socioculturais e povos indígenas em Alagoas.

[...] temos especificidades, algumas coisas diferentes das nossas comunidades; então, isso precisava ser definido. A gente estava ali com lideranças, pessoas da comunidade que tinham interesse de fazer esse trabalho. Então, a gente resolveu se reunir em cada comunidade para definir o seu PPP. (...) Construimos com a comunidade, com as pessoas que trabalham na escola, toda a comunidade escolar. E assim, nosso trabalho, e acredito que, ele está de acordo com o que manda o currículo escolar...incluindo nossa realidade. É isso.” (Lucinha Xucuru-Kariri).

A experiência universitária no CLIND para Lucinha refletiu na prática profissional, tendo em vista que contribuiu juntamente com os colegas de outras aldeias com as discussões no que se referia ao currículo escolar indígena, especificamente o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Lucinha mencionou durante a entrevista o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁵¹, isto é, a formação acadêmica no CLIND, contribuindo para que viesse construir o trabalho voltado para a educação do Ensino Superior: “Nós conversamos muito e queria falar sobre o Ensino Superior voltado para o lado da história porque a concepção de Ensino Superior tem raízes no processo histórico de luta dos povos pela inclusão da diversidade no sistema educacional brasileiro.”

Nesse sentido, registrou na narrativa a importância do curso, a troca de experiência com os colegas de outros povos indígenas de todo estado de Alagoas, a troca de conhecimento.

[...] esse contato foi fundamental para a gente conhecer e fazer essa ponte. A história dele, a história do povo deles e eles conhecer a minha história, a história do meu povo. E durante o curso a gente tinha um trabalho e ainda tem, que se chama “estudos cooperados”, e nesses estudos cooperados todos se reuniam para uma comunidade. Lá, durante três a cinco dias a gente fazia (os professores, faziam junto com a gente) esse trabalho em troca de experiência (Lucinha Xucuru-Kariri).

⁵¹Título do TCC: História da Educação Superior Indígena em Alagoas.

Para Lucinha, os estudos cooperados foi o que marcou sua vida acadêmica, pois é realizado no Curso de Licenciatura Indígena, e ainda mais, esses estudos dialogavam com seu tema de pesquisa de TCC, visto que apresentavam contextos diferenciados: “[...] esse foi um dos pontos mais positivos e havia uma relação importante”. Quanto à experiência de Lucinha com os estudos cooperados que contribuiu para a sua formação acadêmica, podemos interpretar que ela estabelece uma relação de sentido significativo, e isto a faz se sentir satisfeita enquanto egressa do CLIND.

b) A formação e vivência acadêmica e a ressignificação na universidade

A partir da vivência no CLIND, Lucinha teve um contato mais próximo com as experiências da academia unindo com as suas experiências da comunidade, do seu povo. Essas experiências vividas proporcionaram para ela um sentimento de pertença e autoconhecimento.

Até então, naquela época eu não tinha conhecimento. Tivemos professores maravilhosos. Professores que conheciam a causa, apoiadores da causa. Não só apoiadores, mas conheciam da história dos povos indígenas de Alagoas e do Brasil. [...] tivemos um trabalho assim, bem estruturado. O que a gente aprende não esquece, só põe em prática (Lucinha Xucuru-Kariri).

Identifica-se ainda que tais atividades nas aulas com os/as professores/as foram significativas, e que além de propiciar uma relação epistêmica positiva com o saber, também fortalecia sua relação identitária com o saber, no sentido empregado por Bernard Charlot (2000). Dado o exposto, é pertinente ressaltar que o saber é uma forma de representação de uma atividade em que os sujeitos se relacionam com o mundo, com ele mesmo e com os outros (Charlot, 2000; 2009; 2013).

Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens (Charlot, 2000, p. 60).

A partir da atuação e vivência com os outros povos na universidade, Lucinha afirma que a UNEAL permanece presente, principalmente quando ela se refere ao apoio que recebeu no CLIND, ou seja, o processo de autoafirmação foi essencial em seu percurso acadêmico: “[...] a universidade sempre vem apoiando, continua apoiando para o curso específico. Tem sempre alguém representando a UNEAL”. A singularidade e a sociabilidade transcorrem na dimensão epistêmica, identitária e social, em que o saber é visto como algo que faz sentido nas relações e experiências construídas com o meio e o mundo (Ribeiro, 2023). Segundo Lira (2015), o

aprender está intimamente ligado ao saber, visto que a experiência também é um aspecto fundante nessa relação. Porquanto, o sujeito realiza determinadas práticas por meio da aprendizagem e isto possibilita novas apropriações dos saberes (Dieb, 2009).

Quanto à relação dos saberes tradicionais do seu povo com os saberes acadêmicos na universidade, Lucinha faz compreensão de que os componentes curriculares específicos do curso sempre abordavam e traziam a realidade de cada povo indígena, isto significa dizer que os estudantes tinham a liberdade de mediar suas experiências e se posicionarem enquanto formandos críticos.

A universidade além de inserir a gente nos cursos superiores, eles enfrentam desafios de conviver e conversar diretamente com pessoas diferentes, pontos de vista diferentes. Então, que eles continuem com esse trabalho e continuem dialogando com os povos indígenas; valorizando e respeitando as culturas diversas. Inclusive a cultura indígena (Lucinha Xucuru-Kariri).

Lucinha enfatiza que o currículo do CLIND propiciou esse diálogo entre os povos indígenas nos cursos de licenciatura intercultural indígena. A vivência contribuiu profissionalmente, como também para a prática cultural em sua comunidade, para seu povo. É compreensível que a significação das experiências dada pelos sujeitos é organizada por uma ordenação biográfica singular. Isto que Lucinha enfatiza remete à questão da dimensão identitária; o sujeito é confrontado com objetos do saber específico, consoante teorizado por Charlot (2000), se refere à história de vida do sujeito, suas expectativas, suas origens, sua concepção de vida, suas relações com os outros, sobretudo, a imagem que ele tem de si mesmo (Nunes; Costa, 2019).

5.5 Aspectos gerais da entrevista com Hilda Xucuru- Kariri

Hilda Xucuru-Kariri é alagoana, pertencente ao povo Xucuru-Kariri (município de Palmeira dos Índios – Mata da Cafurna). É professora da rede pública, anos iniciais do ensino fundamental. No início da entrevista, Hilda traz à memória sua experiência familiar e um pouco de sua trajetória escolar e profissional; ela conta sobre a exclusão velada e a discriminação que enfrentou pelo fato de autoafirmar-se como indígena.

Nesse sentido, para melhor compreendermos o lugar de fala de Hilda, os temas inter-relacionados em sua narrativa, foram:

- a) Intolerância e o desconhecimento cultural;
- b) Percurso de formação e resistência.

a) Intolerância e o desconhecimento sociocultural

Hilda traz em sua narrativa um pouco de sua trajetória familiar e escolar, estas acompanhadas por desafios e “adaptações” de lugares. A questão da intolerância começou quando ela teve que mudar de cidade porque onde morava não tinha como continuar os estudos; assim que chegou na cidade, sofreu discriminação porque se auto afirmou enquanto indígena.

Eu me deparei assim, fiquei muito frustrada porque era discriminação. Quando cheguei lá, fui dizer que era índia (pense como me senti humilhada); mas eu tinha meu objetivo, tinha meus sonhos, e eu não desisti. Encarei. Uma única indígena estudando na escola particular. Terminei o sexto ano (da quinta série na época) no colégio particular. [...] muito desafio porque eu era negra, que eu não andava nua, não falava por língua, não tinha cabelo liso (Hilda Xucuru-Kariri).

O momento marcante na fala de Hilda é quando relata que se sentiu frustrada ao se deparar com o preconceito dentro de uma escola particular não indígena, pois teve que enfrentar o desconhecimento e a invisibilidade evidentes.

[...] Já vem de um longo processo. Mas o que nos faz diferente de um não indígena? É a nossa cultura, é a nossa resistência! É frustrante [...] Uma modernidade dessa, uma geração dessa! Pessoas dizem “existe índio? Não sei se é essa palavra de divulgação. Para a gente manter a realidade desses livros de hoje, a realidade de nós indígenas! Um livro voltado para a realidade do povo indígena do estado de Alagoas...de outras regiões. Porque nós não temos aqui em Alagoas. É raríssimo! (Hilda Xucuru-Kariri).

Por carregar dentro de si o desejo de ser professora desde criança, Hilda fez o magistério e seguiu a docência, ou seja, ela afirma que a escolha pelo professorado ocorreu porque ela queria ressignificar o conhecimento sobre a diversidade cultural e desvelar o preconceito e a discriminação que experienciou. Mesmo ela enveredando para outra área (se formou também no curso de Teologia), isto não a fez desistir da docência.

Quando terminei o magistério eu já comecei a trabalhar, na época gratificada. Eu estudando em casa, me preparando mais, passei no concurso. E daí, eu tinha que encarar uma faculdade, pensando: Meu Deus, o que será de mim agora? Eu nunca tinha tentado. (...) eu precisava de um nível superior, só que aí eu fui por falta de opção! Encarei! Houve um tipo de acordo (FUNAI), muitas reuniões, reivindicação das lideranças, professores, até a própria secretaria de educação – aquela parceria toda – o padre nos deu esse grande suporte que até hoje a gente deve muito a ele. E aí, eu consegui fazer o curso de Teologia, veja a contradição na vida de uma indígena! Com a história que aconteceu da igreja com os indígenas (Hilda Xucuru-kariri).

Para Hilda, a experiência de frequentar e se formar em outro curso foi singular. Ela relata que muitas vezes se questionava o porquê de estar em um ambiente que não dialogava com a realidade da sua sala de aula e a realidade de seu povo, tendo em vista que o currículo do curso de Teologia era mais voltado para a religião (diferente da sua prática religiosa).

[...] eu chegava lá na faculdade e ficava: meu Deus o que é que estou fazendo aqui? Mas eu pensava: eu preciso do meu nível superior, mas não tinha nada a ver com a minha realidade, com o meu povo. [...] Porque esse curso de Teologia não tinha nada a ver com minha realidade indígena! Não tinha nada a ver com minha profissão, de professora indígena que eu queria fortalecer a meu povo (Hilda Xucuru-kariri).

Com o surgimento da UNEAL e a implementação do programa (CLIND), Hilda conta que foi uma grande oportunidade como forma de resistir a intolerância e o desconhecimento cultural que ela havia vivenciado por ser indígena. Nesse sentido, foi um curso voltado para a sua realidade que a ajudou a resistir e militar a causa do seu povo: “Foi uma faculdade voltada para a nossa realidade – esse sim, foi uma faculdade que eu fiz voltada para meu povo, para minha realidade, para minha essência de verdade. Eu já tinha minha prática cultural – eu só queria a científica! (Hilda Xucuru-kariri)”. É perceptível que para se ter um novo olhar e continuar na resistência pelo seu povo, Hilda teve a necessidade de uma formação específica que associasse a prática cultural do seu povo com o científico, para, assim, contribuir com sua comunidade, e o CLIND foi essencial no fortalecimento e a continuidade da luta e resistência.

b) Percurso de formação e resistência

Quanto ao seu percurso de formação na universidade, Hilda registra em sua narrativa muitos desafios no período de sua formação acadêmica no que se refere à questão de locomoção de sua residência até à universidade. Entretanto, isto não a fez retroceder e continuou na militância por seu povo. Ela relata que a sua experiência no CLIND foi fundamental, foi o lugar em que pôde levar e expressar sua cultura com seus alunos.

Eu levava meus alunos para apresentar, fazer intercâmbio Xucuru-Kariri com Kariri Xokó na época. Eles traziam os alunos de lá; eu levava meus alunos daqui e a gente fazia aquele intercâmbio. Entendeu?! Somos todos indígenas, mas cada indígena tem a sua cultura específica. Essas experiências. Então, as portas abertas, a UNEAL nunca falhou, nunca discriminou (Hilda Xucuru-kariri).

A percepção de Hilda sobre a UNEAL, em específico o CLIND, foi e continua sendo fundamental, uma vez que ela ressalta que a universidade abriu as portas, incluiu professores(as) não indígenas no programa, o que possibilitou o diálogo entre indígenas e não indígenas dentro da universidade: “Eles passavam o científico para a gente e a gente realizava a cultura. [...] Eles nos davam essa oportunidade. E aí, a gente casou a cultura com o científico e hoje estamos aqui felizes” (Hilda Xucuru-kariri)”.

Ao reconhecer a contribuição do CLIND em sua formação e para sua cultura, Hilda relata que o programa favoreceu o fortalecimento da sua cultura, mesmo com o desconhecimento de algumas pessoas da universidade.

A nossa vontade é conquistar o nosso espaço, como o não índio. Nosso espaço normal! Porque somos normais! Agora, uma coisa sempre digo e fortaleço: a gente por mais que sejamos o que for, advogado, médico, não esquecemos a nossa cultura! Primeiramente a nossa religião – nosso modo de viver – com os pezinhos no chão. Nós temos que fortalecer nossas raízes! Por mais experiência que nós temos de não índio; nós voltamos para as nossas raízes, fortalecendo nossa juventude (Hilda Xucuru-kariri).

Hilda declara que os estudos cooperados do CLIND foi uma das maneiras para que os não indígenas conhecessem um pouco da realidade dos povos indígenas, não obstante, a não aceitação e o preconceito de alguns ainda prevaleciam na universidade.

Somos indígenas! É um absurdo eu lhe dizer: chegam aqui na nossa comunidade, que às vezes, tem essa questão de vir visitar as comunidades indígenas; vem os professores com alunos e tal. Quando eles chegam, acho que com certeza, não preparam eles lá e dizem: Quem já se viu um índio de roupa? Moram em casa? Índio branco? Nós temos aqui índios branco! Mas o que nos faz diferente de um não indígena? É a nossa cultura, é a nossa resistência! É a nossa religião que está acima de tudo! É o nosso Ouricuri! (Hilda Xucuru-kariri).

A reflexão que Hilda faz sobre a universidade remete o quanto os momentos na universidade a marcaram, no sentido de autoafirmar-se como indígena e ser protagonista de sua realidade e do conhecimento de seu povo em diálogo com os saberes acadêmicos. Mesmo a UNEAL (CLIND) trazendo a inclusão, é perceptível alguns desafios presentes na academia; assim, as palavras de Hilda se resumem em resistência e autoafirmação identitária após os contributos que a universidade (UNEAL) trouxe para sua formação.

5.6 Povo indígena Koiupanká

O povo Koiupanká habita no alto sertão alagoano. Formado em média por 200 famílias⁵² distribuídas geograficamente em três aldeias e organizadas nos territórios Baixa do Galo, Baixa Fresca e Roçado (Oliveira, 2021), tem relação de parentesco, matriz sociocultural e religiosa com o povo indígena Pankararu⁵³. A autora afirmou que a autoafirmação do povo Koiupanká está pautada na resistência indígena, no que diz respeito à sobrevivência e a reivindicação de direitos.

Dado o exposto, vejamos o quadro abaixo, elaborado por Oliveira (2021), com a quantidade de famílias Koiupanká por aldeia.

⁵² Segundo o Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena (SIASI, 2020).

⁵³ Povo indígena habitando no município de Delmiro Gouveia, com aproximadamente 103 famílias, espalhados pela periferia e comunidades na região. Desde 2013 mobilizados em busca do reconhecimento, assistência em saúde, educação e a demarcação do território para visibilidade sociocultural e as reivindicações sociais (Vieira, 2010).

Quadro 11 – Quantidade de Famílias Koiupanká por aldeia

Aldeias	Total de famílias	Mulheres	Homens
Roçado	121	244	239
Baixo do Galo	62	55	59
Baixa Fresca	17	80	76

Fonte: Oliveira (2021, p. 37).

Vieira (2010) esclarece que o povo Pankararu tem a prática cultural do ritual da cura, a dança do Toré e a dos praiás. Todavia, um dos rituais mais importante é o da Queimada de Murici, em que é celebrado a criação do povo, com rituais do milho, mandioca e murici. Nesse ritual há todo um contexto de símbolos e significados, ou seja, o milho lembra a criação do homem; a mandioca, a da mulher; e o murici, a criação do povo e é o alimento do dono do Terreiro (Vieira, 2010).

Segundo Oliveira (2021), a prática cultural e religiosa dos Koiupanká é o Toré, os rituais tradicionais “Queimada do murici” ou “as promessas” – realizados com os praiás, são práticas religiosas e culturais de cânticos e danças (ritual individual ou coletivo). O corpo político do território é liderado pelo cacique, este tem um papel significativo na e para a comunidade, tendo em vista que ele exerce e realiza várias funções (articulador, tomadas de decisões), visto que a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, as crenças religiosas, a organização social, filosofias peculiares, as diferenças linguísticas são heterogêneas e diversas em suas práticas educativas.

[...] a educação acontece nas práticas cotidianas, e, portanto, cabe ressaltar que a compreensão sobre cotidiano está para além de significar uma simples rotina diária, habitual. Compreende uma rotina que se faz no diário contínuo, situada em um contexto histórico, territorial e simbólico. (...) Os saberes coletivamente construídos são vivenciados e transmitidos ao longo das gerações nas diversas experiências familiares e comunitárias. (Oliveira, 2021, p. 70).

De acordo com Oliveira (2021), os Koiupanká têm buscado imprimir uma educação escolar que alinhe as demandas políticas como o processo de demarcação territorial⁵⁴ e as culturais (costumes, práticas culturais e religiosas). Desse modo, há a articulação entre os saberes ressignificados, a cultura e a interculturalidade que é mantida, alimentada, construída e ressignificada permanentemente em seu imaginário e que são vivenciados no tempo e no espaço. Os rituais praticados pelos Koiupanká são tidos e considerados as práticas religiosas e pedagógicas (Oliveira, 2021).

⁵⁴A demarcação de terras para os Koiupanká ainda não ocorreu, provocando a vulnerabilidade e publicamente a negação do direito indígena constitucional ao território.

Outra prática contextualizada é o ritual de passagem. Seu nome é em alusão a fase na adolescência, na qual os Koiupanká são convidados a viver uma experiência cultural de identidade com a natureza e seu povo. Moças e rapazes ficam separadamente por alguns dias reclusos na mata, vivenciando momentos de múltiplas aprendizagens sob a orientação de outros jovens que já participaram do ritual e de pessoas mais experientes responsáveis pela coordenação das atividades que compõem o processo. (Oliveira, 2021, p. 91).

Oliveira (2021) afirma que a diversidade das práticas culturais e os rituais do povo Koiupanká são aspectos simbólicos preponderantes em suas vivências, memórias, tradições e a religião que estão em diálogo com a resistência e a luta em prol da identidade e preservação da sua cultura. Desse modo, muitos são os infortúnios que esse povo ainda enfrenta que vai desde a questão da demarcação territorial à luta pela educação diferenciada, em outras palavras, lutam para manter seus rituais sagrados, os saberes da comunidade que, também, estão concatenados com a educação compondo a base curricular e metodológica que fortalecem sua identidade étnica, através dos ritos nas relações, no respeito e comunhão com a Natureza.

5.7 Aspectos gerais da entrevista com Allyne Rios Koiupanká

Allyne Rios é pertencente ao povo indígena Koiupanká (município de Inhapi – Alagoas). No início da entrevista, ela apresenta como se deu o contato aprofundado com seu povo, tendo em vista que não tinha a vivência direta com a sua comunidade. Allyne relata que o contato se iniciou quando ela tinha onze anos de idade; apesar que sua mãe já era participante e militante nas reuniões da comunidade.

Ela destaca que foi sua mãe que lhe apresentou sua origem, visto que Allyne sempre a acompanhava nas reuniões. Quando completou quatorze anos, foi convidada para fazer parte de um programa de rádio: “[...] na época tinha uma rádio comunitária e foi aberto um espaço para o programa indígena [...], nós nos reuníamos, escolhemos o programa e eu fiquei com essa missão de ser a locutora” (Allyne Koiupanká).

Na narrativa de Allyne, é perceptível que ela se reconhece e se torna protagonista quando passa a fazer parte do grupo de jovens na rádio para o programa indígena: “[...] eu digo que aí efetivamente começou meu trabalho, e eu me reconheci na comunicação [...], encontrei uma das maneiras de contribuir politicamente com o meu povo e aproximar essas vivências” (Allyne Koiupanká).

A autoafirmação de Allyne é fruto do processo da experiência que ela relata na comunidade com seu povo. Nesse sentido, os temas inter-relacionados encontrados em sua narrativa foram:

- a) Percurso de vida e a formação profissional;
- b) A autoafirmação e a relação entre os saberes vividos e saberes acadêmicos na UNEAL;
- c) A relação cultural e intercultural entre estudantes na universidade.

a) Percurso de vida e a formação profissional

Allyne relata que suas experiências começaram quando ainda era criança. Na adolescência, no ano de 2006, começou a trabalhar na escola como voluntária (teatro, gravações de vídeos) e aos poucos ela foi se envolvendo cada vez mais nas atividades da comunidade.

[...] então, foi uma trajetória que não houve interrupções e eu fui ali mergulhando, vários eixos da comunidade. Fui participando, participando dos rituais, participando das ações políticas, as reivindicações, reuniões, viagens. Eu pude ser útil né; eu fui lá e tentei ajudar da melhor maneira possível (Allyne Koiupanká).

A formação profissional, segundo ela, é acompanhada por desafios e conquistas. Iniciou o curso de Pedagogia e depois o curso de Letras, todavia optou por ficar somente em um curso (Letras) ofertado pela UNEAL – CLIND, pois este era mais específico, e também mais acessível no que diz respeito à sua locomoção. Além disso, o deslocamento que fazia da aldeia até a universidade, a hospedagem, o compromisso do trabalho (trabalhar os três horários) se convertia em uma rotina cansativa. Assim, relata Allyne: “[...] a rotina difícil. O meu principal desafio era conciliar tudo isso; era lher dar com o cansaço. Era tudo em curto espaço de tempo; a gente ter que ler em tempo recorde, produzir no tempo; até para pensar” (Allyne Koiupanká).

[...] entrando no CLIND eu já sabia que era aquele caminho que eu queria, um caminho que, eu digo que a educação me encontrou e eu me encontrei na educação; e fui só me apaixonando e gostando do curso, e até então, não parei mais. O maior desafio foi isso, a questão da logística, a questão do tempo e de tantas responsabilidades acumuladas para um estudante só; e eu particularmente que trabalhava muito, foi muito difícil!” (Allyne Koiupanká).

Allyne reforçou que ansiava pelo curso de Jornalismo, mas devido às dificuldades financeiras, morar distante, não tinha universidade onde morava, pois não via a possibilidade de estudar na capital.

Então, eu sabia que tinha que fazer um curso mais acessível na região, então coincidiu o advento da EAD, essa faculdade próxima daqui da minha cidade, e nessa época eu já gostava da educação. Comecei a estudar, fazer o curso. Recebi uma oportunidade de trabalhar e vi que a educação era o que eu queria. Aí, por conta disso, decidi fazer o curso de Letras que sempre também foi uma paixão, a língua portuguesa. E eu disse: Não, eu preciso fazer um curso específico porque eu quero, trilhar o caminho na educação escolar indígena. Eu já tinha uma compreensão ou pelo menos uma pouca compreensão dessa relação de saberes tradicionais das minhas vivências individuais

e coletivas enquanto povo e dessa relação com os saberes acadêmicos.” (Allyne Koiupanká).

A formação no CLIND, para Allyne, trouxe um olhar diferenciado em várias nuances. A experiência que vivenciou trouxe impactos positivos para ela e outros colegas do curso: “Foi essa experiência na universidade que fez com que muitos indígenas e não indígenas passassem a ter esse olhar diferenciado da importância de se trabalhar coisas específicas” (Allyne Koiupanká).

As narrativas de Allyne acentuaram que suas vivências e experiências antes e depois do CLIND a fez refletir sobre a relevância e o impacto do curso em sua formação, desde às questões dos conhecimentos de sua cultura e o conhecimento acadêmico, visto que a UNEAL propiciou Allyne sair mais preparada:

O curso foi o marco, ele foi o marco histórico por ser uma formação específica; fez com que não somente a mim, despertar em mim, mas em todas comunidades essa necessidade de reivindicação e este olhar que nós temos direito a uma formação específica. O curso é uma referência na formação dos professores. [...] o curso como um elo, um elo desse universo tradicional com o universo acadêmico (Allyne Koiupanká).

Allyne faz a relação de seu percurso antes de sua formação no CLIND e a influência do curso que teve caráter significativo. Consideramos pertinentes as questões que ela coloca em suas narrativas, portanto, torna-se importante salientar que ela já tinha o anseio em consolidar os dois caminhos (saberes de sua cultura e o saber da universidade) em sua prática em sala de aula: “[...] foram coisas que a universidade me apresentou, eu já fui para a universidade com esse olhar, e na universidade eu vi que esse é o caminho, esse é o direito que nós temos para se efetivar uma educação escolar indígena de qualidade” (Allyne Koiupanká).

b) A autoafirmação e a relação entre os saberes vividos e saberes acadêmicos na UNEAL

É explícito na fala de Allyne o reconhecimento identitário que ela se coloca (seu lugar de fala, como indígena). Desde a infância, por já vivenciar as experiências com sua mãe e em pouco tempo participar das atividades do povo indígena, isto a fez compreender que a sua formação na universidade (CLIND) foi uma abrangência para consolidar sua prática docente.

Os saberes da comunidade dos saberes indígenas são construções das vivências das relações. Na convivência indígena a gente aprende, a gente ensina, a gente constrói. O saber acadêmico, foi produzido, e aí, ele transmite os conteúdos, esses conhecimentos; nessa relação, a gente tem que tá fazendo que a gente vive, conhece aquilo que já foi vivido, experimentado por outras pessoas [...] Então, muitas vezes o saber acadêmico, é supervalorizado em contraposição aos saberes tradicionais. Um exemplo, os saberes medicinais, o remédio é feito de uma produção natural; só as árvores e as sementes, mas para a sociedade o remédio é mais importante do que o

chá. (...) o chá que é indicado por um indígena é um saber da vivência dele, é um saber tradicional (Allyne Koiupanká).

Assim, Allyne faz a diferenciação do saber tradicional e do saber acadêmico de forma sucinta e clara, ou seja, seu conhecimento entre esses dois saberes é compreensível e fortalecedor, quando ela faz essa relação: “[...] há uma supervalorização, acredito, dos saberes acadêmicos dos saberes científicos; essa questão de tudo ter que provar né! Que a ciência tudo prova. Têm coisas, têm vivências que não se prova, sente” (Allyne Koiupanká).

Mesmo a universidade (UNEAL) abrindo esse diálogo entre esses dois saberes com cursos específicos para professores indígenas, ainda assim há um confronto, é o que Allyne relata: “É um confronto que choca com o conhecimento tradicional, aí é onde vem nosso papel de professor, o nosso papel de conhecedor desses dois saberes e tentar construir essa ponte de não permitir que um subjogue o outro” (Allyne Koiupanká). Nessa perspectiva, vemos aqui a questão da interculturalidade por se tratar de trocas, diálogos e interação entre diferentes povos, sendo necessário que estas relações aconteçam de forma horizontal e não coloniais, mas com novos ordenamentos sociais, visto que as relações dialógicas partem heterogeneidade de sujeitos (Filho, 2019).

Nesse sentido, Allyne afirmou, mesmo após a formação, a responsabilidade em relação ao seu povo e como professora, não terminou; porquanto na sua visão é necessário melhorar ainda mais.

A partir do momento que a gente expande a relação com seminários, com estágios; quando a universidade se preocupa em colocar professores para dar aula ou que tenham esse olhar, de respeito às diferenças da diversidade cultural como um todo, não só a diversidade quando a gente fala na questão indígena, mas todas as diversidades. (...) são questões históricas que precisam ser entendidas. É a questão da colonização. Falar da catequização, é falar sobre o domínio, enfim, quando trata de povos indígenas do Nordeste, Alagoas, sobretudo, povos indígenas do Sertão é um percurso grande, problemático para você entender, chegar até a realidade dos povos indígenas (Allyne Koiupanká).

Allyne reconhece que o CLIND, como um lugar, auxiliou e consolidou ainda mais sua militância em prol do seu povo, sua cultura, ou seja, fortaleceu seu trabalho. Um espaço que ampliou sua vontade em continuar resistindo e buscando o protagonismo. Trata-se de um espaço onde é possível ampliar o diálogo entre os saberes tradicionais de cada povo com o saber da universidade. Sobre esse quesito, Filho (2019) salienta:

Uma olhada inicial sobre a nova realidade nas universidades ao mesmo tempo que nos mostra sinais animadores de que estão ficando mais democratizadas e plurais, traz um quadro preocupante que vem se estabelecendo em muitas instituições. E precisamos discutir sobre o preconceito contra indígenas e os negros, que se manifestou mais

aberto à medida que estes grupos se tornaram mais visíveis e ativos em várias instâncias da vida acadêmica (Filho, 2019, p. 82).

Mesmo integrando o corpo acadêmico na universidade enquanto estudante egressa, Allyne reafirma a relevância de ampliar o debate do termo interculturalidade dentro das universidades, posto que algumas mudanças são necessárias quanto a um posicionamento efetivo do corpo acadêmico, pois isto depende e reflete nas práticas pedagógicas dos/as professores/as indígenas e professores/as não indígenas; sobretudo, a interculturalidade vem aos poucos ocorrendo através das múltiplas resistências e autoafirmação dos indígenas na universidade.

c) A relação cultural e intercultural entre estudantes na universidade

O programa e o currículo do CLIND (UNEAL) tem uma proposta inclusiva. Nesse sentido, o objetivo do programa é estreitar os laços e pensar uma formação diferenciada para professores indígenas. Ainda assim, Allyne relata que havia um estranhamento e desconhecimento de alguns estudantes do curso regular.

Os alunos, alguns, tinham o olhar diferenciado para a gente: Eita, olha os índios estudando! É, eu acho que faltou mais tempo, entrosar a universidade com os alunos indígenas! Nós tivemos, muito pouco, era como se fosse algo separado. (...) graduandos da UNEAL e indígenas, era algo bem separado mesmo. Eu acho que deveria ter sido investido mais, pensado em ações mesmo, em atividades que tivesse envolvido todo mundo. É mais complicado quando tinha eventos, né, a gente não podia participar dos eventos da UNEAL porque morávamos distantes, trabalhávamos ao longo da semana e os alunos da UNEAL não participava de nenhum evento nosso porque era dia de sábado (Allyne Koiupanká).

Allyne enfatiza que o preconceito foi uma das questões que a incomodava: os olhares, os comentários, quando dançavam as músicas de sua cultura – seu povo; quer dizer, faltou mais ações que aproximassem para tirar as visões preconceituosas dentro da universidade, mais diálogo entre universidade e professor e aluno indígenas e não indígenas.

[...] o preconceito da universidade e dos alunos da universidade é também achar que o CLIND é um privilégio. Nós vivemos muito isso. Eu acredito que quanto mais espaço nós construímos de diálogo; e o conhecimento – ele traz muito isso – ele combate o preconceito, a ignorância. Há muita ignorância em relação à nossa história e às nossas vivências. No caso da universidade só ter um curso específico, não é o suficiente! Porque ele vai também reproduzir esse discurso e ainda vai agregar mais o preconceito (Allyne Koiupanká).

Com concepções de uma militante e protagonista de sua história, Allyne relata que, quanto mais espaços forem ocupados, mais a história e a realidade dos povos indígenas vai poder ser contada, isto é, o olhar da experiência indígena. Isto significa dizer que:

Essa visão de fazer, ser ponte, de construir diálogo para que a gente contribua para uma sociedade menos preconceituosa e que consiga olhar o indígena e entendê-lo com mais respeito, com mais dignidade mesmo, porque são muitas situações de preconceito e discriminação, e nós sofremos. Os cursos precisam dialogar, os programas precisam dialogar. Se na universidade há um programa de licenciatura intercultural, ele precisa dialogar com a graduação regular. [...] a universidade conseguiu transformar em conhecimento acadêmico. A história indígena que nós não tínhamos no registro, a própria, questões culturais – nada disso havia aqui em Alagoas; foi a partir da UNEAL que essa realidade indígena que ela pode ser registrada, transformada em conteúdo acadêmico – então, se já existe esses conteúdos o que é que falta para eles chegarem nos cursos? (Allyne Koiupanká).

De acordo com Allyne, é preciso que a universidade amplie o diálogo dentro dos cursos de graduação e pós-graduação em seus currículos para que o processo de segregação venha ser desconstruídos. Portanto, os povos indígenas, sobretudo os estudantes indígenas, precisam continuar reivindicando nos espaços acadêmicos um currículo abrangente que atenda não somente os indígenas, mas principalmente os não indígenas.

6 ANÁLISE CONJUNTA DAS NARRATIVAS: QUESTÕES QUE SE SOBRESSAÍRAM

No conjunto das narrativas das estudantes egressas indígenas da UNEAL (CLIND), perpassam temáticas e questões identitárias que foram analisadas enquanto resultados de múltiplos processos de ação apreendidos nos diversos campos sociais, nos quais as participantes da pesquisa se inserem: desafios de cada entrevistada para se formar no curso superior; a contribuição do CLIND (profissional e para a sua comunidade, seu povo); preconceito e a discriminação; trabalho e articulação entre as licenciaturas.

Este capítulo abrange os pontos de encontros nas narrativas de Simone Wassu-Cocal, Hilda Xucuru-Kariri, Lucinha Xucuru-Kariri e Allyne Rios, no diálogo com os aportes teóricos que contribuem para o aprofundamento das questões que emergem da pesquisa. Em suas aproximações, as entrevistadas afirmaram que o CLIND trouxe contribuições significativas em suas vidas, desde às questões formativas, a autoafirmação, identitárias, como a relação com o seu povo, ou seja, foi uma forma de contribuição para e com o povo indígena.

No decorrer das entrevistas, ao narrarem suas histórias e posteriormente refletir sobre elas através da leitura da transcrição, as estudantes indígenas egressas foram confirmando sua autoafirmação; do controle (auto) formador. Seguidamente, direcionamos para identificar as temáticas sociais e culturais ou categorias singulares, pois as experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem a marca das épocas, dos meios e dos ambientes nos quais já vivemos (Delory-Momberfer, 2016).

A universidade é um espaço que incidem em um desses ambientes, em que o sujeito social está inserido, com suas especificidades, através de suas narrativas a partir de suas experiências com as relações estabelecidas nos espaços sociais, seja no sentido sinônimos ou não, sendo de acordo com suas vivências e experiências que marcaram seu percurso acadêmico. Assim, as subseções abaixo apresentam os destaques das narrativas em suas similaridades das participantes da pesquisa.

6.1 Desafios enfrentados na formação acadêmica

As narrativas das participantes indígenas egressas do CLIND (UNEAL) anunciaram que o processo da experiência universitária perpassa vários quesitos envoltos em sua formação desde à questão institucional, cultural, profissional e seus desdobramentos na esfera subjetiva. Ao tempo que relacionava às expectativas, os desafios, o pertencimento, a autoafirmação que refletiram sobremaneira de forma profissional e pessoal.

Nesse sentido, foi possível analisar os desafios enfrentados pelas quatro participantes durante sua formação acadêmica. As experiências relatadas por elas ficaram marcadas desde o primeiro contato com o campo universitário, mesmo com um currículo diferenciado e específico para estudantes indígenas que o CLIND proporciona. A respeito disso, Lima e Barroso-Hoffmann (2007) ressalta que o currículo universitário implica novos arranjos epistemológicos e políticos, reconhecendo a emancipação por meio do diálogo intercultural, dentro de um protótipo decolonial.

Os desafios enfrentados e relatados por Simone Wassu-Cocal, Lucinha Xucuru-Kariri, Hilda Xucuru-Kariri e Allyne Rios Koiupanká externam, sobretudo, que a realização dos seus sonhos e objetivos foram marcados por persistência e força de vontade, tendo em vista que para chegar até à universidade, as dificuldades foram muitas, visto que desde questões pessoais (familiares) à financeira, perpetuaram a caminhada acadêmica. Coulon (2008) potencializa que com frequência esses sentimentos aparecem no cotidiano universitário, provocando desistências já no início da graduação.

Enquanto lidavam com as objeções no percurso universitário, trabalho e família, elas se fortificavam, pois nessa conjuntura consubstanciava o aprender e a constante busca por novos conhecimentos, como também a autoafirmação identitária como sujeito autônomo de sua história no sentido profissional e na luta por seu povo. Assim, as experiências vivenciadas por Simone, Lucinha, Hilda e Allyne as fizeram compreender que não só era uma formação para se ter um emprego, mas sim uma formação específica e diferenciada que influenciou como sujeito militante na causa indígena.

Simone, Lucinha, Hilda e Allyne superaram os desafios, com a perseverança constante em aprender. Ademais, o curso intercultural indígena as impulsionou o desejo em aprender, fazendo-as se sentir parte do universo acadêmico. Para Simone, enfrentar as questões familiares desde o início do curso até a sua formação, foi desafiador e ao mesmo tempo instigante, visto que a parte financeira também influenciou muito, principalmente quando era para deixar suas filhas com algum familiar para ir estudar, no entanto, isto não a fez desistir.

Lucinha, Hilda e Allyne relatam que o transporte até a universidade foi desafiador, uma vez que, ter que se deslocar (a distância)⁵⁵ até chegar à universidade foi muita determinação. E no período de chuva se complicavam ainda mais.

⁵⁵ O campus fica em Palmeira dos Índios. E por residirem em cidades diferentes isso dificultava um pouco, principalmente nos períodos de chuva.

- Lucinha:

A princípio como todos a gente passa por alguns desafios para entender, para compreender o que a gente está fazendo e descobrir coisas novas também. A gente tinha... uma das dificuldades, era o transporte, porque a gente mora na região serrana e o trajeto é difícil acesso (transporte). O transporte é complicado. Hoje mesmo, nessa época chuvosa foi um caos para a gente descer para a cidade. É muita, muita chuva aqui. Um dos desafios, chegava em casa à noite, muito tarde da noite (o trajeto longo); até a cidade são cinco quilômetros. Da universidade para o polo da UNEAL onde a gente estudava que é bem distante. Mas assim, foi algumas coisas mais proveitosas, graças a Deus, tive um retorno muito bom. Há um desafio em todas as coisas da gente (há um desafio), mas foi vitorioso. Foi bom. Aprendi muita coisa (Narrativa de Lucinha).

- Hilda:

A gente tinha que sair daqui (sete quilômetros), certo? Descendo para a cidade, voltando para a aldeia e isso todos os dias. Mas, venci! E sempre orientar meu povo, a meus alunos, meus parentes que continuem porque nós temos que dá continuidade na nossa luta. Eu não tinha transporte, e também não tinha esse transporte que os alunos hoje têm. Transporte para levar para a escola, trazer para casa, tudo mais. Antigamente era mais complicado, tudo com grande dificuldade (Narrativa de Hilda).

- Allyne:

A gente se deslocava da aldeia, então, começa aí com esse trajeto de viagem, de hospedagem, foi um desafio muito grande isso. Segundo, que todos nós tínhamos o compromisso de outra escola, éramos professores; então, era uma rotina muito cansativa de estudar aos finais de semana. Você trabalha a semana inteira, na época eu trabalhava e dava aula os três horários. Eu trabalhava de amanhã, tarde e noite. Sexta, sábado estudando, então era o domingo era para tudo. E o domingo era reunião, a primeira reunião do mês, o domingo que tinha o ritual, o domingo que tinha alguma coisa para fazer. Então, a rotina muito difícil. Em relação à universidade o meu principal desafio era conciliar tudo isso; era lhe dar com o cansaço. Chegava com vontade de fazer trabalho, é cansativo! A gente dormia até de madrugada para estudar para o seminário que tinha que apresentar no outro dia; e isso conta muito a gente não ter tempo para se dedicar (Narrativa de Allyne).

- Simone:

Na verdade, no começo né, foi muito difícil, porque assim: aqui a gente como você ver fora da cidade, é às vezes não é que falte oportunidade, às vezes não chega as informações, e na minha época era um sonho, fazer faculdade era um sonho, aí queria um sonho, queria fazer uma faculdade, porque a maioria das pessoas não tinham, aliás, na realidade, a maioria das pessoas não tinham pessoas com faculdade, as professoras que iniciaram aqui só 140 tinham o magistério e que tinha iniciado, mas é por conta da dificuldade de ter que ir pra cidade e também lhe dar né, com esse, é, essa correria do estudo mesmo, a rotina puxada, da pesquisa, enfim...e algumas pessoas desistiam, entrava em particulares, e desistiam (Narrativa de Simone).

Ao olhar reflexivo sobre os desafios enfrentados por Simone, Allyne, Hilda e Lucinha em seu percurso formativo, cada uma traçou um paralelo entre suas experiências durante os

quatro anos de estudo. O orgulho de si foi o sentido mais expressivo sobre o alcance do nível superior acompanhado por muitos obstáculos com reforço positivo, rompendo com o preconceito e a discriminação. Nesse sentido, recorro às reflexões de Dayrell (2003):

O sujeito é um ser singular, que tem história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim, como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e singularidade. [...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (Dayrell, 2003, p.43).

Destarte, as quatro participantes da pesquisa apontaram que a distância, o deslocamento e a questão financeira foram fatores desafiantes durante sua formação. Além disso, entra também em suas narrativas, durante as entrevistas, o preconceito e a discriminação vivenciados em alguns momentos da trajetória de suas vidas (escolar e acadêmica). Em comum, Simone, Allyne e Hilda apresentaram respectivos sentidos ao que experienciaram em suas formações: o desconhecimento cultural, intolerância cultural. Do mesmo modo, isso remete às lembranças e memórias que as participantes dão sentidos quando se recordam. À luz de Halbwachs (1968):

[...] ao contrário da multiplicidade das memórias coletivas, imaginemos, o que seria a história de nossa vida se, enquanto a relatamos, detivéssemos-nos, cada vez que nos lembrássemos de um dos grupos, com o qual tivemos contato, para examiná-lo, e em si mesmo, e dizermos tudo o que dele conhecemos. Não bastaria distinguir alguns conjuntos: nossos pais, a escola, o ginásio, nossos amigos, os colegas de profissão, nossas relações mundanas, e ainda tal sociedade política, religiosa, artística à qual tivemos a oportunidade de nos ligarmos. (...) Consideremos agora o conteúdo destas memórias coletivas múltiplas. Cada um desses grupos tem uma história. Neles distinguimos imagens e acontecimentos (Halbwachs, 1968, p.86-87).

Dito isso, retomamos as discussões das dimensões às narrativas das participantes quando se referiam a intolerância “velada” na universidade, pela ignorância e o desconhecimento cultural perpetuado nesse espaço. Para Simone, os discursos de outros estudantes não indígenas a deixavam desconfortável quando diziam que o CLIND era fácil e que havia facilitado o ingresso na universidade. Mas Simone sempre deixou claro que a universidade, especificamente o CLIND, uniu os povos indígenas de Alagoas. Para Allyne, o desconhecimento cultural de alguns estudantes não indígenas envolvia questões particulares, por exemplo, quando tinha os eventos na UNEAL, ela e sua turma não tinham como participar, pois moravam distante, trabalhavam durante a semana, ou seja, tanto elas como os estudantes da graduação não intercultural não se encontravam em nenhum evento porque era sempre aos sábados, e isso de certa forma dificultou esse diálogo.

- Allyne:

[...] a proposta era de inclusão, mas tem essas possibilidades de se relacionar, não acontecia. Eles viam, por exemplo, os indígenas fumando, então... existe o todo diferente né; a forma de fumar. A gente percebia alguns olhares né! Às vezes eles tinham o receio de se aproximar, ficavam e chamavam a atenção, a questão da cultura, todo aquele preconceito estereótipo e aluno que... Agora quando a gente dançava chamava atenção, as poucas vezes que eles conseguiram ver. Então, eu acho que faltou é...mais ações que aproximassem pra tirar essas visões preconceituosas, alguma visão preconceituosa. Outra... o preconceito da universidade e dos alunos da universidade também que acha que o CLIND é um privilégio: eles têm o curso só para eles – isso é comum também. Nós vivemos muito isso (Narrativa de Allyne).

Para Hilda, o desconhecimento cultural e o preconceito também a acompanhou na sua trajetória acadêmica, no entanto, isso não a fez parar, tendo em vista que o curso a fortalecia cada vez mais.

- Hilda:

Tinha uns que que aceitavam, tinha uns que olhavam assim: com aquele olhar atravessado, mas isso é normal, não ter conhecimento. E aí a gente aprende. Eu aprendi a respeitar! Eu vejo, pessoas dizem: esses são os indígenas?! Que indígenas são esses? Eu aprendi a respeitar que é apenas ignorância, porque se eles não têm conhecimento daquilo; eles vão ignorar com certeza! E é normal do ser humano. E digo a meu povo: diga que avance! Estamos firmes e fortes! Essas coisas não atingir a gente. A gente só apenas, respeita. Somos indígenas! É um absurdo eu lhe dizer: chegam aqui na nossa comunidade, que às vezes, tem essa questão de vir visitar as comunidades indígenas; vem os professores com alunos e tal. Quando eles chegam, acho que com certeza, não preparam eles lá e dizem: Quem já se viu índio de roupa? Moram em casa? Índio branco? Nós temos aqui índios brancos (não é culpa minha, não é culpa da nossa geração)! Já vem de um longo processo. Mas o que nos faz diferente de um não indígena? É a nossa cultura, é a nossa resistência! É nossa religião que está acima de tudo! (Narrativa de Hilda).

Diante das narrativas das entrevistadas, os desafios enfrentados por elas não as fizeram desistir, ao contrário, as fizeram perseverar diante de algumas dificuldades no processo da formação acadêmica. Nessa perspectiva, voltar-se para si, elaborando a história de sua formação educativa e acadêmica, valida a conexão das dimensões institucional, singular e subjetiva. De acordo com Kawakami (2019), a presença indígena constitui-se em possibilidade de deslocar os contextos de significação; as presenças singulares têm a possibilidade de criar condições para a produção de novos sentidos e de novos arranjos das diferenças que podem desestabilizar a própria institucionalização dos currículos escolares, pautado em bases universalizantes e por meio do privilégio de conteúdos e categorias que hierarquizam conhecimentos.

Dando sequência às temáticas, o lugar da universidade (UNEAL – CLIND) nas memórias formativas das entrevistadas, marcou suas narrativas. Os sentidos das experiências

universitárias com as experiências socioculturais do povo indígena, além, ou seja, uma relação necessária.

6.2 Contributo do CLIND na formação profissional e para o povo indígena

No cruzamento das narrativas das quatro mulheres indígenas egressas do CLIND (Simone, Allyne, Lucinha e Hilda), o programa ressignificou suas vidas, tornando-as protagonistas na diversidade e compartilhamento de saberes compondo cada povo, isto é, a resistência indígena para as entrevistadas como um mecanismo para continuar quebrando os muros da invisibilidade histórica dos povos indígenas na universidade e na sociedade em geral. Como bem escreveram Bergamaschi e Leite (2022):

[...] Evidenciar suas culturas e conhecimentos, educação própria e suas escolas, bem como suas presenças no Ensino Superior, também são formas de diminuir preconceitos e discriminações de que são alvo. Nessa perspectiva, as universidades são escolhidas pelos povos originários como aliadas nas lutas (Bergamaschi; Leite, 2022, p. 60).

Na apreciação conjunta das narrativas delas, o CLIND procurou dialogar com a realidade de cada povo indígena. Como afirmou Simone, que o currículo teve a preocupação em trabalhar a diversidade.

- Simone:

Porque cada povo mesmo sendo indígena, eles são únicos, nós somos diferentes, temos nossas particularidades, isso era respeitado pela universidade. A universidade buscava meios de organizar, de atender a nós, de incluir – exatamente – de trazer, é de agregar o conhecimento científico ao empírico (Narrativa de Simone).

Uma das questões pertinentes que ela coloca são os estudos cooperados⁵⁶. A relevância que eles tiveram durante a sua formação é peculiar, pois aparece nos relatos de Lucinha, Hilda e Allyne também.

- Simone:

[...] os estudos cooperados que eram o momento de tipo seminários, que eram os estudos cooperados que a gente tá todos os povos, assim foi feito nas aldeias, isso nos deixava mais à vontade né, e a gente saía das aldeias para aldeias, e assim, trazia

⁵⁶Componente curricular discutindo: Território, Identidade e Pertencimento. Os estudos cooperados são uma ferramenta de socialização de experiências promovidas pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

palestrante dentro da temática indígena e isso despertou em nós, é, como é que eu posso dizer? Despertou em nós o novo olhar que só teria valorizar a nossa cultura tinha que ser nós! (Narrativa de Simone).

Os estudos cooperados apareceu nas narrativas de Lucinha e Hilda como lugar de reafirmação e diálogo durante a graduação com os diversificados povos indígenas, quer dizer, o diálogo com a realidade e singularidade de cada povo, respeitando as memórias históricas.

- Lucinha:

E durante o curso a gente tinha um trabalho e ainda tem que se chama “estudos cooperados”; e nesses estudos cooperados todos se reuniam para uma comunidade, lá durante, de três a cinco dias a gente fazia (os professores fazia junto com a gente) justamente esse trabalho em troca de experiência. Acontecia os estudos cooperados (o próprio nome já diz). E esse tipo de trabalho que era realizado no Curso de Licenciatura Indígena conversava com o meu tema, exatamente no sentido de construção coletiva, de contextos diferenciados que a gente tinha esse contato. Então, esse foi um dos pontos mais positivos e havia uma relação importante. Eu vivenciava a experiência deles, e eles vivenciavam a experiência do meu povo, da minha escola. Isso era realizado nas escolas. As aulas normais eram suspensas e a gente fazia esse trabalho durante esses dias (Narrativa de Lucinha).

- Hilda:

Nós tivemos estudos cooperados. Estudos cooperados de não indígenas, e aí, eles conheciam um pouco da realidade da gente. Tinha uns que aceitavam, tinha uns que olhavam assim: com aquele olhar atravessado, mas isso é normal, não ter conhecimento. E aí a gente aprende. Eu aprendi a respeitar! Eu vejo, pessoas dizem: esses são os indígenas?! Que indígenas são esses? Eu aprendi a respeitar que é apenas ignorância, porque se eles não têm conhecimento daquilo; eles vão ignorar com certeza! E é normal do ser humano. [...] Então, tinha os estudos cooperados, o acolhimento das pessoas, o respeito de alguns, o desrespeito de outros! Mas a gente tentando passar um pouquinho da nossa vivência; as pessoas, uns aceitam, outros não aceitam! (Narrativa de Hilda).

De um modo amplo, através das narrativas de Simone, Lucinha e Hilda, afirmamos que o CLIND, por meio de suas ações na licenciatura intercultural, propiciou e dialogou com os conhecimentos e saberes de cada povo indígena das participantes, uma vez que o currículo acadêmico, a partir dos relatos delas, favoreceu o diálogo intercultural e o intercientífico. Encontramos em Bergamaschi e Leite (2022) que a formação de professores, em consonância com essas histórias e essas culturas é um movimento necessário, é também um movimento de resistência. A licenciatura intercultural indígena, realizada na UNEAL, contribui para evidenciar conhecimentos próprios e empoderar professores indígenas, que se encorajaram em realizar trabalhos acadêmicos com temas de pesquisa vinculados a suas sociedades e a suas escolas.

O CLIND, por intermédio das licenciaturas interculturais engloba no seu currículo específico o diálogo entre os saberes tradicionais indígena de cada povo, visto que estão enraizados em cada estudante. Bergamaschi e Leite (2022, p. 73) sinalizam que os universitários indígenas contaminam o pensamento acadêmico com seus saberes ancestrais, com seus conhecimentos originários e suas disposições interculturais; a academia precisa se mostrar sensível e aberta para compreender e valorizar estes movimentos, ainda muito tímidos, mas já assumidos como parte da luta dos povos indígenas brasileiros.

Conhecida essa temática, realizaremos a seguir a discussão como a universidade, (especificamente o CLIND) pode ampliar o diálogo e articulação entre os cursos de licenciaturas interculturais indígenas do programa como as do curso de formação não indígena na UNEAL. Por ora, cada temática de forma sistematizada, revelou como cada estudante egressa construiu o percurso de formação através dos sentidos das experiências próprias na universidade.

6.3 Trabalho e articulação na universidade entre as licenciaturas

Para iniciar a última temática, partilho um trecho da narrativa de cada entrevistada, sinalizando a interpretação de si e como a universidade (UNEAL) ainda pode estreitar os laços entre os/as estudantes de diferentes povos indígenas e estudantes não indígenas, bem como os impactos de suas experiências para sua vida enquanto profissional e para o seu povo.

- Simone:

Olhe, depois da formação, primeiro a gente se depara e vai ver contribuir em que? É, quanto profissional eu vi que me tornei uma profissional que, como eu disse a você: era tida como uma das piores professoras, e imagine depois de formada, eu terminei apaixonada pela educação; querendo, é, o melhor, querendo mais. Sabendo que eu posso contribuir mais para minha comunidade e que a educação, ela é o caminho. Então, eu me apaixonei pela educação. Então, o que a universidade contribuiu? Ela contribuiu para meu crescimento profissional, com meu crescimento étnico. Então, ela contribuiu e muito; e como reflexo disso tudo nós temos aqui na nossa comunidade é... alunos, várias pessoas fazendo faculdade hoje. Mas hoje é dentro da nossa comunidade e o que faltou na universidade foi justamente a continuidade desse conhecimento, porque eu tenho muita vontade de fazer um mestrado, uma especialização em educação indígena, isso a universidade não nos proporcionou. É, estou no mestrado pela UFAL, estou cursando o mestrado pela UFAL na área da educação, mas eu...posso dizer que ainda não me sinto... eu me sinto UNEAL, mas eu não me sinto UFAL. De fato, porque o curso ele é muito científico na UFAL, ele não tem esse olhar; ele não tem é, o cuidado de incentivar, a preocupação de incentivar a questão da especificidade indígena (Narrativa de Simone).

- Allyne:

Então... acho o que falta só dizer é o que ainda pode ser feito para que melhore ainda mais, seja o curso de licenciatura intercultural indígena, seja o nosso trabalho e sempre tem algumas iniciativas. Que é importante firmamos parcerias, não nos acomodarmos sejam indígenas ou não indígenas porque todo mundo tem como contribuir e fortalecer; não só os indígenas, mas os não indígenas eles ajudam e contribuem a partir do momento que eles se colocam a falar sobre essas questões, a discutir - são vozes e nós temos que ocupar espaços. Quanto mais espaços forem ocupados, mais a nossa história, a nossa realidade ela pode ser contada né! Com esse protagonismo indígena e com esse olhar da experiência indígena. Eu acredito que os cursos, eles precisam dialogar, os programas precisam dialogar. Então, se na universidade há um programa de licenciatura intercultural, ele precisa dialogar com a graduação regular. É, fazer essas pontes de eventos, se há trabalhos publicados, que esses trabalhos se tornem assuntos que eles sejam discutidos em sala de aula. Então, a universidade, ela conseguiu transformar em conhecimento acadêmico (Narrativa de Allyne).

- Hilda:

A divulgação dos indígenas. Penso assim. Não sei se é essa palavra de divulgação. Para a gente manter a realidade desses livros de hoje, a realidade de nós indígenas! Um livro voltado para a realidade do povo indígena do estado de Alagoas... de outras regiões. Porque nós aqui em Alagoas não temos livro nenhum falando do povo indígena de Alagoas. É raríssimo! Se tem, ainda não chegou nas escolas como eu gostaria que chegasse. (Narrativa de Hilda).

- Lucinha:

Mas com certeza contribui muito para a nossa área de trabalho de ensino. De todas as formas, né. A gente tem um trabalho normal (posso dizer assim) em relação à cultura. Que a gente tem a origem indígena, onde a gente trabalha, geralmente, são atividades práticas. Da cultura. São práticas culturais. A UNEAL permanece presente. Antes da realização do CLIND, ela já se fazia presente (professores que faziam parte da universidade) eles já faziam o trabalho voltado para as comunidades indígenas aqui. O meu olhar é que esse trabalho já virou política pública. Eu acredito que já é política pública dentro da universidade e não vai mais deixar de acontecer. Que os estudantes que estão lá hoje, eles não façam o curso somente por fazer, porque tem muita gente que faz só por fazer, só para ter uma licenciatura e que a universidade continue dando essa oportunidade aos povos indígenas. Esse trabalho do PROLIND, esse projeto que foi aceito e enfrentaram com muita coragem pela equipe que estava naquela época... ele não deixe de acontecer. A universidade além de inserir a gente nos cursos superiores, eles enfrentaram desafios de conviver e conversar diretamente com pessoas diferentes, pontos de vista diferentes (Narrativa de Lucinha).

Nos significados construídos por Simone, Allyne, Lucinha e Hilda, o CLIND ressignificou seus olhares e trouxe contributos significativos em sua formação profissional e para sua comunidade. De acordo com as narrativas das entrevistadas, os cursos de licenciaturas interculturais indígenas têm um currículo diferenciado e específico que dialogam com a realidade delas. Todavia, elas relatam que sentiram falta de uma articulação com os outros cursos não indígenas, ou seja, não teve o envolvimento, a troca de diálogo, de experiências com os/as estudantes não indígenas.

E o que eu acho que falta é que a gente consiga concretizar algumas ações com essas realidades de professores não indígenas, escolas não indígenas para gente refetivar essa inclusão. A partir do momento que a gente expande em relação com seminários, com estágios; quando a universidade se preocupa em colocar professores para dar aula ou que tenham esse olhar, de respeito às diferenças da diversidade como um todo, não só a diversidade quando a gente fala na questão indígena, mas todas as diversidades você tá plantando sementes. É importante firmamos parcerias, não nos acomodarmos sejam indígenas ou não indígenas porque todo mundo tem como contribuir e fortalecer; não só os indígenas, mas os não indígenas eles ajudam e contribuem a partir do momento que eles se colocam a falar sobre essas questões, a discutir - são vozes e nós temos que ocupar espaços. Quanto mais espaços forem ocupados, mais a nossa história, a nossa realidade ela pode ser contada né! Com esse protagonismo indígena e com esse olhar da experiência indígena. Então, eu acredito que falta, falta isso. Essa dialogicidade entre cursos, entre universidades; aproveitar mais o que já tem (Narrativa de Allyne).

Através desse diálogo, compreendemos que a universidade pode e necessita ampliar em seu currículo, como coloca Allyne, estratégias planejadas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos interculturais indígenas e não indígenas. Como relata Allyne, quando acontecia os eventos do CLIND, os/as estudantes dos cursos não indígenas não participavam devido ao curso acontecer as aulas aos finais de semana, o que dificultou o diálogo e a proximidade, reforçando assim o desconhecimento cultural e velado na UNEAL.

Concomitantemente, as mulheres indígenas egressas do CLIND ampliaram suas percepções acerca do curso, destacando a relevância das experiências singulares dos povos diversificados junto aos saberes acadêmicos do currículo dos cursos apreendidos durante sua formação.

A partir das análises das experiências partilhadas pelas entrevistadas, identificando seus pontos de encontro nas categorias anunciadas, apresentamos as considerações finais deste estudo, tendo em vista responder às questões de pesquisa e anunciar questões complexas que podem ser aprofundadas e compreendidas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo documental e das narrativas de quatro mulheres egressas do CLIND são identificados como resultados quatro dimensões da temática de pesquisa. Uma delas se refere às contribuições do CLIND, especialmente em razão de seus princípios formativos e da organização curricular para propiciar os diálogos entre os saberes acadêmicos e tradicionais. A tese constata, por meio das análises do PPC dos cursos e das narrativas das entrevistadas, que o programa trouxe contribuições importantes no que se refere à formação, pelo modo como é organizado pelos componentes curriculares e projetos propiciados.

Os componentes curriculares específicos fortaleceram e solidificaram o diálogo com as práticas culturais de cada povo, fazendo-as refletirem e autoafirmarem-se como protagonistas de suas histórias e memórias. Podemos destacar a componente curricular “Estudos Cooperados” como eixo central para o diálogo intercultural entre os saberes indígenas e os saberes acadêmicos, uma vez que ela propiciou esse diálogo de forma reflexiva e prática para as estudantes. Também se identifica tal importância nas narrativas das participantes da pesquisa. Elas enfatizam que os referenciais do curso permitiram aprofundar conhecimentos sobre suas raízes históricas, contribuíram para a valorização dos seus saberes e formação docente para atuarem nos povos indígenas.

Outra dimensão se refere às singularidades dos percursos formativos. Mesmo sendo mulheres nos povos indígenas em Alagoas, com seus saberes tradicionais e por terem partilhado cursos de licenciaturas interculturais, com processos formativos para a docência, atividades e experiências similares, podemos identificar que focalizam aspectos diferenciados dos desafios enfrentados para estudar e para a realização do curso. Na condição de estudantes indígenas, mulheres e professoras, as narrativas de Allyne, Hilda, Simone e Lucinha acentuaram os desafios, resignificando-se através de sentidos singulares em relação ao processo e trajetória na universidade.

Assim, conforme a análise dos achados da pesquisa, é notório que as quatro mulheres indígenas enfrentaram singularmente os desafios da trajetória universitária, desde as questões pessoais, familiares, identitárias e acadêmicas, tendo interferências das estruturas sociais, econômicas e culturais. Dentre os desafios, é possível citar: o percurso de deslocamento de onde saíam até a universidade, o preconceito, a discriminação e a invisibilidade dentro da UNEAL por parte de estudantes não indígenas que não estudavam no mesmo curso e horário. A partir das análises e reflexões realizadas nesta pesquisa, compreendemos que é preciso considerar as singularidades e subjetividades, pois nelas estão os modos como os sujeitos se constituem

enquanto indivíduos singulares sociais e culturais, e apresentam pistas e questões que não são identificados em estudos mais abrangentes.

Uma terceira dimensão importante é a identificação de críticas das estudantes egressas em relação a não ampliação das oportunidades de estudos, com os princípios do CLIND. Elas valorizam o CLIND pela proposta inclusiva e diferenciada, em suas linhas curriculares de formação, repensando a prática pedagógica indígena, mas consideram que devem ter acesso à continuidade dos estudos precisam ir além, dando continuidade com os cursos de especialização, mestrado e doutorado, como Simone e Allyne enfatizaram em seus relatos. Esta crítica reforça a importância do curso para estas mulheres, que reivindicam ampliação de oportunidades formativas com tais princípios. Outra crítica é de que mesmo a UNEAL sendo uma referência com o CLIND, faz-se necessário aprimorar os diálogos entre os estudantes não indígenas e os estudantes indígenas, para que a formação intercultural ultrapasse as fronteiras dos cursos de licenciaturas indígenas.

Finalmente, uma quarta dimensão se destaca: a ressonância dos modos de compreender o mundo e a formação escolar, a partir da perspectiva coletiva. Analisando as narrativas de Allyne, Hilda, Simone e Lucinha, é possível compreender como elas se identificam dentro do contexto social enquanto mulheres que fazem parte de uma coletividade, com suas referências culturais, seus saberes e que a formação disponível na universidade, enquanto direito e pelos povos indígenas os quais fazem parte, nutrem as construções identitárias, sua relação com o mundo, com os outros e com si mesmas.

Compreendendo que estes saberes evocados, privilegiando uma formação docente coerente com a valorização identitária e dos direitos dos povos indígenas, são, em grande medida, apropriados a partir das referências socioculturais ancestrais, constituintes das formações. Apesar de demonstrarem a importância dos estudos em suas vidas, não são estas dimensões as mais enfatizadas em relação à formação. Reiteraram a importância da formação intercultural para a educação escolar, para valorização das expressões socioculturais, contra a discriminação, contra os silenciamentos, e, sobretudo, o compromisso de cada uma com a educação adequada para seus povos indígenas.

Entre os aspectos singulares-sociais das narrativas de Simone, Allyne, Lucinha e Hilda, chama a atenção que a docência indígena é evocada como um instrumento de resistência intercultural, ou seja, a universidade significou e ampliou os olhares para continuarem na militância e na resistência por seu povo indígena. Ressaltamos, ainda, as quatro participantes, nas entrevistas, atuaram ativamente em prol de seus povos, relacionadas à área de educação. Desse modo, destacamos as vivências nos povos como

professoras indígenas enquanto uma forma de resistência de preservar as expressões socioculturais, saberes e memórias. Em outras palavras, o CLIND veio solidificar ainda mais a concepção de cada uma delas; uma vez que, antes de adentrarem na universidade, almejavam e militavam por esse espaço na formação profissional e como sujeitos de direitos e resistência.

Consideramos que os resultados fortalecem a tese de que os objetivos do CLIND contribuem para a formação docente, atendendo às necessidades dos povos indígenas, a partir de diálogos entre os saberes tradicionais e acadêmicos na organização do currículo, pelas atividades propiciadas, os conteúdos abordados e projetos oferecidos. As narrativas das quatro mulheres egressas sobre percursos formativos nas licenciaturas interculturais, mesmo com modos singulares de atribuir os sentidos às experiências, evidenciaram diálogos entre os saberes acadêmicos dos cursos e os saberes de seus povos de pertencimento, contribuindo positivamente para fortalecer as referências e para ampliar o repertório de formação, como em relação à preparação para a docência em escolas indígenas.

É importante destacar, também, que mesmo com a grande contribuição do CLIND para assegurar os direitos de reconhecimento e de valorização das expressões socioculturais indígenas e os protagonismos na formação dos professores para seus povos, existem desafios, dentre os quais, a necessidade de ampliar as condições para o acesso e permanência dos/as estudantes indígenas aos cursos; enfrentar situações de preconceitos e pouca integração na universidade entre os/as estudantes não indígenas e os/as estudantes indígenas, para que a formação acadêmica intercultural ultrapasse os cursos de graduação.

Nesse sentido, diante dos achados desta pesquisa, é perceptível que o termo “interculturalidade” foi predominante nas narrativas das participantes da pesquisa. Assim, a UNEAL, juntamente com o CLIND, ampliou e fortaleceu o diálogo da interculturalidade nos cursos de formação de professores(as) indígenas, visto que a interculturalidade é o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, tendo em vista que a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural e humana, com políticas de identidade (Candau, 2008).

Considerar o avanço da interculturalidade na universidade como um processo em construção é pensar novas estratégias para a reestruturação e indigenização da interculturalidade nos currículos dos cursos nas universidades, uma vez que o processo para a decolonização do currículo na formação de professores(as) indígenas e não

indígenas depende da desconstrução da visão colonialista e homogeneizada para caminhar para a transformação estrutural e sócio-histórica para todos(as).

Concomitantemente, o reconhecimento e a autoafirmação do ser implicam na construção de modos, saber e ser que se inter-relacionam mutuamente. De acordo com Candau (2016), a educação intercultural promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos, sejam eles individuais ou coletivos, saberes e práticas no que concerne aos aspectos sociais, econômico, cognitivo e cultural.

Portanto, interculturalizar é o caminho para a efetiva decolonização do currículo escolar e acadêmico. Em outras palavras, implica em questionar normas, conceitos, práticas e posturas das instituições educacionais para a real transformação, visando, nessa seara, chegar a uma educação decolonizadora que rompa com as fissuras pedagógica e curriculares, e, assim, construir novos marcos epistemológicos para pluralizar os saberes e as diferentes culturas (Walsh, 2009).

As questões identificadas neste estudo pretendem contribuir com as pesquisas buscando sobre as relações e os diálogos entre os saberes tradicionais e acadêmicos na universidade, cujas respostas estão longe de serem encerradas nesta tese, provocando necessidades de aprofundamento e indagações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Sálvio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (orgs.). **Índios do Nordeste:** etnia, política e história. Maceió: Edufal, 2008. v. 10.

ALMEIDA, Luiz Sálvio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da. (orgs.). **Índios de Alagoas:** cotidiano, terra e poder.. Maceió: Edufal, 2009. v. 11

ALMEIDA, Luiz Sálvio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da. (orgs.). **Índios de Alagoas:** memória, educação, sociedade. Maceió: Edufal, 2011. v. 12.

ALONSO, Leandro Seawright. O corpus documental história oral: Teoria, experiência e transcrição. **Revista Observatório**, n. 1, p. 54-75, 2016. v. 1- 2.

AMES, Valeska, Daiana Both. **Indígenas no Ensino Superior:** uma análise sobre a formação dos estudantes kaingang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 9. 252 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARRUTI, José Maurício Andion. **Etnias federais:** o processo de identificação de remanescentes indígenas e quilombolas no Baixo São Francisco. Tese (Doutorado em Antropologia Social – Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2002.

ARRUTI, José Maurício Andion. **Verbetes Pankararu.** Site Povos Indígenas no Brasil. ISA, 2005. Acesso em março de 2022.

BAGGIO, Claudia Carmem *et al.* Uso da tecnologia digital pelos povos indígenas no Brasil: um estudo na Aldeia Kaingang. **Investigación Bibliotecológica:** archivonomía, bibliotecología e información, v. 37, n. 97, p. 175-194, 2023.

BALTAR, Paula. A teoria crítica sob o olhar da decolonialidade. **World Tensions/Tensões Mundiais**, v. 16, n. 31, 2020.

BANIWA, Gersen Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, Gersen Luciano. Desafios no caminho da descolonização indígena. **Revista do PPGCS: Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 41-50, Salvador, 2019.

BANIWA, Gersen Luciano. Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena. **Revista do PPGCS: Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 22-40, Salvador, 2019.

BARROSO-HOFMANN, M. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre Ensino Superior para os povos indígenas no Brasil. **Anais do Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas**, 1.º Congresso Latinoamericano de Antropologia – ALA. Rosário, Argentina, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele; BRITO, Patricia. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva. Estudantes indígenas no Ensino Superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Revista Políticas Educativas**, v. 6, n. 2. Porto Alegre, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; LEITE, Angela Maria Araújo. Formação de professores indígenas: a universidade como território de resistência? **RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre**, v. 43, n. 1, p. 57-75, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.9990>. Acesso em: 3 mai. 2024.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRIGHENTI, Cs A; WITTMANN, L. T.; SOUZA, F. F. **Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura indígena**: protagonismo indígena na história, 2016. p. 231-285.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/77065365/Saberes_tradicionais_ind%C3%ADgenas_saberes_ocidentais_suas_intersec%C3%A7%C3%B5es_na_educac%C3%A7%C3%A3o_escolar_ind%C3%ADgena. Acesso em: 5 nov. 2021.

CALHEIROS FILHO, José Renan Vasconcelos; SILVA, José Luciano Barbosa da; COSTA, Jairo José Campos da. **Projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas/CLIND-AL**. Palmeira dos Índios: Governo do Estado de Alagoas, 2018.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, Joel. Bases antropológicas e expressões mundanas na busca patrimonial: memória, tradição e identidade. **Revista Memória em Rede**. Pelotas, v. 1, n. 1, dez. 2009/mar. 2010; p. 43-58.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas como base para uma aliança negro-branca-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. *In*: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A.

Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil.** São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CASTRO, Edna; PINTO, Renan Freitas (Org.). **Decolonialidade e sociologia na América Latina.** Belém: NAEA/UFPA, 2018. 394 p. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/761>. Acesso em: 12 dez 2023.

CELLARD, André. Análise documental. *In* : DESLAURIERS, Jean-Pierre *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Du rapport au savoir: éléments pour une théorie.** Paris: Anthropos, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: aspectos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez Editora: 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com escola de estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio.** Porto: CIIE/Livpsic, 2009.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/Secad, 2006. p. 115-130.

CORREIA, Edilma Lima. **Formação do professor indígena: um estudo da licenciatura intercultural da Universidade Estadual de Alagoas.** Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/5079>. Acesso em: 5 jan. 2024.

COSTA; Maria de Fátima Vasconcelos da; ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. Multiculturalismo, interculturalidade e identidades: a ancestralidade africana na educação brasileira. *In*: **CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA**, 8, Fortalexa, 2014.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: Edufba, 2008.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Revista Educação Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, São Paulo, 2017.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária: reflexões desde a literatura indígena brasileira. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 22, p. 59-74, 2020.

DANTAS, Beatriz Góis Dantas. **Textos para a História de Sergipe**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe/Banese, 1991.

DANTAS, Fernando Antonio de Carvalho. Descolonialidade e direitos humanos dos povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53, p. 343-367, 2014.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Jussara Maria Jeronimo de; SILVA, Edjane Pinheiro da. Identidade coletiva, performances e resistência: as experiências da tribo Wassu Cocal. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, v. 2, n. 13, p. 124-142, 2018.

DAYRELL, J.; MAIA, C. V. V. L. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.

CASTRO, Ricardo Dias de; MAYORGA, Cláudia. Decolonialidade e pesquisas narrativas: contribuições para a Psicologia Comunitária. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 14, n. 3, p. 1-18, 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. In: **Educação em Revista**, v. 27, n. 01, p. 333-346, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique en éducation**. Fondements, méthodes, pratiques. Téraèdre, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Trad. Albino Pozzer, Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 11, 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. La recherche biographique en éducation en France. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 781-795, 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. Delory-Momberger, C. Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. *Espacios en Blanco*. **Revista De Educación (Serie Indagaciones)**, Nº 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 341-350.

DIEB, M. Figuras do aprender em um ambiente virtual de aprendizagem: analisando o Teleduc. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, 2009. P. 14-19.

SANTOS, Angélica MS; SANTOS, Eimyslène; MARTINS, Gisely. A historicidade educacional do povo Koiupanká: uma educação contextualizada a partir dos saberes tradicionais. **Revista de Estudos Indígenas de Alagoas-Campiô**, v. 2, n. 1, p. 94-107, 2023.

EVANGELISTA, Marcela Boni. Segredos compartilhados: A transcrição como recurso narrativo em histórias sobre aborto. *In: X Encontro Regional Sudeste da História Oral*, Educação das sensibilidades: Violência, desafios contemporâneos, Unicamp, Campinas, 2013.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico** (Dossier «Biografia e Patrimônio»). 1991.

FARIAS, Ivan Soares. Xucuru-Kariri: Memórias, identidade e estratégias socioculturais para reaver o território tradicional. *In: ALMEIDA, Luiz Sálvio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Orgs.). Índios de Alagoas: cotidiano, terra e poder*. Maceió: EDUFAL, 2009. p. 103-114.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; AMES, Vanessa; DOMINGOS, Angélica. Encontros e desencontros das ações afirmativas no Ensino Superior: as resistências dos estudantes indígenas. **Revista O social em questão**, Ano XX – n. 37, p. 71-90, 2017.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas em Alagoas**. v. 14. Maceió: EDUFAL, 2013.

FILHO, Florêncio Almeida Vaz. A rebelião indígena na UFOPA e os desafios da interculturalidade no Ensino Superior. **Revista do PPGCS – Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 79-98, Bahia, 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, 2017.

FONTES, Thaline Ferreira; FARIA, Ivani Ferreira de. Geografia e interculturalidade: a formação de professores indígenas nas licenciaturas interculturais da Universidade Federal do Amazonas. *In: FARIA, Ivani Ferreira de. Descolonizando a academia: cruzando os rios da interculturalidade, percorrendo as trilhas do saber para autonomia*. Curitiba: CRV, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. História e memória da educação indígena: um estudo do processo de escolarização dos Wassu-Cocal em alagoas (1970-2010). *In: VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade*. São Cristovão-SE, Brasil, 2012. Disponível em: (PDF) HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO DO...educonse.com.br/2012/eixo_07/PDF/13.pdf · 1 história e memória da educação indígena: um estudo do processo de escolarização - PDFSLIDE.NET. Acesso em: 05 jan. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social São Paulo: Atlas**, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GOMES, Valdeck; CAVALCANTE, Valéria Campos. Reflexões sobre a educação escolar indígena na comunidade Wassu-Cocal/Alagoas. Anais do XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2021.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. *In*: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 95-126.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória histórica. *In*: HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. 2. ed. Presses Universitaires de France. France, Paris. p. 80-86, 1968.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. La universidad y la vigência de la cultura académica. **Revista Nómadas**, p. 225-232. 2017. Disponível em: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/component/content/article?id=582>. Acesso em: 2 nov. 2021.

HOLSTI, O. R. **Content Analysis for the Social Science and Humanities**. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.

KAWAKAMI, Érica Aparecida. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240006, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wYpYTqMfkPLRWL74tt6ndRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 de jan. 2022.

KONDRATIUK, Carolina. Transcrição e construção de um papel educativo: a abordagem biográfica na formação de babás. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, Salvador, v.07, n. 20, p.134-144, 2022.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Trad. Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019 (p.21-26).

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LIMA, Afonso Dos Santos; JUNIOR, Gilson Cruz. Entre a ancestralidade e a cibercultura: um estudo de revisão sobre tecnologias digitais e povos indígenas. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 7, n. 3, p. 55-76, 2023.

LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional; UFRJ; Laced, 2007. (Relatório técnico publicado do material referente a seminário realizado em agosto de 2004).

LIMA, A. C. Educação superior para indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais. In: Brandão, A. A. (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 253-279.

LIMA, Lucas Gama; OLIVEIRA, Amanda da Silva de; MIRANDA, Anderson Ribeiro. Indígenas, Terra e Território em Alagoas: uma análise geográfica da atualidade da resistência. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 36, n. 1, 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: Katalysis Edição Especial 2007 teste (scielo.br). Acesso em: 3 mar. 2023.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación**, v. 2, p. 243-247, 2015.

LEAL, A. Z. Rasgos de história de um fenômeno y uma teoria. **História e Memória**, n. 14, p. 291-316, 2017.

LIRA, D. Relações com o saber: um estudo das políticas educacionais e da percepção de estudantes do ensino médio. Orientador: Telmo Marcon. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do alto Rio Negro**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília, p. 162. 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5522?mode=full>. Acesso em: 6 nov. 2021.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 6, n. 2, p. 51-64, 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/article/view/6300/5256>. Acesso em: 6 nov. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transcomponente curricularridade e decolonialidade. **Sociedade e estado**, v. 31, p. 75-97, 2016.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MARIA CANDAU, Vera. Diferenças, Educação Intercultural E Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, 2020.

MARTINS, Alice Fátima. As hiper mulheres Kuikuro: apontamentos sobre cinema e performance. **Revista Sociedade e Estado, Brasília**, v. 29, n. 3, p. 747-766, 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir. **Serie Afterall**, v. 2, 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1996.

NEVES, R. C. M. Identidade, Rito e Performance no Toré Xucuru. In: Grunewald, R. A. (org.) **Toré: Regime encantado do índio do nordeste**. Recife: FUNDAJ-Massangana, 2005.

NUNES, José Messildo Viana; COSTA, Alcrley Aecrley Rodrigues; SILVA, Reginaldo. Relação com o saber: possíveis articulações nas abordagens de Charlot e Chevallard. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**. Belém, v. 15, n.34, p. 240-264, dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicosufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7173>. Acesso em: 22 maio de 2024.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Diga ao povo que avance! Movimento indígena no Nordeste**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2013.

OLIVEIRA, Allyne Jaciara Alves Rios. **Povo Koiupanká e a educação escolar indígena: 15 anos de resistência no sertão alagoano**. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação – CEDU, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Revista Práxis Educativa**, v.7, Número especial, Ponta Grossa, 2012.

PALADINO, Mariana. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no Ensino Superior. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Orgs.). **Estudantes indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa – formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**. Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan/abr. 2016.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 155-182, Belo Horizonte, 2015.

PEIXOTO, José Adelson Lopes; CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. Educação, direito e identidade: Licenciatura Intercultural Indígena em Alagoas–CLIND-AL. **Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia**, v. 4, n. 1, p. 96-121, 2021.

PEIXOTO, José Adelson Lopes; MENDONÇA, Vinícius Alves. A promessa de Clênio Karuazu: história e imagens da religião indígena no sertão de alagoas. **Espaço Ameríndio**, v. 14, n. 2, p. 308-308, 2020.

PERALTA, Anastácio. A Agroecologia Kaiowá: tecnologia espiritual e bem viver, uma contribuição dos povos indígenas para a educação. **MovimentAção**, v. 4, n. 06, p. 01-19, 2017.

QUINTEIRO, M.M.C., and FONSECA, L.C. Saberes tradicionais e o desafio da multiculturalidade nas instituições de ensino. In: SANTOS, M.G., and QUINTERO, M., comps. **Saberes tradicionais e locais: reflexões etnobiológicas** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 148-167.

REIS, Rosemeire; ALVES, Camila Aloisio. Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin. **Revista Debates em Educação**. Vol. 10. n° 20, 2018.

REIS, Rosemeire. Diálogos entre Questões de Pesquisa que Orientam a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot e a Pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger. **Revista Internacional Educon**. Vol. 2. n 3, 2021.

REIS, Rosemeire. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 30-57, 2022.

REPETTO, Maxim. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Revista Textos e Debates, Boa Vista**, n.33, p. 69-88, 2019. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/5986/pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

REZENDE, Justino Sarmiento. Ciências e Saberes tradicionais. *Tellus*, n. 25, p. 201-213, 2015.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e Novos Direitos**. Proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SANTOS, Cirlene Batista dos. O bem viver e organização territorial dos povos indígenas da terra indígena do alto Rio Negro. In: FARIA, Ivani Ferreira de. **Descolonizando a academia: cruzando os rios da interculturalidade, percorrendo as trilhas do saber para autonomia**. Curitiba: CRV, 2020.

SANTOS, Ivanilson Martins dos. **Balanco histórico sobre o aldeamento São Pedro de Porto da Folha, Sergipe: dos Aramurus aos Xokó**. 2020. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Unidade Delmiro Gouveia-Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2020.

SANTOS, Maria Aparecida Oliveira dos; BEZERRA, Ricardo José Lima. O Toré dos Xukuru-Kariri: identidade e autoafirmação religiosa indígena em Palmeira dos Índios de Alagoas. **Revista Ouricuri**. Juazeiro, Bahia, v.10, n.1. p.014-030. jan./jul., 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

SILVA, Edson. Os índios do Nordeste e as pesquisas históricas: as influências do pensamento de John Monteiro. **Revista Fronteiras e Debates**. v. 8, n. 1, Macapá, 2015.

SILVA, Edson. Povos indígenas no Nordeste: mobilizações sociopolíticas, afirmações étnicas e conquistas de direitos. **Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política**, v. 7, n. 1, p. 147-172, 2017.

SILVA, Gabriela Mendes *et al.* Experiência e saberes da experiência: implicações para formação de professores. **Saberes: Revista intercomponente curricularr de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 1, 2018.

SILVA, Júlio Pedroso da. **O diálogo entre saberes tradicionais e saberes escolares: um estudo sobre os desafios para a valorização da cultura do povo Kanhgág de Nonoai/RS**. 2021.

SILVA, Maria Ester Ferreira da. Terra parcelada, terra esfacelada: a desterritorialização do povo Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios/AL. In: ALMEIDA, Luiz Sálvio de (org.). **Índios do Nordeste: etnia, política e história**. Maceió: EDUFAL, 2008.

SILVA, Maria da Penha da. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e lei 11.645/2008. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2. ed. Recife: Edufpe, 2016. p. 57-84.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. Diálogos sobre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na educação escolar indígena. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 11, n. 18, p. 153-176, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/805>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SILVA, Teresa Cruz. Saber e poder, outros conhecimentos: experiências de Moçambique. In: FARIA, Ivani Ferreira de. **Descolonizando a academia: cruzando os rios da interculturalidade, percorrendo as trilhas do saber para autonomia**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Valdemir de Almeida; CARVALHO, José Jorge de. Saberes antropológicos: memória, ancestralidade e identidade em território indígena Tupinikim no estado do Espírito Santo/Brasil. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 38, 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SCHUTZ, Alfred; **A construção significativa do mundo social: uma introdução à sociologia compreensiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. (Organização e introdução de Helmut R. Wagner). Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2–A pesquisa científica. **Métodos de pesquisa**, v. 1, 2009.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de; Reflexões em torno da interculturalidade na universidade. **Revista do PPGCS – Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 135-149, Bahia, 2019.

VALENTIM, Leticia Alves; PEIXOTO, José Adelson Lopes. As Corridas do Umbu na Aldeia Katokinn. **Revista de Estudos Indígenas de Alagoas-Campião**, v. 2, n. 1, p. 56-70, 2023.

VANDERLEY, Simone Maria dos Santos. **Gestão escolar indígena no território Wassu Cocal**. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Povos do Sertão de Alagoas: confinamento, diáspora e reterritorialização. Incelências. **Revista do Núcleo de Programas de Pesquisa**. CESMAC. Maceió, 2010.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. **Povos indígenas**. Maceió: Cesmac/Inhapi, 2015.

WALKER, S. (Org.). **Conocimiento desde adentro: los afrosudamericanos hablan de sus pueblos y sus historias**. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2012.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, V.M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXOS

ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA ESTUDANTES INDÍGENAS EGRESSOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: (des)encontros entre os saberes ancestrais e os saberes acadêmicos.

Pesquisador: CINTIA GOMES DA SILVA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 3

CAAE: 58952122.6.0000.5013

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.704.088

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram obtidas das Informações Básicas do Projeto (arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1935507.pdf, gerado em 23/05/2022 na Plataforma Brasil).

RESUMO

Esta pesquisa “Desafios da experiência universitária para estudantes indígenas egressos das universidades públicas: (des)encontros entre os saberes ancestrais e os saberes acadêmicos”, tem como objetivo identificar os desafios que os estudantes indígenas egressos vivenciaram na universidade, em especial em relação aos diálogos estabelecidos entre os saberes ancestrais e saberes acadêmicos. No que diz respeito às experiências e os saberes universitários que os/as estudantes constroem em seu percurso de vida e de formação em outros espaços sociais; Hernández (2017) corrobora que pode haver conflitos e resistências na relação acadêmica, ou seja, o diálogo necessita ser o cerne que consubstancia os conflitos e as relações sociais. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa com o estudo documental, conforme LUDKE e ANDRÉ (2012) e a pesquisa biográfica em educação (DELORY-MOMBERGER, 2012; 2016; 2019; 2021) e autobiográfica (PASSEGGI, 2016), tendo como foco principal a análise das narrativas

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.704.088

orais e escritas de jovens indígenas egressos de universidades públicas, de diferentes etnias. Tais perspectivas teórico-metodológicas articulam-se com a teoria da relação com o saber, no que tange à relação epistêmica e identitária com os saberes dos sujeitos com o mundo e com o aprender (CHARLOT, 1997; 2000; REIS, 2021). Para compreender o contexto no qual os/as estudantes estão inseridos/as o estudo documental abordará as concepções de mundo e de educação, os saberes ascentrais de quatro etnias - Wassu Cocal, Xucuru Kariri, Koiupanká e Xocó - Luiz Gonzaga Vieira (2015), Kelly Emanuely de Oliveira (2013), Luiz Sálvio de Almeida e Amaro Hélio Leite da Silva (2008, 2009, 2011) dos estudantes indígenas participantes da pesquisa. As narrativas de si dos/as jovens egressos das universidades possibilitarão interpretar os desafios vivenciados a partir de suas experiências formadoras no mundo acadêmico, estas que são frutos daquilo que cada um vivenciou a partir de suas subjetividades, singularidades que são construídas ao longo da vida (JOSSO, 2004) e no percurso universitário. Trazemos também Freire (1981) no que se refere a dialogicidade na relação horizontal entre os homens, onde o diálogo é o centro do processo e condição fundamental para a real humanização que revoluciona e liberta.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Identificar os desafios vivenciados por estudantes indígenas egressos na experiência universitária e possíveis encontros e/ou desencontros entre os saberes acadêmicos e os saberes ancestrais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aprofundar o mapeamento de estudos sobre a relação de estudantes indígenas com a Universidade Pública;
- Estudar aspectos do contexto, da história, dos saberes ancestrais coletivamente disseminado das etnias, aos quais aos/as participantes da pesquisa pertencem: Wassu Cocal, Xucuru-Kariri, Koiupanká e Povo Xokó;
- Conhecer aspectos das experiências e os saberes ancestrais dos/as estudantes indígenas na sua vida cotidiana;
- Compreender as experiências consideradas significativas e os desafios vivenciados na universidade;
- Identificar os diálogos, distanciamentos e indícios de como são ressignificados os saberes ancestrais e experienciais no confronto com os saberes acadêmicos;
- Identificar e analisar propostas de estudantes indígenas egressos da graduação para contribuir para diminuir os desafios vivenciados na universidade e para o aprofundamento de diálogos entre as culturas ancestrais e a cultura acadêmica.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

**COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA**



Continuação do Parecer: 5.704.088

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1935507.pdf	21/09/2022 16:26:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SEM_MARCAOES.pdf	21/09/2022 16:25:01	CINTIA GOMES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COM_MARCAOES.pdf	21/09/2022 16:24:40	CINTIA GOMES DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_NOVA_TCLE.pdf	21/09/2022 16:23:19	CINTIA GOMES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_destinacao_dos_dados_coletados_e_publicizacao_dos_resultados_da_pesquisa.pdf	23/05/2022 14:19:52	CINTIA GOMES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DA_INSTITUICAO_E_DE_INFRAESTRUTURA_PARA_DESENVOLVIMENTO_DA_PESQUISA.pdf	23/05/2022 14:09:45	CINTIA GOMES DA SILVA	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.704.088

Recurso Anexado pelo Pesquisador	Roteiro_entrevista.pdf	21/05/2022 23:08:41	CINTIA GOMES DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	21/05/2022 23:06:20	CINTIA GOMES DA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	SOLICITACAO_ASSINADA.pdf	21/05/2022 23:05:46	CINTIA GOMES DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	CARTA_ANUENCIA.pdf	21/05/2022 22:56:11	CINTIA GOMES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_SUBMETER.pdf	21/05/2022 22:51:59	CINTIA GOMES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	21/05/2022 22:45:28	CINTIA GOMES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 17 de Outubro de 2022

Assinado por:

Lais Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICES

- **APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO**
- **APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA BIOGRÁFICA NARRATIVA**
- **APÊNDICE 3: TCLE DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**
- **APÊNDICE 4: ENTREVISTAS TRANSCRITAS**

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO – SIMONE WASSU-COCAL

(Informações pessoais)

NOME: Simone

MUNICÍPIO QUE VOCÊ RESIDE: Joaquim Gomes

Favor marcar com X somente UMA única resposta

***Idade:**

() Até 20 () De 21 a 25 () 26 a 29 (X) Mais de 29

***Estado civil:**

**() Solteiro/a () Namorando (X) Casado/a () Divorciado/a () Morando
junto**

Educação e formação

***Você estudou o Ensino Médio em:**

(X) Escola pública () Escola privada () Escola cencista

***Na sua trajetória de estudo, você estudou na Educação de Jovens e Adultos?**

Sim Não Se sim, em qual etapa? _____

***Você fez outra graduação anterior?**

Sim Não Se sim, qual curso?

***Você trabalha?**

Sim. Qual sua área de atuação? E carga horária semanal? Professora e articuladora de ensino (40h).

Não.

***Você entrou na universidade pelo sistema de cotas (Lei 12.711 de 2002), pretos ou indígenas?**

Sim Não Se sim, qual? Indígena.

***Você recebia alguma bolsa ou auxílio da universidade?**

Sim Não

Relações na/com a Universidade

***Você participava de atividades acadêmicas (palestras, mesas redondas, congressos, minicursos, oficinas)?**

Sim Não

***Você participou de algum projeto de pesquisa ou grupo de estudos na universidade em que você se formou?**

Sim **Não**

***Você participava de atividades culturais ou festas promovidas na universidade?**

Sim **Não**

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO - ALYNNE RIOS KOIUPANKÁ

Informações pessoais

NOME: Alynne Rios.

MUNICÍPIO QUE VOCÊ RESIDE: Inhapi.

Favor marcar com X somente UMA única resposta

***Idade:**

Até 20 **De 21 a 25** **26 a 29** **Mais de 29**

***Estado civil:**

Solteiro/a **Namorando** **Casado/a** **Divorciado/a** **Morando**

junto

Educação e formação

***Você estudou o Ensino Médio em:**

Escola pública **Escola privada** **Escola cenicista**

***Na sua trajetória de estudo, você estudou na Educação de Jovens e Adultos?**

Sim Não Se sim, em qual etapa? _____

***Você fez outra graduação anterior?**

Sim Não Se sim, qual curso? Pedagogia e Letras.

***Você trabalha?**

Sim. Qual sua área de atuação? E carga horária semanal? Professora – Rede Pública Estadual e Municipal – Município 20h / Estado 30h.

Não.

***Você entrou na universidade pelo sistema de cotas (Lei 12.711 de 2002), pretos ou indígenas?**

Sim Não Se sim, qual? _____

***Você recebia alguma bolsa ou auxílio da universidade?**

Sim Não

Relações na/com a Universidade

***Você participava de atividades acadêmicas (palestras, mesas redondas, congressos, minicursos, oficinas)?**

Sim Não

***Você participou de algum projeto de pesquisa ou grupo de estudos na universidade em que você se formou?**

Sim Não

***Você participava de atividades culturais ou festas promovidas na universidade?**

Sim Não

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO – HILDA XUCURU - KARIRI

Informações pessoais

NOME: Hildérica de Lima Silva.

MUNICÍPIO QUE VOCÊ RESIDE: Palmeira dos Índios.

Favor marcar com X somente UMA única resposta

***Idade:**

Até 20 De 21 a 25 26 a 29 Mais de 29

***Estado civil:**

Solteiro/a Namorando Casado/a Divorciado/a Morando
junto

Educação e formação

***Você estudou o Ensino Médio em:**

Escola pública Escola privada Escola cenicista

***Na sua trajetória de estudo, você estudou na Educação de Jovens e Adultos?**

Sim Não Se sim, em qual etapa? _____

***Você fez outra graduação anterior?**

Sim Não Se sim, qual curso?

***Você trabalha?**

Sim. Qual sua área de atuação? E carga horária semanal? Professora – 45H – Séries iniciais.

Não.

***Você entrou na universidade pelo sistema de cotas (Lei 12.711 de 2002), pretos ou indígenas?**

Sim Não Se sim, qual? _____

***Você recebia alguma bolsa ou auxílio da universidade?**

Sim Não

Relações na/com a Universidade

***Você participava de atividades acadêmicas (palestras, mesas redondas, congressos, minicursos, oficinas)?**

Sim Não

***Você participou de algum projeto de pesquisa ou grupo de estudos na universidade em que você se formou?**

Sim Não

***Você participava de atividades culturais ou festas promovidas na universidade?**

Sim Não

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO – LUCINHA XUCURU-KARIRI
(Informações pessoais)

NOME: Luciete de Souza Ferreira

MUNICÍPIO QUE VOCÊ RESIDE: Palmeira dos Índios

Favor marcar com X somente UMA única resposta

***Idade:**

Até 20 De 21 a 25 26 a 29 Mais de 29

***Estado civil:**

Solteiro/a Namorando Casado/a Divorciado/a Morando
junto

Educação e formação

***Você estudou o Ensino Médio em:**

Escola pública Escola privada Escola cenicista

***Na sua trajetória de estudo, você estudou na Educação de Jovens e Adultos?**

Sim Não Se sim, em qual etapa? _____

***Você fez outra graduação anterior?**

Sim Não Se sim, qual curso? Pedagogia

***Você trabalha?**

Sim. Qual sua área de atuação? E carga horária semanal? Educação (professora) 25h.

Não.

***Você entrou na universidade pelo sistema de cotas (Lei 12.711 de 2002), pretos ou indígenas?**

Sim Não Se sim, qual? _____

***Você recebia alguma bolsa ou auxílio da universidade?**

Sim Não

Relações na/com a Universidade

***Você participava de atividades acadêmicas (palestras, mesas redondas, congressos, minicursos, oficinas)?**

Sim Não

***Você participou de algum projeto de pesquisa ou grupo de estudos na universidade em que você se formou?**

Sim Não

***Você participava de atividades culturais ou festas promovidas na universidade?**

Sim Não

APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DA ENTREVISTA BIOGRÁFICA NARRATIVA

1. Apresentação da pesquisadora e apresentação da pesquisa.
2. A pesquisadora explicará as etapas e os eixos que serão abordados na entrevista.

“Inicialmente dialogaremos sobre como cheguei até a presente investigação, por se tratar de um estudo sobre a diversidade cultural, isso requer traçar a ponte de diálogo entre pesquisadora e entrevistado/a. Nesse sentido, explicitarei para as participantes da pesquisa como cheguei a presente investigação, ou seja, minha trajetória acadêmica como estudante e pesquisadora da temática. Será esclarecido também que as entrevistadas devem ficar livre para contar sua história, do início ao fim. Quando sentimos que concluímos, encerraremos a gravação da entrevista.”

3. Etapas da entrevista –Eixos centrais:

Eixo 1: Experiências na comunidade (início da gravação):

- 1.1. Relate suas vivências e as experiências em sua comunidade.
- 1.2. Conte seu percurso de formação da sua cultura à universidade.

Eixo 2: Ingressando na universidade:

- 2.1. Conte como a universidade entrou em sua vida.
- 2.2. Relate como se dava o diálogo entre os saberes tradicionais de sua cultura com os saberes com os saberes acadêmicos no curso.

Eixo 3: Percurso de formação na universidade:

- 3.1. Relate como se deu seu percurso nos primeiros anos na universidade.

3.2. Conte o que difere os saberes tradicionais de sua cultura com os saberes acadêmicos.

3.3. Relate de que forma a universidade vem contribuindo na formação profissional, na amplificação do conhecimento sobre os povos indígenas e a troca de experiências entre os estudantes nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND).

Eixo 4: Contribuições da sua cultura da sua formação acadêmica na universidade

4.1. Depois de sua formação, conte como a universidade contribuiu para a autoafirmação de sua cultura na comunidade e para a sociedade não-indígena.

Eixo 5: O que não foi relatado durante a entrevista (o que sentiu falta) e gostaria de falar e/ou destacar

5.1. Quais as propostas que você sugere para que haja o diálogo aprofundado entre a diversidade dos povos indígenas e a cultura acadêmica no percurso da formação inicial para o/a estudante indígena dentro da universidade?

APÊNDICE 4: ENTREVISTAS TRANSCRITAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SIMONE WASSU-COCAR: TRANSCRIÇÃO

Pesquisadora: Simone, relate suas vivências e experiências em sua comunidade, da sua etnia, da sua cultura:

Entrevistada: Na verdade, eu não participo muito dos rituais culturais da aldeia, porque eu sou evangélica. Sou evangélica protestante e a gente sabe que quando tem alguma religião a gente tem algumas restrições, não que a religião proíba que eu pratique a cultura, mas tipo, tem o Ouricuri, eu não participo do Ouricuri porque é uma religião indígena. E como já tenho outra religião, não dá (como diz a bíblia) para servir a dois senhores, e eles não aceitam, né. É, eles, eu falo, nós da comunidade, mesmo não aceita, não aceita que um evangélico participe do Ouricuri, nem o Ouricuri aceita as pessoas né, que não seja totalmente dedicada à religião porque ela requer alguns sacrifícios, né. Algumas situações sigilosas não podem tá relatando, mas apesar de não participar o que é que, é, a academia trouxe pra nós, pelo menos pra mim, que não sendo participante, mas preciso ser conhecedora da minha cultura, preciso ser conhecedora, é, dos rituais, eu preciso saber. Porque é uma forma de manter viva a minha identidade, é uma forma de me identificar como indígena, porque que indígena seria eu, se eu fosse só na cultura europeu, da religião né, europeia, aí, enfim, aí... a minha vivência dentro da comunidade ela sempre, foi assim: ampla, muito ampla, me envolvo tanto na saúde, na educação, é, na organização mesmo, nas associações da aldeia, sei que tô muito envolvida nas ações da aldeia e é isso.

Pesquisadora: Simone, e você - nessa questão da religião – você já chegou a participar alguma vez de algum ritual?

Entrevistada: Não, eu nunca participei da religião, porque a religião aqui no início da aldeia, no início né, quando foi demarcado o território, nós não tínhamos o Ouricuri, nós não tínhamos, mas aí veio um índio, um indígena de brejo dos padres – Palmeira dos Índios, ele, não lembro ao certo e ele veio junto pra qui, junto com outros parentes e ele fundou a tábula religiosa que é o Ouricuri, porque uma aldeia, a gente entende que uma aldeia sem a sua religião ela é uma

aldeia fraca, é, ela fica fraca na sua identidade, até porque nossos pais já passaram por isso, foram muitos discriminados quando iam pra, é, reuniões, o Ouricuri não tinha, então discriminado, era uma aldeia tida como uma aldeia fraca. Como os índios cabeças secas, compreender essa parte religiosa. Então.. a gente veio e fundou, mas nem todos indígenas aqui participa, mas tem uma boa parte que participa....

Silêncio...

Pesquisadora: Entendi. E assim, esse indígena que você falou, etnia no caso, como posso falar? É, trouxe para cá essa questão do ritual, né.

Entrevistada: Foi, ele veio pra agregar, né junto, porque a gente tinha alguns conhecimentos do nosso povo, mas que não eram, como é que posso dizer? Ainda não se tinha formado a tábula religiosa, a religião, não tinha o espaço ainda de se reunir, é, o espaço sagrado. A gente se reunia, tipo, em escolas antigas pra o ritual do toré, da dança, mas não tinha da religião em si...

Pesquisadora: Aí no caso, o Ouricuri é uma religião mesmo da comunidade?

Entrevistada: O Ouricuri é a religião de todas as aldeias, têm seu Ouricuri, algumas como os jeripankós, eles chamam como terreiro, mas todas aldeias têm o seu ouricuri.

Pesquisadora: São diferentes né!

Entrevistada: São diferentes, e nem todos os índios pode participar, cada um com sua etnia, eu ritual

Pesquisadora: Aí no caso assim, Simone, é a ancestralidade, ou seja, está relacionado à ancestralidade?

Entrevistada: Também. Pra nós dentro da comunidade, a religião funciona como uma escola cultural. Mas por aí...

Pesquisadora: E, assim, relacionado a essa questão das vivências e experiências. Como foi seu percurso de formação quando você saiu de sua comunidade até a universidade?

Entrevistada: Na verdade, no começo né, foi muito difícil, porque assim: aqui a gente como você ver fora da cidade, é às vezes não é que falte oportunidade, às vezes não chega as informações, e na minha época era um sonho, fazer faculdade era um sonho, aí queria um sonho, queria fazer uma faculdade, porque a maioria das pessoas não tinham, aliás, na realidade, a maioria das pessoas não tinham pessoas com faculdade, as professoras que iniciaram aqui só

tinham o magistério e que tinha iniciado, mas é por conta da dificuldade de ter que ir pra cidade e também lhe dar né, com esse, é, essa correria do estudo mesmo, a rotina puxada, da pesquisa, enfim...e algumas pessoas desistiam, entrava em particulares, e desistiam.

Só que em 2010... 2008, é, acho que foi 2008, na verdade quando estadualizou as outras escolas em 2003 e as escolas foram estadualizadas começou-se uma discussão para se ter o magistério indígena aqui, porque ter acabado o magistério, não tinha mais magistério né, agora científico... Aí ficou o magistério indígena, e nessa discussão, esse projeto tocou novas formas e veio a UNEAL com a proposta do CLIND, o PROLIND, é o programa de licenciatura intercultural para indígena, veio o PROLIND e a oportunidade foi para quem ensinava, pra quem já estava atuando na área. Eu no médio já tava atuando quando a escola estadualizou deu prioridade para empregar professores indígenas. E aí o PROLIND veio com essa oportunidade. Então assim, a gente fizemos a prova... Pra mim foi muito difícil, como os demais colegas, pra mim a maior dificuldade, porque da época eu tinha três filhas, uma era pequena de um ano, é enfim, e a faculdade não era aqui, nem era perto né, a faculdade precisava se deslocar daqui da aldeia para Palmeira dos Índios e ia numa sexta e voltava no sábado, ia um dia e voltava no outro. Então a jornada de estudo era muito puxada e para nós que já trabalhava um horário, no meu caso, que tinha filhos e um marido que não ajudava ficava complicado, muito complicado. Então, é, quando veio a oportunidade eu pensei: vou viver um dia de cada vez, o que eu quero fazer, aí era um sonho e quando eu cheguei e falava: vou estudar a faculdade as pessoas diziam... meu pai mesmo disse: você já tem três diplomas menina, você vai fazer o que? Estudar mais pra que?, mas assim, eu tinha essa vontade, era um desejo, era um sonho. Eu sempre fui muito persistente, muito persistente, então eu fui fiz a prova, fiz a inscrição e quando foi aquele negócio, alguém da família disse assim: olhe, eu fico com as meninas pra você ir fazer, pra ir estudar, não posso porque já vira uma rotina, requer uma responsabilidade, compromisso maior... aí dizia: não fico. Na prova, eu fiz, aí passei, quando eu recebi a ligação, quando fui fazer a prova é a minha irmã disse: eu fico pra você fazer a prova, mas não fico pra você estudar, porque você sabe to indo embora, minha irmã estava pra casar, indo embora da aldeia, eu disse: está certo, mas eu vou fazer, vou viver um dia de cada vez. Deixei ela com as meninas e fui fazer a prova, fiz a prova. Quando penso que não recebi uma ligação que tinha passado, tinha passado no primeiro lugar, fiquei super feliz, nota boa e tal, aquela euforia, aí de repente você recebe uma ligação e diz olha (*suspiro*): a matrícula tem que ser na próxima semana e quem não vier fazer a matrícula perde a vaga. E aí eu fiquei meio que já! Eu achei que ia demorar, ia esperar me organizar mais, aí fui apelar pra família, apelei pra minha mãe. Aí painho disse: há

sua mãe não pode ficar, sua mãe é doente e tal. Eu disse mas ta bom, porque eu tirei em primeiro lugar e assim, perder a vaga, não sei quando vai começar, aí fazer pra que?! Tem como não! E assim: eu disse, mas eu queria! Porque quando eu entrei eu já ensinava, já estava ensinando. Eu entrei pra ensinar em 2004, só porque assim você entra bem no médio (sem experiência nenhuma) e era uma profissão que não queria, entrei por falta de opção, nem foi pelo dinheiro, porque se fosse pelo dinheiro se deixasse eu ia ser uma médica, tal que ia ganhar muito, mas é por falta de opção entrei na educação. Então, eu, mas eu tinha um propósito de vida que aonde eu entrasse teria que ser boa, ter que ser a melhor, eu ia me esforçar pra isso.

Pesquisadora: Qual foi o curso?

Entrevistada: Eu fiz Ciências Biológicas. Aí o meu, aí eu fiquei. Eu acho que eu levei o título de pior professora da aldeia, eu era terrível porque a gente não tinha experiência de alfabetizá-lo, não tinha experiência de como, porque a gente entrava e o estado contratava e totalmente e pá, em outras palavras era tipo: vamos botar o professor em sala e que eles lá vão dizer que tem, e que a educação pode ser de qualquer jeito. Porque na verdade a gente sabe que o governo, ele não tá preocupado em dar uma educação de qualidade, principalmente à indígenas né! Eles querem indígenas seja sempre submisso e a partir do momento que a gente estuda, o estudo é libertador e abre sua mente. É, enfim, aí eu já era pobre e sofredor, a faculdade era uma oportunidade que eu via para poder melhorar minha prática porque eu precisava do emprego, então eu digo: eu quero ver o que vai ser, quero ser melhor e assim eu fui, vivia um dia de cada vez e até que meu pai disse não: fica, mas para estudar não fica, aí eu fui, fiz a matrícula e até que um dia chegou o momento que disse agora começam as aulas, e agora? E agora? Cheguei em casa desesperada – a aula começava na sexta, mas mesmo assim me organizei como se fosse; me organizei na quinta-feira quando eu vi que não tinha ninguém pra ficar, não tinha nem como pagar e assim, porque ficava até no dia, mas à noite ninguém queria ficar com filho de ninguém. Aí eu, cheguei na casa da tia Rosineide, uma professora antiga aqui da aldeia que sempre me ajudou. Eu cheguei na casa dela me acabando de chorar na quinta à noite: tia agora acabou, não posso mais, não vou mais, lutei até onde deu, não tenho mais como. Aí ela disse: mulher teu marido heim? Eu disse: ele disse que não vai ficar não com filho de ninguém pra mulher tá indo no mundo pra botar gaia, quengar não, porque pra ele é isso o estudo, aí ela disse: mulher, olha tu tem coragem de botar o conselho tutelar naquele macho safado se deixar aquelas meninas sozinha?! Eu disse: homem, a senhora faz isso por mim? Ela disse: faço, durante o dia. Eu disse durante o dia dar pra elas se virarem, sempre se cuidaram uma irmã cuida uma da outra, então não tem problema. Minha preocupação é à noite! Ela disse: a pois

minha filha vá, que eu vou olhar essas meninas de noite, se estão sozinha! Aí eu disse, a pois eu vou, aí arrumei tudo. Minha menina mais velha tinha 9 anos na época foi que me deu maior força, ela dizia: vai mainha, que eu cuido das minhas irmãs. Era aquele apoio, entendesse?! Só ela era a única que me dava esse apoio. E eu de manhã acordei fiz um monte de comida, ajeitei tudo, chamei elas e disse: pode comer tudo que tá aqui, mas à noite como mais não, até à noite você pode comer, mas no outro dia não coma. Comprei bolacha, biscoito, essas coisas, você pode comer porque no outro dia eu chegava e, aí ia fazer, e eu fui pedir a minha tia que era vizinha, faz um gogó pra minha menina - que ela tomava mingau – ela disse: Não sei fazer! Minha tia tinha, teve quatro filhos e ela disse que não sabia fazer o mingau. Só que aí você percebe que é mau vontade, quem quer ajudar dar um jeito, aí, mas eu não podia me dar o luxo de ter esse orgulho, então olhei pra ela e disse: mas a senhora sabe esquentar a água e balançar o leite? Ela disse: é é!, aquele: é! Eu botei no muro, ela nem pegou, eu coloquei no muro da casa dela: olhe tá aqui o leite, a senhora faz? Faça. Faça e dê a ela, por favor mulher. E ia embora chorando, virava as costas e ia chorando; eu não podia me dar o orgulho de dizer assim: eu não quero, tu tá entendendo? Porque naquele momento você pegar e deixa, faça não, mas eu precisava. Na minha casa não tinha água, não tinha nem banheiro na época. Então era muito difícil, mas mesmo assim fui estudar, não tinha celular. Não tinha como saber de nada. Eu preferia assim porque na faculdade eu ia estudar; se acontecer qualquer coisa não vou poder resolver mesmo, se morrer não vou enterrar antes de eu chegar, então...vou.. e eu pensava assim: era um meio que eu via pra poder garantir um futuro melhor pra elas. Eu pensava: se eu paro, eu vou ficar a vida toda sofrendo com elas. E se eu continuo, eu posso dar uma chance melhor pra vida delas, pra elas também, eu pensava nisso e foi o que aconteceu! E assim, foi muito puxado, a gente ia numa sexta pagava uma pessoa para ficar no lugar da gente trabalhando e ia pra lá, e os estudos assim, aquela, o impacto da faculdade de primeira, onde você chegou é a universidade, né, você chegou na universidade. A UNEAL lá muito grande, ver logo assim, a gente tem logo aquele impacto e nem imagina a faculdade na cidade, uma coisa totalmente diferente, quando chegou a UNEAL fica fora da cidade, assim, foi só indígena. A universidade teve um carinho muito grande, um cuidado muito grande conosco e a gente percebia o cuidado no trato. A gente passou por momentos de discriminação, passamos...

Pesquisadora: Tinham indígenas que estudavam juntos no mesmo curso?

Entrevistada: No mesmo curso só eram indígenas. Na faculdade tinham outras turmas que não eram não indígenas que enfrentou esse processo também. A gente ouvia muito, tipo: ahh, porque o curso do CLIND, ele é muito fácil pra gente que já fazia, porque ele tá facilitando, a

gente ouvia isso, mas o curso ele teve a preocupação de trabalhar com a nossa realidade; ele teve uma preocupação de trabalhar a diversidade, porque que diversidade eu falo? Porque cada povo mesmo sendo indígena, eles não são únicos, nós somos diferentes, temos nossas particularidades, isso era respeitado pela universidade. A universidade, ela buscava meios de organizar, de atender a nós, de incluir - exatamente – de trazer, é de agregar o conhecimento científico ao empírico, ela trazia, é, o conhecimento científico pra dentro da nossa realidade cultural. A gente sabe que em alguns momentos, às vezes, não é possível, mas isso sempre que a universidade podia fazer, fazia isso os estudos cooperados que eram o momento de tipo seminários, que eram os estudos cooperados que a gente tá todos os povos, assim foi feito nas aldeias, isso nos deixava mais à vontade né, e a gente saía das aldeias para aldeias, e assim, trazia palestrante dentro da temática indígena e isso despertou em nós, é, como é que eu posso dizer? Despertou em nós o novo olhar que só teria valorizar a nossa cultura tinha que ser nós!

A universidade uniu os povos indígenas de Alagoas porque a gente até então tinha um certo... por mais que os povos indígenas se reunissem com o cacique ou outro, mas já existia um afastamento, uma certa até é, não posso dizer rivalidade, mas uma certa competição de dizer assim: ah, porque o meu toré pode até ser melhor, ser mais bonito e a universidade fez essa união, a universidade fez a união. A universidade nos uniu pra isso!

Pesquisadora: Ô Simone, e lá os professores eram indígenas?

Entrevistada: Não. Os professores não eram indígenas. Os professores, eram todos do regular dos cursos não indígenas. Só que, através da UNEAL é, a gente hoje temos dentro da comunidade, a gente consegue notar nitidamente a diferença do professor que se formou no curso indígena com o que se formou no regular, no curso regular. Por que? Regular que falo o nosso não é irregular, mas enfim, que não é indígena, ele, é, não tem esse olhar específico pra cultura, pra realidade que nós hoje temos, e isso até as lideranças dentro da comunidade nota isso, elogia e fala muito. Que a nossa linha de trabalho hoje é outra, e nos despertou o desejo de melhorar e de ver que a educação indígena precisa, é, caminhar realmente mais com seus próprios pés e hoje nós temos professores indígenas já com mestrado, na nova etapa do CLIND nós temos aí a Aline Rios de Koiupanká, ela é mestre em educação, já tá contribuindo e já está ensinando no PROLIND, no curso do CLIND que é a segunda etapa do CLIND que saiu agora. Eu, tô cursando mestrado, e tô aí, é, ajudo como monitora de polo - auxilio os professores, a coordenadora do curso, incentivando os outros alunos.

Pesquisadora: E assim, Simone, no caso é, o curso era presencial?

Entrevistada: O meu curso era presencial. Ia nos finais de finais de semana, todos os finais de semana.

Pesquisadora: Todo final de semana tinha que estar lá?

Entrevistada: E era muito puxado, ele funcionava dia de sábado, a gente estudava tarde, à noite... Na sexta estudava tarde e noite; no sábado trabalhava e estudava manhã e tarde. Ele tinha uma carga horária presencial né, e uma carga horária que a gente cumpria a quantidade de atividades semipresencial.

Pesquisadora: Ô Simone, e assim, como foi seu percurso desde o primeiro ano na universidade? Como foi esse percurso quando você entrou no primeiro ano?

Entrevistada: É isso foi o que eu disse: a sensação da gente entrar na faculdade é... algo novo, e assim: era o começo de um sonho. A gente sabia que não era o sonho.. Eu pelo menos quando entrei e as demais pessoas, a gente sabia o que tava iniciando ali não era um sonho nosso apenas, era o futuro da nossa comunidade. Está entendendo? Era...

Pesquisadora: como uma forma assim de resistência?

Entrevistada: Era ta ali, era dizer: eu existo e resisto! Eu vou continuar resistindo. A gente entramos e a universidade trabalhou em nós a questão de deixar muito claro e a gente já despertamos isso, e hoje eu costumo dizer é...estamos, estivemos lá, e hoje estamos dentro da universidade com esse curso. Espero que outras universidades abram a oportunidade pra outros cargos, que não seja só apenas pro professor... É, compreendam por ter iniciado pelas licenciaturas e realmente a gente precisa começar pela base. A base sempre vai ser a educação, né! A gente precisa ter esse olhar que a educação, ela transforma, ela liberta realmente. Então lá, dentro da universidade era poder dizer assim: Poxa, o sangue dos meus parentes que derramaram pela luta da terra não foram em vão. Eles lutaram pra que eu hoje pudesse tá dentro da universidade, porque mesmo é... muitos deles não sabendo ler, eles sabiam, já compreendiam que ia chegar o momento que as nossas armas não ia ser mais o confronto corpo a corpo, que não ia ser mais aquele.. aquele momento que eu vou lá e eu grito e vão ter que me ouvir. E sabe que o momento, a nossa arma seria, o conhecimento. Então, eles lutaram pra que nós tivéssemos uma educação. Então, foi dessa luta que surgiu o CLIND, e eu sabia que eu estava ali pela luta do meu povo. Que a sociedade não tava me fazendo favor, a universidade não tava me fazendo favor, ela tava tentando retribuir ou reparar o mínimo dos danos que nos causaram, e quando tiraram de nós, é, nossa língua, tiraram de nós parte da nossa cultura, da nossa identidade. Então,

está na universidade é poder respirar e dizer assim: estamos aqui! Estamos vivos! É isso! É dizer isso: Estou viva! E, E, ter a certeza de que é o primeiro passo pra uma grande jornada de conquista, mas que eu vou poder proporcionar ao meu aluno uma educação onde ele vai ter orgulho de ser indígena, de ser quem ele é! E não vai ter vergonha como eu tive! Porque antes daqui era professores não indígena. E ser indígena é ser o que? Preguiçoso, é todas as mazelas da sociedade.

Pesquisadora: Pejorativos, que o homem branco que trouxe.

Entrevistada: trouxe pra nós! Então assim: era como se libertar disso, onde eu posso dizer hoje: eu não tenho vergonha, eu sou indígena. Muitas pessoas critica: mas você é evangélica, é protestante. E daí?! A universidade me ensinou e me trouxe esse conhecimento, eu poderia dizer: eu sou indígena e eu posso ser o que eu quiser e estar aonde eu quiser! Não fui eu que me vesti! Me vestiram! Então, agora vão ter que me aceitar vestida, mas não poderão tirar minha identidade enquanto indígena, tá entendendo?!

Pesquisadora: Com certeza! Simone, assim, você na universidade, na UNEAL, que você cursou: Como você percebeu assim, o que diferiu os saberes da sua cultura com o da UNEAL, do Curso, das componente curriculares?

Entrevistada: Na verdade, o que diferenciou foi que, quando a gente chega se depara a gente ver, primeiro a gente acha que é muito novo – que é aquela coisa do outro mundo e quando você vai ver, não é! Vai ver que a universidade ela é simplesmente colocou no papel de uma forma organizada aquilo que eu já que eu faço dentro da minha cultura, dentro do meu povo. Então, é, mas daí a compreender isso a gente leva, é um processo né?! A gente vai entender que a universidade nos ensina o registro, que nós não temos o hábito de registrar. Não tínhamos, posso dizer dessa forma! O hábito de registrar. Então assim: O que nos segurava era tipo uma biblioteca viva: era de passado, de um índio para o outro e assim sucessivamente. E a universidade vem trazendo isso aqui, como precisava, só, não podia perder esse arquivo, mas eu podia ter o registro. E esse registro, ele tá com memória.

Pesquisadora: E assim, Simone, qual foi a duração do curso?

Entrevistada: O curso foi, era quatro anos, só que aí teve um ano que deu uma parada por conta de recursos, foi cortado.

Pesquisadora: E os dois últimos anos, assim, já terminando como é que foi?

Entrevistada: Terminando, foi aquela euforia né! Do momento, mas aí já foi aquele negócio: quando a gente foi terminando já tinha aquela preocupação.

Pesquisadora: Foi muitos desafios nesses últimos anos?

Entrevistada: Desafio foi o tempo né! A gente precisava pegar ônibus, sair daqui arriscando a vida, teve a questão de cheia; os desafios foram muitos, porque teve colegas que engravidou nesse período. A gente tivemos uma colega que teve um acidente aqui na BR que ficou em coma, e foi assim: foi muito difícil, tipo, tivemos uma colega também, que nesse período teve câncer. Mas assim, a gente sempre se unia, se deu as mãos e essas colegas que não terminaram no segundo ano do curso. Tivemos uma perda muito grande, perdemos uma colega de curso, aqui no acidente da BR que veio a falecer (a Vilma). E assim, nosso maior desafio, um dos maiores desafios na época da faculdade foi esse – essa perda dessa colega. A gente teve que continuar sem ela que era aquela pessoa que animava o grupo, que tava com todo mundo, enfim, foi muito difícil, foi perdas, mas tivemos mais ganho, né. Porque ao perder essa colega a gente nos fortaleceu quando a gente pensava em desistir. Porque a gente dizia: poxa, ela ia todos os dias por ela, pra ela. A turma lá, vamos tentar! Apelar pelo nosso povo, pela a nossa comunidade. E assim, a gente foi e bom nisso tudo, quando a gente foi chegando no final do curso aí vem as lembranças: poderia estar conosco, poderia estar se formando conosco, mas a gente fez a homenagem no que deu, no que foi possível e sempre trazemos né ela no nosso coração, e assim: é uma pessoa que marcou a primeira etapa do CLIND, e bonito de tudo isso foi as pesquisas, os trabalhos de conclusão de curso. Foram todos voltados pra dentro da comunidade, foi pesquisa. Eu trouxe no meu TCC é...: O ensino de Ciências no uso das plantas medicinais do povo Wassu, dentro das ciências; outros trouxe história, outros, já trouxe... Entendesse?! Então, foi todo trazido para dentro da realidade do povo. E hoje temos um acervo dentro da universidade que ele é a voz do nosso povo lá fora!

Pesquisadora: Ô Simone, aí assim, no caso, a sua turma era várias etnias do curso?

Entrevistada: É, nós tínhamos das onze etnias de Alagoas, sete no curso, se não estou enganada eram sete na turma; era, era misturado. Foram quatro cursos. Foram letras, é História, Pedagogia e Ciências Biológicas.

Pesquisadora: E a turma era grande?

Entrevistada: Era, tínhamos, foram oitenta indígenas. Se formaram é, setenta e seis, se eu não tiver enganada.

Pesquisadora: Na sua turma?

Entrevistada: Não. No geral. No curso geral.

Pesquisadora: Entendi. Aí assim, como você falou né, que a universidade, ela incluiu, ela de braços abertos, foram bem recebidos e tal. E assim, foi perceptível ver esse diálogo nitidamente né com a sua cultura, com as outras culturas também de outros indígenas que estavam lá.

Entrevistada: Ficou muito clara. A faculdade foi espetacular. A UNEAL teve o carinho, esse carinho, esse olhar, esse cuidado. Ela nos deixou muito livre, entendesse?! No sentido de ela trazia o conhecimento científico e não era... direcionava. Porque a gente sabe que dá o científico, mas não puxava especificamente o nosso olhar só pra essa, esse momento. Mas ela trazia correlação com a nossa realidade cultural. Então, ele deixava nós livre pra que nós pegasse a partir do conhecimento, do conhecimento científico; é, fazia uma relação com o nosso conhecimento cultural empírico que foi onde eu vim entender, é... a questão da decolonialidade hoje os povos, porque eu poderia a partir do que eu já tenho continuar escrevendo a minha história sem... porque não tem como tirar é... a questão da cultura europeia que já nos foi implantada, né.. que já nos submeteram. Então não tem como esquecer o que eu sou um ser humano de memória, memórias. Mas eu posso a partir do que me implantaram dar continuidade, mas trazendo pra dentro da cultura do meu povo, trazer pra minha identidade, pra minha realidade cultural.

Pesquisadora: E assim, depois de sua formação como a universidade ela contribuiu para a sua cultura, sua comunidade depois de você formada? O que ela trouxe, assim, nossa, contribuiu com isso, isso.

Entrevistada: Olhe, depois da formação, primeiro a gente se depara e vai ver contribuir em que? É, quanto profissional eu vi que me tornei uma profissional que, como eu disse a você: era tida como uma das piores professoras, e imagine depois de formada, eu terminei apaixonada pela educação; querendo, é, o melhor, querendo mais. Sabendo que eu posso contribuir mais para minha comunidade e que a educação, ela é o caminho. Então, eu me apaixonei pela educação. Eu...quando estava com 50% do curso já saí da sala de aula, já assumi uma coordenação pedagógica da escola. É, esse de 2022 já estou como articuladora de ensino. Então, o que a universidade contribuiu? Ela contribuiu para meu crescimento profissional, com meu crescimento étnico. Então, ela contribuiu e muito; e como reflexo disso tudo nós temos aqui na nossa comunidade é... alunos, várias pessoas fazendo faculdade hoje. Não é mais aquilo: há! faculdade! Hoje é mais comum. Do governo de Lula, lançou aqueles programas todo. Teve aí,

minha irmã depois que eu entrei, só da minha família – vou falar só da minha família: minha irmã fez Serviço Social, formada em Assistente social hoje. A minha filha pequenininha que tomava conta das irmãs, hoje, ela tá fazendo curso de Direito na Estácio, a gente paga né, particular; mas o curso me proporcionou que eu tivesse condições de proporcionar para eu poder pagar e custear a faculdade da minha filha. Ela ganha uma bolsa de 50% por cento, os outros a gente financia. E assim, vai pra o oitavo período, não, está no oitavo período do curso de Direito; já tá estagiando na defensoria pública do município, enfim, a universidade (risos) eu posso dizer que ela foi libertadora, a contribuição dela foi nos dá uma autonomia, nos valorizar quanto povo, enquanto indígena, ela nos deu essa autonomia de nos reconhecermos e de nos colocar, nos impor. Não sujeitarmos a qualquer imposição seja ela do estado, seja ela da sociedade. Ela nos ensinou a nos colocarmos diante desses desafios e dizer: olha, eu existo, resisto e eu preciso ser respeitado! E essa contribuição da universidade.

Pesquisadora: É, assim, tem mais alguma coisa que você sentiu falta nessa entrevista, assim, que não foi perguntado que você gostaria de falar? Que não foi relatada?

Entrevistada: Sim. O que eu senti falta foi o seguinte: o nosso curso, ele teve continuidade, estamos aí na segunda etapa, como eu falei anteriormente, e hoje, ele é aplicado dentro da aldeia, foi pras comunidades, o professor já vem pra comunidade, então, facilitou muito hoje a vida dos nossos estudantes porque não precisam mais se deslocar. É uma.. É, hum! como é que posso dizer?! É uma rotina puxada, assim, porque nós nos sacrificamos nosso final de semana porque nós quer ter lazer. A gente passa o final de semana estudando, mas hoje é dentro da nossa comunidade e o que faltou na universidade foi justamente a continuidade desse conhecimento, porque eu tenho muita vontade de fazer um mestrado, uma especialização em educação indígena, isso a universidade não nos proporcionou. É, tô mestrado pela UFAL, estou cursando o mestrado pela UFAL na área da educação, mas eu...posso dizer que ainda não me sinto... eu me sinto UNEAL, mas eu não me sinto UFAL. De fato, porque o curso ele é muito científico na UFAL, ele não tem esse olhar; ele não tem é, o cuidado de incentivar, a preocupação de incentivar a questão da especificidade indígena. Então, assim, pra mim já teve uma dificuldade, só não desistir do curso porque, primeiro a minha persistência e fé né, de acreditar que Deus me colocou e me permitiu entrar, que a gente sabe que é um desafio só entrar, só entrar é um desafio... mas, é, tive ajuda de muitos colegas que me ajudaram a me adaptar a essa pesquisa. O que eu achei de positivo foi que a universidade, ela tem um olhar e ela abraça muito a questão das pesquisas com os povos tradicionais. Entendeu?! Ela tem essa vantagem, só que eu me pergunto: será que isso realmente é uma vantagem? Ou ela só tem esse

olhar porque aceita os conhecimentos, da visibilidade? Porque tem um curso, tem um tema que a gente precisa ser tratado, né, uma pesquisa, valoriza? Mas eu, enquanto universidade, qual o suporte estou dando pra que esse estudante tenha um incentivo, que ele tenha uma preparação, e que ele possa de fato executar a pesquisa? Porque aí, você ver, temos o Comitê de Ética, aonde eu, indígena, eu com a autorização do meu cacique, do meu povo pra fazer a pesquisa; tendo a autorização do representante da FUNAI - que é o chefe de posto – que ele é representante da FUNAI dentro da comunidade, tendo essa autorização dele, mas o Comitê de Ética me exigiu uma declaração do presidente da FUNAI lá em Brasília, onde o contato com ele pra mim, é inviável. Então tive que mudar toda a minha pesquisa por este motivo. Então, acho que o Comitê de Ética das universidades, eles deveriam ter um olhar mais específico pra quem é indígena. Não tô falando de facilidade. Há porque eles querem facilidade! Coitadinho! Não! Não sou coitadinha! Nem quero facilidade. Eu quero um direito que é meu de fato! Se eu sou do meu povo, se meu povo aceita, porque não pesquisar sobre o meu povo? Por que não ser a voz do meu povo dentro da universidade? Por que eu vou precisar me calar e vou ter que pegar escritos de outros pra poder comparar com o que eu tenho, se eu não posso mostrar o que eu quero? E que posso autorizar o que eu vivenciei. Porque eles colocam os povos indígenas ainda como subalternos, nós não somos mais subalternos à FUNAI, não somos mais... como é que eu posso dizer? Tutelados. Não somos mais povo tutelados. Nós temos autonomia, sabemos o que queremos! Onde queremos estar! Então, acho que faltou isso.

Pesquisadora: Perfeito. E assim, só para nós finalizarmos, é Simone, acredito que você já apresentou as propostas para que haja esse diálogo aprofundado entre a universidade e a sua cultura né; assim, o que você sugere e a questão também da universidade, dessa forma aí, dessa inclusão. Essa sua fala aí foi perfeita.

Entrevistada: Eu acho que a universidade, ela precisa dialogar mais com os povos. Ela precisa abrir mais portas, porque as cotas, elas não são os suficientes. Porque ter cota, Hà! Mas eu tenho cota, e as cotas que as pessoas acham, que é tipo: um favor, há porque não tem capacidade, vamos botar ele lá, porque pela cota! Eu entre pela cota! Tenho muito orgulho disso! Não tenho vergonha porque quem não me deu antes uma educação de qualidade pra competir de igual para igual foi a própria sociedade, não fui eu! Eu busquei! Então entrar pela cota é uma forma de ter a oportunidade e futuramente proporcionar aos meus parentes a oportunidade de competir de igual pra igual e chegar até não ter mais cota. Porque um dia nossa educação vai ter uma qualidade que antes não teve. Como eu lhe disse: O governo implantava o ensino médio, botou na faculdade, botou pra ensinar sem nenhuma preparação! Sem nenhum curso, sem nenhuma

formação. E que qualidade de educação é essa que eu quero? Competir com pessoas que estudou em escola particular, professores formados, capacitados; isso é uma diferença muito grande! Então, hoje as nossas escolas tá caminhando pra uma educação indígena e diferenciada. De qualidade onde respeita a nossa interculturalidade, respeite a nossa identidade, isso só vai fazer se for nós! Que nós queremos uma educação do índio para o índio que seja feita com o índio! Mas pra isso, o índio precisa estar capacitado. Não é qualquer indígena, entendesse?! Então, acho a faculdade precisa dialogar mais, ela precisa de novas portas, porque nós não só precisamos agora de professores. A nossa comunidade precisa de engenheira, advogada, doutores, enfermeiros, enfim, tantas outras. Eu acho que precisa se fazer realmente isso.

Pesquisadora: E, assim, é, conte ou relate um pouco, essa questão que você falou que os professores estão vindo para a comunidade, não é isso, dos cursos? No caso, eles vêm ministrar...

Entrevistada: a componente curricular dentro dos cursos.

Pesquisadora: O indígena não precisa se deslocar mais, aqueles desafios todo, de star todos os dias na universidade?

Entrevistada: Não. Hoje a universidade vem até nós! Até a nossa comunidade. Os professores, eles veem e ficam hospedados na cidade vizinha, já que aqui não tem.

Pesquisadora: É o dia todo?

Entrevistada: É. Sábado o dia todo e o domingo até meio dia.

Pesquisadora: No caso, eles precisam ir lá um dia na universidade?

Entrevistada: Não, a universidade vem até nós! É como eu disse: a universidade hoje vem pras comunidades.

Pesquisadora: Ela está atuando na comunidade aqui Wassu Cocal?

Entrevistada: Eles veem, têm dois cursos aqui, temos Letras e Pedagogia. A gente precisa que seja ampliado os cursos, enfim.

Pesquisadora: Eu agradeço, Simone.

ENTREVISTA ALLYNE RIOS KOIUPANKÁ: TRANSCRIÇÃO

Pesquisadora: Relate suas vivências e experiências em sua comunidade.

Entrevistada: É, então, a minha comunidade indígena, ela se apresentou à sociedade enquanto povo por volta de 2001. Na época eu tinha 11 anos, minha mãe era participante politicamente ativa das reuniões na comunidade. Eu não fui criada no núcleo religioso do meu povo porque há décadas atrás os rituais eram feitos escondidos, existiam uma relação com o tronco de Pankararu e eu não vivenciei essas experiências enquanto criança. Conheci minha origem indígena por parte da minha mãe, mas não de uma vivência de povo. Então, com essa decisão das famílias se reunirem e se identificarem enquanto povo indígena por volta de 2000/2001, aí a minha mãe iniciou né, fez parte desse processo de reunir essas famílias indígenas e se assumirem enquanto povo. E aí eu fui acompanhando a minha mãe nesse processo é, nos dois anos eu frequentava as reuniões, mas era criança ainda; eu com dois anos ainda era criança. Mas quando eu fiz por volta dos traze anos, eu fui convidada para participar de um grupo de jovens e quando eu completei quatorze anos fui convidada para fazer um programa de rádio, na época tinha uma rádio comunitária e foi aberto um espaço pra o programa indígena. Então, o grupo de jovens nós nos reuníamos, escolhemos o programa e eu fiquei com essa missão de ser a locutora. Então, eu digo que aí efetivamente começou o meu trabalho, eu me reconheci na comunicação – já era o que gostava de fazer - e eu encontrei uma das maneiras de contribuir politicamente com o meu povo e aproximar essas vivências né, culturais, essas vivências, relações com esses parentes que já eram conhecidos meus, mas eu não tinha uma vivência de povo indígena. Então, as minhas experiências começaram aí, ainda criança muito observadora, participante. E, quando em 2006 foi começou o trabalho da escola, então fiz uns trabalhos voluntários, também uns trabalhos de teatro, fiz umas gravações de vídeo pra umas aulas de ciências; e esse processo foi acontecendo já estava no ensino médio e quando eu terminei o ensino médio já ingressei no curso de pedagogia em uma universidade particular na modalidade EAD. E logo no primeiro ano eu já fui convidada a ser professora voluntária da escola; então foi uma trajetória que não houve interrupções e eu fui ali mergulhando, mergulhando vários eixos né, da comunidade. Fui participando, participando dos rituais, participando das ações políticas, as reivindicações, reuniões, viagens. Então, eu que eu pude ser útil né, eu fui lá e tentei ajudar da melhor maneira possível. Então as experiências começaram aí, então eu já enquanto professora surgiu a oportunidade do CLIND que era um programa federal pra fortalecer o que já diz na LDB que é direto da escola indígena ter professores indígenas; então, essa ação que foi feita da UNEAL que aceitou esse edital, entrou e conseguiu cumpriu todos os

requisitos. Então, a primeira turma tinha como esse foco, que era formar né, garantir uma formação específica para os professores já atuantes, isso em 2010. Como eu já era professora da escola – professora monitora – todas as escolas indígenas ainda hoje vivem essa realidade de monitoria. Fiz a seleção, e aí, passei; na época, no caso, já fazia pedagogia e fazia também letras, é, uma bolsa que ganhei pelo PROUNI na época. Então deixei essa faculdade que era em Arapiraca pra poder, é estudar na UNEAL, justamente porque o curso era específico. Fiz o mesmo curso Letras. Foi dois períodos em Arapiraca até eu ingressar no CLIND. E pronto, aí entrando no CLIND eu já sabia que era aquele caminho que eu queria de educação, um caminho que, eu digo que a educação me encontrou e eu me encontrei na educação; e fui só me apaixonando e gostando do curso, e até então, não parei mais... então, a minha experiência é... enquanto povo iniciou né, caminho que abriu a comunicação, um pouco do jornalismo e a educação que me manteve, o que me mantém... então é o elo, o elo principal que eu tenho hoje com o povo, são essas vivências que a prática educativa me possibilita, são múltiplas vivências, né! Com os alunos, com os seus pais, com a parte religiosa do povo, tudo mais. Então, são essas experiências aí que foram construídas ao longo dos anos.

Pesquisadora: Conte como a universidade entrou em sua vida?

Entrevistada: A universidade entrou, a experiência acadêmica, ela entrou porque com o convite pra ser professora da escola, eu queria muito na época fazer jornalismo, mas justamente as dificuldades, morar distante, ser uma pessoa de origem humilde - aqui no interior não tem universidade – então, é... nas últimas duas décadas, nós vamos dizer assim ou na última década, houve uma interiorização das universidades – coisa que não havia. Então, eu não conseguia, eu não via possibilidade de estudar na capital, devido ser uma pessoa humilde, ter mais irmãos. Então eu sabia que tinha que fazer um curso mais acessível na região, então coincidiu o advento da EAD, essa faculdade próxima aqui a minha cidade e nessa época eu já gostava da educação. Então, eu comecei a estudar a fazer o curso; recebi uma oportunidade de trabalhar e vi que a educação era o que eu queria. Aí por conta disso, que eu decidir fazer o curso de Letras, que sempre também foi uma paixão, a língua portuguesa. E eu disse: Não, eu preciso fazer um curso específico porque eu quero, aí trilhar o caminho na educação escolar indígena. Então, eu já tinha uma compreensão ou pelo menos uma pouca compreensão dessa relação de saberes tradicionais das minhas vivências individuais e coletivas enquanto povo e dessa relação com os saberes acadêmicos né, com o saber científico. E eu já tinha essa visão de que a universidade ia

fazer com que eu tivesse essa ponte entre esses dois caminhos, porque desde a minha primeira aula na escola indígena, já tentava fazer uma aula contextualizada, uma aula intercultural. Então, não foram coisas que foi a universidade me apresentou, eu já fui pra universidade com esse olhar, e na universidade eu vi que esse é o caminho, esse é o direito que nós temos e esse é o caminho pra se efetivar uma educação escolar indígena de qualidade e de acordo aos seus próprios princípio né! Então, eu sabia que era uma experiência super importante e desafiadora; por isso mesmo já tendo um curso, conquistando aí um processo de um curso, esse específico era essencial pra minha formação.

Pesquisadora: Aline, e assim, no caso, foi pelo CLIND a UNEAL. Você já tinha esses saberes, levar para a universidade – como você relatou -, tentava sempre mediar esse diálogo (esses dois saberes). Lá na UNEAL, eles propiciavam isso, despertava isso nos estudantes? O PPP, o curso?

Entrevistada: Assim...é, hoje com o conhecimento que eu tenho a mais, inclusive em relação à universidade, eu acredito que esse novo curso, nessa nova turma tem um olhar diferenciado. Como era a primeira experiência, a gente percebe que, não por parte... a própria UNEAL aprendeu a fazer, vamos dizer assim. Então, ali estavam indígenas, mas em algumas componente curriculares de alguns professores da época era como se fosse mais um curso de graduação – curso regular – e não era. Então, existia uma matriz específica sim! Nós estudamos algumas componente curriculares como: legislação indígena, a componente curricular de antropologia foi uma componente curricular voltada à história dos povos indígenas né, porque a antropologia tem várias nuances aí, vamos dizer. Então houve; mas houve algumas componente curriculares por parte, inclusive dos professores que era como se não era um público específico, era só mais um aluno de graduação, isso ficou muito evidente – que eu acho – que nessa nova turma já um outro olhar é, sobre isso. E de forma geral, acredito que: foi essa experiência na universidade que fez com que muitos indígenas e muitos não indígenas passasse a ter esse olhar diferenciado da importância de se trabalhar coisas específicas, não era mais um curso, mais uma faculdade. Era o curso específico indígena né! Era um curso de licenciatura indígena; essa palavra indígena ela tinha, ela não é à toa, ela precisava fazer um diferencial e eu acredito muito nisso né; então, eu fui com essa visão de aproveitar o máximo saberes científicos e relacionar com a prática. Mas acredito que alguns colegas ou até professores mesmo, diziam: só foi mais um curso, fiz um curso de história, fiz só um curso de língua portuguesa, de letras, entendeu!?! Até porque no meu curso de letras, por exemplo, muitas questões, essas questões de língua, essas questões de comunicação, é...o próprio poder da norma padrão, o preconceito, isso foi muito abordado, e foi muito falado da língua enquanto direito.

Hoje nós utilizamos da língua portuguesa que nos foi imposta como uma possibilidade de reivindicação dos nossos próprios direitos né! Quanto mais conhecemos a língua portuguesa, mais nós sabemos nos defender, mais sabemos reivindicar. Então, isso foi dito, mas acredito que com o tempo isso tá sendo mais é... prestado mais atenção questões como essa.

Pesquisadora: Certo. Aline, relate como se deu seu percurso de formação na universidade.

Entrevistada: É... difícil. É muito difícil porque assim, foi uma época é. A princípio, primeiro porque essa questão da distância né. A gente se deslocava da aldeia, então, começa aí com esse trajeto de viagem, de hospedagem, foi um desafio muito grande isso. Segundo, que todos nós tínhamos o compromisso de outra escola, éremos professores; então, era uma rotina muito cansativa de estudar aos finais de semana. Você trabalha a semana inteira, na época eu trabalhava e dava aula os três horários. Eu trabalhava de amanhã, tarde e noite. Sexta, sábado estudando, então era o domingo era pra tudo. E o domingo era reunião, a primeira reunião do mês, o domingo que tinha o ritual, o domingo que tinha alguma coisa pra fazer. Então, a rotina muito difícil. Em relação à universidade o meu principal desafio era conciliar tudo isso; era lidar com o cansaço. Chegava com vontade de fazer trabalho, é cansativo! A gente dormia até de madrugada pra estudar pra o seminário que tinha que apresentar no outro dia; e isso conta muito a gente não ter tempo pra se dedicar. Eu, se eu pudesse voltar no tempo, aí às vezes eu digo: me dedicaria mais, mas eu não conseguia, eu realmente dei o meu melhor – mas tinha esses desafios muito grande! É diferente eu poder acordar tranquila e com calma na universidade e ficar horas pesquisando. Então, era tudo em curto espaço de tempo; a gente ter que ler em tempo recorde, produzir no tempo recorde; até pra pensar, você ter ideia, você não tinha tempo de ter ideias. Não, a proposta hoje de seminário – você tinha que se virar em trinta porque no outro dia você tinha que concluir o seminário porque terminava a componente curricular. O maior desafio foi isso; a questão logística, essa questão do tempo e de tantas responsabilidades acumuladas pra um estudante só; e eu particularmente então...que trabalhava muito, foi muito difícil! Agora assim, lá, é, na UNEAL quais os principais desafios?! É, a própria universidade, os alunos, eles, alguns alunos tinham o olhar diferenciado pra gente: eita, olha os índios estudando! É, eu acho que faltou mais, tempo, entrosar a universidade com os alunos indígenas! Nós tivemos, muito pouco, era como se fosse algo separado. Também por conta do horário, que a gente estudava diferente dos outros alunos. Nos encontrava na sexta-feira à noite e a nossa aula no sábado não tinha uma relação, é, graduandos da UNEAL e indígenas, era algo bem separado mesmo. Eu acho que deveria ter sido investido mais, pensado mais em ações mesmo, em atividades que

tivesse envolvido todo mundo. Mas não tem culpados, porque é como eu disse: foi a primeira experiência e essas questões, como eu disse, essa própria organização do curso de ser sexta e sábado isso isola né, você não tá ali, é, mantendo uma relação direta entre todos os alunos, é mais complicado quando tinha eventos, né, então a gente não podia participar dos eventos da UNEAL porque morávamos distantes, trabalhávamos ao longo da semana e os alunos da UNEAL não participava de nenhum evento nosso porque era dia de sábado; então, isso também atrapalha né, essa relação.

Pesquisadora: Assim, Aline, a mesma forma que havia essa inclusão, havia essa limitação, assim, a vivência de tanto indígenas como do não indígenas.

Entrevistada: Exatamente. Então, a proposta era de inclusão, mas tem essas possibilidades de se relacionar não acontecia. Então, ouvia, eles se admiravam. Quando nós chegávamos tinha alguma é... Eles viam, por exemplo, os indígenas fumando, então... existe o todo diferente né; a forma de fumar. A gente percebia alguns olhares né! Às vezes eles tinham o receio de se aproximar, ficavam e chamavam a atenção, a questão da cultura, todo aquele preconceito estereótipo e aluno que... Agora quando a gente dançava chamava atenção, as poucas vezes que eles conseguiram ver. Então, eu acho que faltou é... mais ações que aproximassem pra tirar essas visões preconceituosas, alguma visão preconceituosa. Outra... o preconceito da universidade e dos alunos da universidade também que acha que o CLIND é um privilégio: eles têm o curso só pra eles – isso é comum também. Nós vivemos muito isso. Ah é um polo base – um posto de saúde só pra os indígenas, é uma escola só pra indígenas! Precisa isso?! Uma escola só pra indígenas? A gente sabe que foi uma construção histórica né, séculos aí de negacionismo, de escravização isso é um processo semelhante com os afrodescendentes. Aí, eu acredito que quanto mais espaço nós construímos de diálogo, e o conhecimento, ele traz muito isso, ele combate o preconceito, a ignorância. Há muita ignorância em relação à nossa história e às nossas vivências, por isso trabalhos como esse, seu, são essenciais, são fortalecedores da nossa luta! Porque ele dar voz a essa realidade que muita gente não conhece e que traz os seus preconceitos.

Pesquisadora: Exatamente. A questão da Constituição Federal, a Lei 10.639 e 11.645, mas só que assim, é, o que precisa estreitar esses laços? Para que o preconceito e a discriminação venham ser rompidos, venha ser desvelado? Porque não adianta só incluir, mas também propiciar para que isso seja... aja essa abrangência, né.

Entrevistada: É. Porque inclusão. Assim, a inclusão ela é pelo preço de participação. Então, só está posto ali na lei e se não houver ações que inclua realmente as pessoas, dar-se a entender que a lei só são direitos. Isso acontece com os deficientes, acontece com a lei de cotas. Então, a sociedade ela tem um olhar de privilégio e esquece todo a construção pra chegar naquela lei, então é preciso mais informação e é preciso mais participação pra que essa inclusão ela se efetive e não fique só na teoria.

Pesquisadora: Aline, conte o que difere os saberes da sua cultura, do seu povo, da sua etnia com os saberes da universidade?

Entrevistada: Assim, em linhas gerais, assim, de uma maneira bem genuína são saberes construídos de formas diferentes, né! Os saberes da comunidade dos saberes indígenas eles são construções das vivências das relações. Então, na convivência indígena a gente aprende, a gente ensina, a gente constrói. O saber acadêmico, ele foi produzido e aí ele é transmitido esses conteúdos, esses conhecimentos; e aí é essa relação que a gente tem que tá fazendo, que a gente vive, conhece com aquilo que já foi vivido, experimentado por outras pessoas e às vezes porque, por exemplo, saberes históricos – então existe quem conta a história. Então, a história ela é contada por todo mundo que a vive? Não. A história do Brasil ela foi contada pelos povos indígenas? Não. Então, pessoas específicas que eram responsáveis pra contar a história; então... por isso nós vemos tanto preconceito. Se os indígenas tivessem voz sempre e pudessem contar sobre suas vivências, se o olhar diferenciado faz mesmo história, diminuiria muito. Mas pra poder ter o poder, pra poder a hegemonia acontecer essas vozes, elas têm que ser caladas, e alguma voz ela tem que se destacar. Então muitas vezes o saber acadêmico, ele é supervalorizado em contraposição aos saberes tradicionais. Um exemplo, por exemplo, os saberes medicinais, o remédio ele é feito de uma produção natural, só as árvores e as sementes, mas pra sociedade o remédio ele é mais importante do que o chá. Então, o chá que é indicado por um indígena é um saber da vivência dele, é um saber tradicional. E o remédio, por mais que o remédio seja produzido da mesma planta do chá, mas ele tem o poder né, foi dado um poder ao remédio industrializado que é comercializado. Aí, é, essa é a diferença base, a origem da valorização. Então, há uma supervalorização, acredito, dos saberes acadêmicos, dos saberes científicos; essa questão de tudo ter que provar né! Que a ciência tudo prova. Tem coisas, tem vivências que não se prova, sente. É sua experiência! Aí tem a relação com o outro, com os saberes que são construídos em si, a questão religiosa que envolve a fé, envolve as crenças; então aquilo que eu sinto, aquilo que eu vejo, aquilo que eu acredito; aí por isso, que há assim um confronto, inclusive na universidade. Quando falo, por exemplo, de língua, eu fui do curso

de letras. O que a norma culta determina como língua padrão que é a língua portuguesa há um confronto com o conhecimento tradicional que não acredita nela como língua materna, porque a palavra materna tem o sentido e berço, tem o sentido de algo interno. Então, quando a academia vem e diz: Não, a língua indígena, essa língua indígena você pode até cantar, mas ela não é materna. É um confronto que choca com o conhecimento tradicional, aí é onde vem o nosso papel de professor, o nosso papel de conhecedor desses dois saberes e tentar construir essa ponte de não permitir que um subjugue o outro. Entendeu? Eu não posso supervalorizar a língua portuguesa e desvalorizar a língua materna ou as línguas indígenas, nenhuma maneira posso fazer isso.

Pesquisadora: Exatamente. A gente até pegando o livro de história, e na minha dissertação eu analisei uma coleção de livros de história, as imagens, como as imagens dos povos indígenas vinham nesses livros de história. Você ver que a história do europeu, ela predomina o livro didático, quando vem aparecer o conteúdo sobre a história indígena, a própria imagem do indígena no livro didático é bem escassa quando coloca bem, como se fosse só uma propaganda, bem rápido.

Entrevistada: É. E assim, eu pra mim, talvez por ter uma experiência, eu acho óbvio mas ter alguns professores que não são indígenas não tem essa visão crítica, porque se eu tenho, porque que o livro trouxe até então e ainda traz algum, por exemplo, uma imagem que foi pintada há quase quinhentos anos? Por que dar outros assuntos se eu pego uma foto de uma cidade tá lá o livro de história contando a história de Maceió, ele não traz Maceió a só cem, duzentos anos, traz Maceió atual? Então, por que não trazer uma foto do indígena atual? Porque o indígena atual, ele existe, e a construção histórica que se quer ter é do indígena que ficou lá no passado, por isso que eu digo: existe uma razão por trás, existe uma má intenção por trás da construção da historiografia de forma geral e em outras áreas também. Então, eu preciso, como eu disse: falar que não existe línguas indígenas, desvalorizá-las, porque a língua portuguesa, ela precisa prevalecer, ela fazia parte, ela faz parte do projeto de domínio até hoje. É bom que fala bem a língua portuguesa, ela é excludente, as variações elas excluem. Elas são erros a de quem não serve pra nada. Só quem fala bem a norma padrão é como se fosse as pessoas de direito. Então, os livros, eles trazem essa visão e as pessoas esperam aquilo que tá no livro didático. Há uma semana eu respondi a um aluno, a mãe me ligou de uma escola aqui; o menino tem oito anos: “Aline você poderia responder algumas questões pro trabalho escola do meu filho?” Eu disse, sim, claro. Podemos conversar. A pergunta era: Os índios vivem casas de oca ou casas de alvenaria? E aí você ver, em 2022 uma escola, é considerada elitizada, assim. De um livro

recente de uma editora super famosa faz esse tipo de pergunta? É só ele olhar para o estado de Alagoas, ele não olhou o Brasil. Será que ninguém que construiu aquele livro eles desconhecem que os povos indígenas não moram só em ocas. Será que é uma ignorância tão grande como essa? Aí a outra pergunta era: Como vocês sobrevivem? De caça ou de pesca? Aí eu tive que fazer um texto pra o aluno explicando as formas primitivas dos povos originários; explicando que são povos isolados e explicando, assim... foi uma aula de história pra poder chegar a essa pergunta que é, eu acho tipo geográfica questões econômicas de como é a sobrevivência. Aí eu fiquei: meu Deus, como será que esse professor vai trabalhar com esse aluno? O que é que ele vai fazer com essa resposta? Aí esse é o problema! Aonde teria a oportunidade de trazer todo o assunto. Às vezes o professor vai dar lá o visto e oca e alvenaria, aí o assunto morreu. Ele sobrevive o indígena de caça e pesca – os dois; o aluno responde, pronto o professor dar o visto o assunto acabou. Próximo ano se tiver um professor atento e crítico o assunto volta. Se não, e aí eu vou formar mais um jovem, mais um futuro profissional na área que ele tiver, ainda com a visão que índio só come se ele caça e pescar e se ele morar dentro de uma oca. É muito complicado. O livro fala sobre os índios. Fala o que sobre os índios?

Pesquisadora: Reproduz o discurso do europeu.

Entrevistada: Reproduz o discurso. Exato. Aí no caso da universidade só ter um curso específico, ele não é o suficiente! Porque ele vai também reproduzir esse discurso e ainda vai agregar mais o preconceito. Que é esse de que eles têm o privilégio de um curso só pra eles. É uma distorção da realidade.

Pesquisadora: Aline, e depois da sua formação, conte como a universidade contribuiu para a sua cultura e a sua comunidade, depois que você se formou.

Entrevistada: Assim, o processo de... na verdade não depois que se formou. Acho que o processo da UNEAL fortaleceu meu trabalho, o curso. Porque eu realmente vi, tive a oportunidade de aprender. Eu adquiri alguns conhecimentos acadêmicos, como sobre a parte de legislação, as questões históricas antropológicas. Os conhecimentos e explicações que eu ouvia dentro da minha comunidade, na universidade eu ouvia a explicação científica pra aquilo, pra eu poder entender. Então, eu sair dali uma pessoa mais preparada, eu me senti mais preparada, pra ir para a minha sala de aula de uma escola indígena. Porque eu teria que é... estava ali mais munida de conhecimento pra poder transmitir e despertar no meu aluno indígena esse olhar crítico, pra história dele, pra identidade dele. Então, trouxe conceitos, formas de explicar, de se defender mesmo. Mas um olhar protagonista; então, eu... a experiência do curso me fortaleceu

enquanto pessoa, e principalmente quanto profissional, enquanto professora. E após o curso é... o curso, ele trouxe essa... ele foi o marco, ele foi o marco histórico por ser uma formação específica; fez com que não somente a mim, despertar em mim, mas em todas as comunidades essa necessidade de continuar a reivindicação e este olhar que nós temos direito a uma formação específica. Vamos fazê-la! Vamos correr atrás! É, foi uma concretização de algo que a gente acreditava. A gente acreditava que era necessário, que a gente tinha direito. E o curso se efetivou e tanto que juntamente com a UNEAL foi a pressão das comunidades fossem reivindicar que fez com que essa nova turma pudesse estudar. E desde então, é... o curso, ele é uma referência na formação dos professores. Então, quando a gente fala assim: o professor indígena fez o curso intercultural indígena, já entende que é um professor preparado. Olha, ele se preparou dentro da comunidade, se preparou fora. Então, é como se fosse uma... um bem. Um bem valioso, uma ferramenta do curso! E desde então, sempre houve uma parceria da universidade para as escolas indígenas; a UNEAL sempre esteve presente. Várias ações que as escolas fazem, sempre que podem apoiar. Houve ali um grupo de professores se engajaram. Assim, como tem alguns que, acho que, nem lembram mais dos indígenas, foi mais uma componente curricular. Outros professores não, são engajados na luta, nessa valorização histórica e cultural dos povos. Isso é muito bom né! Porque permite uma inclusão; sempre tem ali é...o curso como um elo, um elo desse universo tradicional como o universo acadêmico.

Pesquisadora: Diante desse diálogo que a gente teve, o que você acha que não foi perguntado durante esta entrevista que você sentiu falta e gostaria de falar, destacar ou trazer o que não foi relatado.

Entrevistada: Eu acho que a gente conversou um pouquinho sobre tudo. Partindo da experiência de como eu me sinto enquanto indígena, enquanto acadêmica; eu acho o que falta falar é só assim, o agir. Eu acho que a gente sempre tem que puxar a responsabilidade. Então, eu acho importante, eu me comprometo sempre a dizer o que alguma coisa que a gente tem sempre fazer. Não pode se acomodar; então...apesar de eu ter concluído o curso, mas não terminou as minhas responsabilidades, elas só começaram. Porque a partir do momento que eu adquiri mais conhecimentos sobre o assunto sobre a minha própria história, sobre formação, sobre práticas pedagógicas é uma responsabilidade a mais executá-las. Então... acho o que falta só dizer é o que ainda pode ser feito pra que melhore ainda mais, seja o curso de licenciatura intercultural indígena, seja o nosso trabalho e sempre tem algumas iniciativas. Então... por exemplo, eu tive a oportunidade de dar aula né nessa nova turma, eu acho que isso é um avanço. Você... eu consegui trazer um pouco da minha experiência que eu vivi dos desafios, que eu

consegui fazer pra essa nova remessa de alunos e eu fui com essa responsabilidade, com esse olhar pra dizer pra esse aluno: “olha, o teu conhecimento tradicional ele é importante tanto quanto o conhecimento adquirido aqui do conhecimento acadêmico. Volta pra tua comunidade e faz o teu melhor”. E o que eu acho que falta é que a gente consiga concretizar algumas ações com essas realidades de professores não indígenas, escolas não indígenas pra gente refetivar essa inclusão. Eu acho que os livros já mudaram um pouco. A gente já encontra livros didáticos que traz fotos, não só aquela foto do indígena de 1500, mas é preciso falar mais, é preciso que esse aluno, que esse professor seja da escola indígena e ele olhe pra esse material e tenha esse olhar crítico. É, que não reproduza apenas o discurso que ele ouviu ou que ele viveu. E a universidade pode contribuir nisso né! A partir do momento que a gente expande em relação com seminários, com estágios; quando a universidade se preocupa em colocar professores pra dar aula ou que tenham esse olhar, de respeito às diferenças da diversidade como um todo, não só a diversidade quando a gente fala na questão indígena, mas todas as diversidades você tá plantando sementes. Então, pra mim o CLIND ele foi uma experiência de plantar a sementes e cada um saiu com a responsabilidade de fazer um pouquinho a mais. Então, eu tenho muita vontade de conseguir conquistando parcerias pra que eu possa colocar em prática um pouquinho do que eu aprendi dessa experiência de valorização dos nossos saberes de poder viver na simplicidade da realidade indígena e isso ser valorizado social e academicamente também. Aí, eu acho que falta... faltava dizer é isso. Que é importante firmamos parcerias, não nos acomodarmos sejam indígenas ou não indígenas porque todo mundo tem como contribuir e fortalecer; não só os indígenas, mas os não indígenas eles ajudam e contribuem a partir do momento que eles se colocam a falar sobre essas questões, a discutir - são vozes e nós temos que ocupar espaços. Quanto mais espaços forem ocupados, mais a nossa história, a nossa realidade ela pode ser contada né! Com esse protagonismo indígena e com esse olhar da experiência indígena. E essa semana eu li uma frase – não lembro de quem era -, falava justamente de experiência – experiência é aquilo que nos toca, que nos move...Então a gente pode passar por uma situação, por um momento e não aprender nada com aquilo e ser só mais um curso, só mais uma conversa, só mais uma aula e nós podemos fazer o que com essa experiência? Torná-la um diferencial. Então, eu fui com esse... essa vontade pro CLIND e é assim que eu tento ir todas as vezes que eu vou pra uma sala de aula. Seja uma sala de aula indígena, seja a sala de aula não indígena. Essa visão de fazer, ser ponte, de construir diálogo pra que a gente contribua pra uma sociedade menos preconceituosa e que consiga olhar o indígena e entendê-lo com mais respeito, com mais dignidade mesmo, porque são muitas

situações de preconceito e de discriminação, e nós sofremos. Assim como eu vejo muitos afrodescendentes.

Pesquisadora: E assim Aline, quais as propostas que você sugere para que aja esse diálogo aprofundado entre a diversidade de culturas, as etnias e a ancestralidade? Quais as propostas que você dá para que esse diálogo venha se aprofundar com a cultura acadêmica no que diz respeito à formação inicial do estudante indígena dentro da universidade?

Entrevistada: É...Dialogar. Eu acredito que os cursos, eles precisam dialogar, os programas precisam dialogar. Então, se na universidade há um programa de licenciatura intercultural, ele precisa dialogar com a graduação regular. É, fazer essas pontes de eventos, se há trabalhos publicados, que esses trabalhos tornem-se assuntos que eles sejam discutidos em sala de aula. Então, a universidade, ela conseguiu transformar em conhecimento acadêmico. É, como eu disse: a história indígena que nós não tínhamos no registro, a própria, as questões culturais – nada disso havia aqui em Alagoas, por exemplo, e foi a partir da UNEAL que essa realidade indígena ela pode ser registrada, transformada em conteúdo acadêmico - então se já existe esses conteúdos então o que é que falta pra eles chegarem nos cursos? Falta essa dialogicidade que pode ser sim uma iniciativa do próprio CLIND né! E também as universidades de forma geral que tem essa preocupação de fazer com que os cursos fiquem menos teóricos e mais realistas. Então, se você quer trabalhar com a realidade; então, quer o curso de história – a história indígena faz parte porque é a realidade local, é a realidade do estado, do país. Então, eu acredito que falta, falta isso. Essa dialogicidade entre cursos, entre universidades; aproveitar mais o que já tem. Que venham novas iniciativas também pra produção de materiais! Porque quando se produz... quando fiz, por exemplo, a dissertação fiz uma pesquisa no repositório da UFAL trabalhos que falavam sobre a educação escolar indígena... então saiu lá alguns TCC's, tínhamos uma duas ou três dissertações; e eu fiquei perguntando: pra onde vai essas dissertações? Quem lê? Porque não adianta ela só ser feita. Por isso, que eu acho que meu ciclo de mestrado só será concluído, quando eu digo: concluiu a publicação. Porque eu acredito que o livro, ele consegue ir para mais lugares, ele vai conseguir chegar em ser mais sementes e poder ir multiplicando. Então acho que os caminhos são esses. É mais dialogicidade das universidades, é os indígenas continuarem cobrando e aproveitando esses espaços acadêmicos. Então, o indígena continuar estudando, o que já fez graduação, fazer pós-graduação. É, as escolas indígenas procurarem trabalhar da melhor maneira possível... procurar parcerias com a rede de forma geral – não se isolar -; porque existe muito isso: a escola se isola. E essa realidade

cultural, essa realidade dessas práticas têm coisas que são internas ao povo, só diz respeito ao povo. Então, por exemplo, aqui na escola Koiupanká existem os rituais tradicionais todo ano; esse ritual não é aberto ao público. Porque não é algo de ser mostrado, é uma prática religiosa que é vivida porque quem tem aquela crença. Mas a escola entendeu que ela precisava abrir as portas em algum momento do ano pra que as pessoas conhecessem – então... houve no início assim... havia uma resistência da comunidade que não queria visitantes nos rituais, mas as pessoas precisavam conhecer! Então foi quando a escola percebeu com outros projetos, aí foi feito vários projetos abril indígena, projeto caminho dos antigos – uma série de projetos que a escola faz, os jogos indígenas que abrem as portas pra sociedade; e aí a sociedade pode conhecer mais. E é o conhecimento que vai ajudando a dissipar, como eu disse, alguns estereótipos que ele vai abrindo espaços para alguns diálogos. Outra coisa também que é urgente: é que seja investido mais em formação... é, da rede pública, seja ela estadual ou municipal das escolas de educação básica. Os professores, eles precisam saber além da lei. Não adianta saber o nome da lei se eles não sabem na prática como falar sobre os povos indígenas ou o que falar; se fizer uma pesquisa, os próprios professores: “indígenas? Mas quem são os indígenas?” Então o próprio conceito do que é indígena ou não, ainda é um conceito ultrapassado! De pessoas nuas, ter os traços físicos. Então, é preciso que esses professores recebam formação, que ele desenvolva o pensamento crítico pra que eles reflitam e possam fazer práticas pedagógicas que vá desconstruindo toda essa visão colonial do indígena. Aí, são várias vertentes! Com a formação dos professores, é mais diálogo na universidade, é mais produção do material acadêmico. Aí esses eixos, né... vão sendo preenchidos e nós vamos construindo uma vivência é... mais harmoniosa pra todo mundo né! Pra o indígena, pra o não indígena.

Pesquisadora: E quanto mais assim, houver estudos, pesquisadores nessa temática. Isso aí vai sendo né, esse estigma vai sendo quebrado, vai sendo desmembrado.

Entrevistada: Eu tenho assim, um exemplo simples pra dá: eu também sou professora da rede pública, rede municipal. E aí, eu trabalhei ano passado... eu via que os professores não indígenas... tinha dois professores que eles até queriam, mas por falta de conhecimento o que falar – o que é que vou falar na minha aula?! Só falo aquilo que conheço! Então, tá no livro didático é se o... está no livro didático, então o professor utiliza aquilo dali pra o conhecimento que ele tem! Então, o que é que eu fiz?! Comecei a produzir um material é...específico falando sobre os povos indígenas; coloquei atividades, coloquei textos, coloquei textos acadêmicos, fiz modelos de sequências didáticas. Tudo falando sobre os povos indígenas com um olhar diferenciado! E eu vi que os professores tinham a necessidade. Literatura né...tinha escrito o

livro de literatura infanto juvenil. Então, a professora de língua portuguesa pôde levar: “então, olha que legal”! Mas precisa ter o material, precisa que alguém diga a esses professores: “olha, trabalha isso na tua sala de aula, trabalha desta forma”! Você entendeu?! Porque eu vejo muito isso! Quem não tem conhecimento, então não vou falar sobre isso! Não domino, então, o que é que eu vou falar sobre os indígenas, se eu não tenho conhecimento nenhum?! Aí as escolas indígenas quando abrem espaços também, isso faz com que... conhecimento, ele é necessário! Todo mundo tem que conhecer para entender. Quando você não conhece então, é a visão que você aprendeu aquela do livro. Aí o professor, ele foi criança, ele viu aquela visão do indígena da Amazônia. Quando ele no magistério, ele viu aquela mesma coisa, dependendo da graduação que ele fez... digamos o professor de pedagogia de séries iniciais, nunca foi falado indígena, nunca! Então, como ele vai ser na sala de aula? Ele vai ser o professor que vai reproduzir o que tem no livro didático.

Pesquisadora: Essa prática, ela... a gente ver na maioria das escolas. Podemos dizer, da educação básica. Que quando é dia 19 de abril quer pintar as crianças, botar cocal... Mas o que significa aquela pintura? Ser indígena, será que é somente ser isso? Não, vai além disso!

Entrevistada: Isso. E assim, a própria carga... a própria identidade indígena, ela traz cargas negativas devido aos processos de segregação... então, as perseguições. Então, tudo que vim... tudo que é de origem indígena é como se fosse: não prestasse! É a humildade, é o jeito de ser, é o viver simples. Entendeu?! É aquela visão de um indígena preguiçoso! Um indígena que não quer trabalhar! Então, foram vários preconceitos construídos. É carregada até hoje! Não é colocado o indígena como sujeito, é colocado como um personagem! Entendeu?! A sociedade brasileira, ela foi construída com base na imagem de personagem indígena, por isso que as pessoas se sentem à vontade pra se pintar, pra vestir uma fantasia, e não reconhece ali um ser de direitos né... um cidadão.

Pesquisadora: E que tem um histórico de resistência né... resistência de sua cultura, resistência de suas práticas, de falar, de se impor como sujeito ativo de sua história. Essa questão precisa ser mais explorada, ser mais difundida.

Entrevistada: E assim, eu acho, não é difícil! É uma problematização, não tem como por exemplo: se eu fosse fazer uma formação de professores... tem questões antropológicas! São questões históricas que precisam ser entendidas. É a questão da colonização. Falar da catequização, é falar sobre o domínio, enfim, quando trata de povos indígena do Nordeste, Alagoas, sobretudo, povos indígenas do Sertão é um percurso grande, problemático pra você

poder entender, chegar até a realidade dos povos indígenas! Aqui no município há pessoas que diz assim: “nunca vi índio aqui! Não! Índio aqui não tem”! Porque a visão do índio é aquele que ele via. Então, ele não reconhece. Precisa entender processo de terras, o processo dos aldeamentos, a invisibilidade que houve né no século passado dos povos do Nordeste e tudo isso tem que ser entendido pra poder chegar até a compreensão da realidade de hoje. Não é algo assim, só chegar e dizer: estou aqui, sou índia e pronto! Entendeu?! Por isso que, eu particularmente quando eu converso com alguém, eu me explico, conto a minha história, falo da minha identidade com muita paciência, porque eu sei que pras pessoas poder entenderem é preciso um longo caminho de reflexão até me entender como indígena! Mas nem todos os indígenas têm essa paciência também de explicar. Então...mas porque que eu tenho? Justamente porque eu já compreendi os processos e aí eu entendo porque que as pessoas trazem essa visão estereotipada. Só que alguns parentes, principalmente os mais velhos, eles não vão entender: “Eu sou indígena, você não tá vendo que sou! Quem é você para dizer que eu não sou?!” E já, a gente tem uma abordagem de conhecimento, uma abordagem pedagógica – eu sempre digo isso! Façam um projeto com abordagem pedagógica pra explicar pras pessoas a minha história e o que é que eu sou enquanto indígena. Aí, esse material na escola por exemplo, eu vi que ele foi uma porta de entrada pra alguns professores conversarem, pra alguns professores perguntarem. E eu já senti assim, uma abertura, mas é preciso um processo mesmo de formação no caso aqui do município pra que a educação básica ela melhore a abordagem em relação à história e a realidade indígena, e afrodescendente também. Não é nada fácil.

Pesquisadora: Eu te agradeço, Aline, pela cordialidade e o tempo riquíssimo de diálogo.

ENTREVISTA LUCINHA XUCURU-KARIRI: TRANSCRIÇÃO

Pesquisadora: Relate suas vivências e experiências em sua comunidade.

Entrevistada: Boa noite, Cíntia. Meu nome é Lucinha. Sou professora aqui da Escola Estadual Mata da Cafurna. O nome da escola também é esse “Escola Estadual” é o mesmo nome da comunidade. Assim, eu começo agradecendo primeiro a Deus por me conduzir, conduzir a minha vida da melhor forma. Estou feliz por fazer parte do seu trabalho através dessa pesquisa e espero contribuir da melhor forma. As minhas experiências na minha comunidade e no meu trabalho, assim, comecei no ano de 2000, comecei a trabalhar no ensino fundamental e até hoje continuo. Tive experiência também com o ensino de jovens e adultos (antes de 2000) e a partir daí fiquei trabalhando no ensino fundamental. Então, mudaram né! Muitas coisas, mudaram totalmente. A gente tinha muitas dificuldades; as escolas não tinham a atenção que recebe hoje. Ainda tem muita coisa para melhorar, mas eu posso dizer que melhorou bastante em relação às décadas de 90, de 2000. Assim, em 2017 eu saí do ensino fundamental e comecei a trabalhar na educação infantil e permaneço até hoje. Mesmo tendo feito o curso de Licenciatura pelo CLIND – fiz curso de História – e continuei porque nós professores que já trabalham na escola já; a gente tinha uma... fazia formações, mas era aquelas formações assim, meio aleatória, sabe. O Estado fazia esse trabalho com a gente, mas aí deixava para lá. Não tinha um acompanhamento, de retornar, tipo de vistoriar o nosso trabalho, se tinha a ver com o que a gente tinha feito. Então, quem estava com a educação infantil – eles falavam não – a gente fazia formações para a educação infantil. A gente dava continuidade. Não mudava de turma. Permanecia na educação infantil. Então, esses foram um dos motivos que eu e outra professora que trabalha com a educação infantil permanecemos mesmo pelo curso de graduação. Tinha também outros professores que já atuavam na área de História. Eles permaneceram e a gente permaneceu sem exercer a graduação do curso que a gente fez no CLIND. Mas com certeza contribuiu muito para a nossa área de trabalho de ensino. De todas as formas, né. A gente tem um trabalho normal (posso dizer assim) em relação à cultura. Que a gente tem a origem indígena, onde a gente trabalha, geralmente, são atividades práticas. Da cultura. São práticas culturais. A gente trabalha com as crianças: grafismo que é a pintura corporal voltado para a nossa realidade. Os Torés, os Cantos, enfim. Principalmente os mais velhos, a gente prioriza os saberes dos mais velhos. Vai até eles, traz eles para contar histórias do passado, faz projetos didáticos voltados para as plantas medicinais. A gente faz todo um trabalho que busca valorizar e manter a cultura indígena. Porque você sabe que tudo mudou. As crianças, elas, se a gente não conduzi-las para ensinar da cultura, elas permanecem ali. Assim, avançam, mas de forma iguais as outras crianças de

outras escolas – não dizendo que somos iguais – como iguais com especificidades diferentes. Então, essas crianças precisam ter um ensinamento da nossa cultura para manter, para preservar. Enfim, o trabalho da gente... o MEC, as leis de estado... que a gente trabalha na escola – o currículo escolar é a parte diversificada aí da cultura, onde é priorizada essa parte aí; a gente faz todo um trabalho voltado para... pensado né, para essas crianças, esses adolescentes que estão tudo aí com celular na mão esquecendo as brincadeiras tradicionais, esquecendo as comidas típicas. Esse tipo de realidade que a gente vive. A localização da nossa aldeia é na Região Serrana (distante da cidade), mas o acesso é direto, é sempre. Então, nossas crianças, nossos jovens eles têm todo acesso à cidade, têm acesso aos outros jovens. Não tem como ser diferente, nesse sentido. As minhas experiências são várias. Sempre fui bem aceita na minha comunidade; faço o trabalho de acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico) que a gente construiu. Construímos o PPP desde 2000 ou antes mesmo. Agente se reunia desde o início. Se reunia nas várias comunidades, aqui no Povo Xucuru Kariri. São nove aldeias (nove comunidades). Antes quando a gente fazia esse trabalho não era ainda as nove comunidades - não existia essa divisão. Existia apenas três comunidades. A gente se reunia mensalmente ou bimestralmente com essas comunidades. Os professores da escola se reuniam e falavam sobre a construção do nosso currículo – sobre a construção do PPP. E aí resolvemos depois, de reunir, de convivência. Somos um povo só! Mas temos especificidades, algumas coisas diferentes das nossas comunidades; então, isso precisava ser definido. A gente estava ali com lideranças, pessoas da comunidade que tinham interesse de fazer esse trabalho. Então, a gente resolveu se reunir em cada comunidade para definir o seu PPP, cada escola tem o PPP. A gente teria que fazer dessa forma – separar por escola. Construímos nosso PPP (temos o PPP próprio). Construímos com a comunidade, com as pessoas que trabalham na escola, toda a comunidade escolar. E assim, nosso trabalho, e acredito que, ele está de acordo com o que manda o currículo escolar, buscando colocar as atividades do dia a dia, incluindo nossa realidade. É isso.

Pesquisadora: Conte como a universidade entrou em sua vida. No CLIND quando você entrou no Curso de História.

Entrevistada: O Curso de História entrou em minha vida, a nossa vida é uma história já, né. A História é uma componente curricular linda, e ela está presente em tudo. Desde o início dos tempos a história é contada e repassada o tempo todo. Quando a professora Iraci que foi a coordenadora do curso, aceitou a participar do projeto junto com a professora Iricelma que foram as coordenadoras do curso, do CLIND, do Curso de Licenciatura Indígena. Elas fizeram várias reuniões nas comunidades passando como seria o trabalho. Elas deixaram claro e falaram

dos cursos que tinham e vendo a história pelo lado infantil a até o fundamental na vida dos povos indígenas que vivenciaram por muito tempo histórias de massacres, histórias de lutas, enfim. Elas definiram lá no edital do projeto os cursos que teriam e eu e alguns colegas de outras comunidades escolheram “história”. Justamente trabalhar a história de nosso povo de alguma forma. Os documentários, com histórias contadas. Aproveitar as crianças, os mais velhos para fazer relatos para a gente poder ter esse grupo de trabalho. Foram vários encontros que eles tiveram com a gente, com as comunidades, as escolas.

Pesquisadora: Quais foram as experiências mais significativas que você teve na universidade?

Entrevistada: Primeiro vou falar do tema do meu trabalho, que foi um artigo “História da educação superior indígena em Alagoas – uma construção coletiva em contextos diferenciados”, então esse tema, minha orientadora foi, inclusive, a professora Iraci. Nós conversamos muito e queria falar sobre o Ensino Superior voltado para o lado da história porque a concepção de Ensino Superior ela tem suas raízes no processo histórico de luta dos povos pela inclusão da diversidade no sistema educacional brasileiro. Esse processo vai além, bem além do que a gente vive ou vivencia. Muito significado. O curso todo foi muito importante (sem dúvida), mas assim, durante os estudos a gente fazia um trabalho de troca de conhecimento, no qual, quem estava ali deveria estar apto fazer essa interação porque éramos povos de comunidades diferentes de todo estado de Alagoas. Foi bem significativo para mim porque eu conheço algumas etnias de Alagoas. As mais próximas daqui como a Kariri Xokó, Karapotó, pouquíssima assim: Wassu Cocal; mas outras, eu não tinha o contato. Então, esse contato foi fundamental para a gente conhecer e fazer essa ponte mesmo. A história dele, a história do povo deles e eles conhecer a minha história, a história do meu povo. E durante o curso a gente tinha um trabalho e ainda tem que se chama “estudos cooperados”; e nesses estudos cooperados todos se reuniam para uma comunidade, lá durante, de três a cinco dias a gente fazia (os professores fazia junto com a gente) justamente esse trabalho em troca de experiência. Acontecia os estudos cooperados (o próprio nome já diz). E esse tipo de trabalho que era realizado no Curso de Licenciatura Indígena conversava com o meu tema, exatamente no sentido de construção coletiva, de contextos diferenciados que a gente tinha esse contato. Então, esse foi um dos pontos mais positivos e havia uma relação importante. Eu vivenciava a experiência deles, e eles vivenciavam a experiência do meu povo, da minha escola. Isso era realizado nas escolas. As aulas normais eram suspensas e a gente fazia esse trabalho durante esses dias. O conhecimento

acadêmico lá e havia essa relação. Eles traziam a universidade para dentro da aldeia. Fazia aquele processo de interação, onde pessoas da comunidade (lideranças e outras pessoas), não só as alunas, participavam desses momentos. Era o trabalho intercultural onde a gente juntava as nossas experiências e o impacto com as experiências da academia, da universidade.

Pesquisadora: Relate como se deu o seu percurso nos primeiros anos na universidade.

Entrevistada: A princípio como todos a gente passa por alguns desafios para entender, para compreender o que a gente está fazendo e descobrir coisas novas também. A gente tinha... uma das dificuldades, era o transporte, porque a gente mora na região serrana e o trajeto é difícil acesso (transporte). O transporte é complicado. Hoje mesmo, nessa época chuvosa foi um caos para a gente descer para a cidade. É muita, muita chuva aqui. Um dos desafios, chegava em casa à noite, muito tarde da noite (o trajeto longo); até a cidade são cinco quilômetros. Da universidade para o polo da UNEAL onde a gente estudava que é bem distante. Mas assim, foi algumas coisas mais proveitosas, graças a Deus, tive um retorno muito bom. Há um desafio em todas as coisas da gente (há um desafio), mas foi vitorioso. Foi bom. Aprendi muita coisa.

Pesquisadora: Como a UNEAL, o Curso Intercultural de licenciatura em História para a sua formação profissional no que diz respeito sobre os povos indígenas?

Entrevistada: Sem dúvida, foi uma experiência incrível. Eu compreendi muita coisa. Até então, naquela época eu não tinha o conhecimento. Tivemos professores maravilhosos. Professores que conheciam a causa; apoiadores da causa. Não só apoiadores, mas conheciam da história dos povos indígenas de Alagoas e do Brasil. Tivemos um trabalho assim, bem estruturado... eu não atuo como professora de História na escola, mas eu acredito no que eu aprendi. O que a gente aprende não esquece, só põe em prática. Caso, necessite fazer algum trabalho relacionado à história eu faço tranquilamente em relação aos povos indígenas de Alagoas. É isso.

Pesquisadora: Conte, depois de sua formação, como a universidade contribuiu para a autoafirmação do seu povo e da sua comunidade para a sociedade não indígena.

Entrevistada: A UNEAL permanece presente. Antes da realização do CLIND, ela já se fazia presente (professores que faziam parte da universidade) eles já faziam o trabalho voltado para as comunidades indígenas aqui. A universidade sempre vem apoiando, continua apoiando para o curso específico. Tem trabalhos que elas fazem lá e convidam pessoas da comunidade para participar. Participam de alguns momentos de reuniões voltado para a educação, fóruns; tem sempre alguém representando a UNEAL. Ela mantém esse laço que ficou com o PROLIND essa autoafirmação. Inclusive, agora tem uma turma nova fazendo os cursos da graduação.

Pesquisadora: Você enquanto estudante na UNEAL, havia o diálogo entre os saberes tradicionais com os saberes acadêmicos?

Entrevistada: Nos componentes curriculares específicas, a gente sempre colocava... a gente tinha a liberdade de colocar as nossas experiências, o nosso conhecimento enquanto alunos e professores de nossas escolas. A gente tinha a liberdade de colocar esse diálogo durante as aulas.

Pesquisadora: Conte quais as propostas que você sugere para que haja um diálogo aprofundado entre a diversidade dos povos indígenas e a cultura acadêmica?

Entrevistada: O meu olhar é que esse trabalho já virou política pública. Eu acredito que já é política pública dentro da universidade e não vai mais deixar de acontecer. Que os estudantes que estão lá hoje, eles não façam o curso somente por fazer, porque tem muita gente que faz só por fazer, só para ter uma licenciatura e que a universidade continue dando essa oportunidade aos povos indígenas. Esse trabalho do PROLIND, esse projeto que foi aceito e enfrentaram com muita coragem pela equipe que estava naquela época... ele não deixe de acontecer. A universidade além de inserir a gente nos cursos superiores, eles enfrentaram desafios de conviver e conversar diretamente com pessoas diferentes, pontos de vista diferentes. Então, que eles continuem com esse trabalho e continuem dialogando com os povos indígenas; valorizando e respeitando as culturas diversas. Inclusive a cultura indígena. Eu digo agora, porque há muito tempo que foi deixado de lado, mas de um tempo para cá eles têm retomado esse tema voltado para as comunidades dos povos indígenas, valorizando mais o que já está na lei, o que já está na LDBEN e na Constituição Federal que eram direitos ignorados, enfim né, que aquele cenário que foi a UNEAL que continue sendo esse cenário de oportunidades para nós (povos indígenas) sempre!

Pesquisadora: Relate suas vivências e experiências em sua comunidade.

Entrevistada: Sou Hildérica, sou indígena da Aldeia Mata da Cafurna. Sou Xucuru Kariri, do município de Palmeira dos Índios do Estado de Alagoas. Eu nasci na Aldeia Fazenda Canto e estudei minha infância toda na Fazenda Canto. Com nove anos de idade eu vir para a Aldeia Mata da Cafurna, onde habito até hoje junto com meus pais e alguns parentes que a gente viemos para cá; algumas decisões da comunidade que a gente sempre migrava, e viemos. Chegamos aqui foi formada a aldeia Mata da Cafurna com a minha família (que é a família Santana) e a alguns da família Celestino que era a esposo da minha tia. Quando a gente chegou aqui na Mata da Cafurna já habitavam pessoas, parentes indígenas também. E aí, foi formada a aldeia, fomos reivindicar – o espaço da terra era pouco e a produção não tinha como produzir para aquelas famílias. E a gente foi reivindicando mais terra, e aí foi construído uma escola (uma pequena escola) reivindicando com a luta junto com o pajé na época – pajé, cacique e lideranças que nos apoiavam nessa luta; e a população sempre aumentando e sempre foi grande luta. Quando eu cheguei aqui com nove anos de idade – eu estudei até a quarta série na época, depois eu fui para a cidade, que a gente não tinha mais como estudar – tive que ir para a cidade do não índio, e quando cheguei na cidade, eu me deparei em uma situação muito difícil porque a discriminação era muito grande. Eu me deparei assim, fiquei muito frustrada porque era discriminação. Quando cheguei lá fui dizer que era índia (pense como me senti – humilhada); mas eu tinha meu objetivo, tinha meus sonhos, e eu não desisti. Encarei, uma única indígena estudando na escola particular. Terminei o ensino do sexto ano (da quinta série na época) no colégio particular. Sofri muito, mas eu consegui, venci. Muito desafio porque eu era negra, que eu não andava nua, não falava por língua, não tinha o cabelo liso – aquela coisinha pequena; mas eu enfrentei. Depois, eu fui para uma escola do estado (estadual) - Colégio Estadual Humberto Mendes, onde terminei meu ensino médio lá. Fiz magistério, e aí terminando o magistério já tinha o objetivo de ser professora na época e tentar passar para meus alunos, meus parentes, meu povo que se reerguer-se, não baixasse a cabeça diante de tanta discriminação. Porque eu sempre coloco para meus alunos, para meus filhos o que eu passei na minha trajetória quanto adolescente estudando na escola do não índio. E hoje meu povo tem toda oportunidade de estudar na sua escola, na aldeia.

Pesquisadora: Conte como se deu seu percurso de formação e como a universidade entrou na sua vida?

Entrevistada: Quando eu terminei o magistério eu já comecei a trabalhar, na época gratificada. E aí, eu comecei a trabalhar - aquela coisa de contratado. Eu estudando em casa, me preparando mais, e passei no concurso (concurso público municipal). E daí eu tinha que encarar uma faculdade, eu pensando: Meu Deus, o que será de mim agora? Surgiu a FARCESTA – eu nunca tinha tentando – nunca tentei a UNEAL na época, por motivo de distância; também a questão de difícil acesso, não tinha condições de ir para a faculdade – muito complicado. Uns sete a oito quilômetros a pé. Eu não tinha transporte, e também não tinha esse transporte que os alunos hoje têm. Transporte para levar para a escola, trazer para casa, tudo mais. Antigamente era mais complicado, tudo com grande dificuldade, mas aí surgiu uma parceria de um padre, que ele sempre vinha visitar a aldeia, viu a carência de vários professores – não era só minha, mas sim da comunidade Xucuru Kariri. E aí a gente começou em debates, conversando com os professores, outro pessoal de apoio. E a gente tinha que avançar, porque a gente tinha que está preparado cientificamente, pedagogicamente para ensinar nossos alunos. E aí surgiu essa faculdade que foi do padre Motinha, que era a FARCESTA. Eu precisava de um nível superior, só que aí eu fui fazer por falta de opção! Encarei – Eu vou porque surgiu, então eu vou. Nós tínhamos uma parceria cada um se responsabilizava pelo transporte, pela alimentação; mas não pagava. Houve um tipo de acordo (FUNAI), houve muitas reuniões, reivindicação das lideranças, professores, até a própria secretaria de educação – aquela parceria toda, aquele movimento todo – o padre nos deu esse grande suporte que até hoje a gente deve muito a ele (que Deus abençoe a ele). E aí, eu consegui fazer o curso de Teologia, veja que contradição na vida de uma indígena! Com a história que aconteceu da igreja com os indígenas. Eu chegava lá na faculdade e ficava: Meu Deus o que é que eu estou fazendo aqui? Mas eu preciso do meu nível superior, mas não tinha nada a ver com minha realidade de sala de aula, com meu povo indígena. Eu já comecei e vou terminar. Quando eu terminei esse curso de Teologia, depois surgiu outros cursos, entraram outros indígenas. Foram quatro anos de sofrimento e de aprendizado também! Porque as coisas só são boas quando a gente sofre, as coisas não são fáceis, não é muito boa quando veem fácil. Quando você derrama o seu suor (isso é muito bom)! O que vem fácil vai fácil. O público dos meus alunos são séries iniciais, mas eu tinha um pensamento: Meu Deus o que é que eu vou fazer? Sempre participando das formações das secretarias de educação em Maceió; sempre fazia os cursos com os professores indígenas – não só daqui Xucuru Kariri – Palmeira dos Índios, mas de toda região de Alagoas, todas as comunidades. E aí a gente começava a conversar, vinha aqueles passeios (pessoal de Brasília), do MEC. Então, assim, a gente sempre reivindicando um Ensino Superior da nossa realidade. Porque esse curso que fiz de Teologia não tinha nada a ver com minha realidade indígena! Não

tinha nada a ver com minha profissão, de professora indígena que eu queria fortalecer a meu povo. Surgiu depois de muita reivindicação, muitas lutas, várias viagens, várias reivindicações. Não foi uma, foram várias vezes, foram vários anos com as lideranças. E aí surgiu uma oportunidade que foi o CLIND da UNEAL. Essas pessoas, como professores vieram até a comunidade, tivemos grandes palestras para chegar ao ponto que queríamos! Foi uma faculdade voltada para a nossa realidade – esse sim, foi uma faculdade que eu fiz voltada para meu povo, para minha realidade, para minha essência de verdade. Eu já tinha a minha prática cultural – eu só queria a científica! Para eu associar e fazer o meu trabalho bem feito com meu povo, com minha comunidade, para dar o retorno e com a parceria de professores da UNEAL. Tinha a professora Margarete, a professora Iraci de Nóbrega (pessoas maravilhosas) que encararam, vestiram a camisa. Professor Adelson, Professor João – vestiram realmente a camisa indígena! E disseram: agora, vai ser dessa forma! Porque a gente contou todo relato da nossa vida, nossa experiência, dos cursos que a gente fez que não era a realidade da gente. A gente fez esse intercâmbio com ela (secretaria de educação – SEDUC), vieram aqui na nossa comunidade, em toda comunidade aqui de Alagoas (em todas as comunidades indígenas). E aí formou várias turmas no CLIND. Começaram uma gratificação de transporte que não era o suficiente, mas contornou mais a situação; muitas vezes eu descia a pé (quando você vir aqui na nossa comunidade você vai ver difícil acesso), e você vai ver o que na verdade a gente sofre. Mas é como eu falei: as coisas só são boas quando há o desafio! O que vem fácil, vai fácil! Tem que ter desafios na vida da gente. E aí, a gente concluiu. Foram várias turmas (Letras; Ciências Biológicas – teve outros componentes curriculares – só sei que o meu foi curso de Letras). Sou formada em Letras. Era um ensino voltado para a nossa realidade. Elas passaram o conteúdo e a gente voltava e aplicava na nossa sala, e voltava com o retorno orientado por eles científico, e a gente voltava com a cultura (na prática). A gente associava a prática da nossa cultura com o científico. Entendeu? E aí houve esse laço. Por isso, que só tenho que agradecer a Deus primeiramente por tudo e a essas pessoas que nos deram essa grande oportunidade. E também sabendo que por luta do meu povo, por mim como professora já tenho quase trinta anos de sala de aula. Foi muitas experiências. Muito sofrimento. E hoje não, hoje a sociedade... o tempo... o meu tempo, eu não sou tão velha assim, mas já tenho várias experiências. Hoje está tudo mais fácil; hoje tem transporte que traz o aluno, coloca na porta da escola, leva para casa, e nessa época não tinha isso. A gente tinha que sair daqui (sete quilômetros), certo? Descendo para a cidade, voltando para a aldeia e isso todos os dias. Mas, venci! E sempre orientar meu povo, a meus alunos, meus parentes que continuem porque nós temos que dá continuidade na nossa luta. Hoje eu vivo, e talvez eu vou falar assim: na sombra dos meus antepassados! E hoje estou

fazendo a minha sombra para o futuro que virá e eles têm que fazer a parte deles para o futuro que virá ainda. É um processo, é, nossas vidas é um processo. Eu só tenho mais uma vez agradecer a Deus e a meu povo! Meus antepassados, porque se não fosse eles, eu não estaria aqui. Só tenho a agradecer.

Pesquisadora: Você enquanto estudante egressa, quais as experiências que você considera mais significativas? Relate.

Entrevistada: Levar nossa cultura. O espaço para levar nossa cultura. Eu levava meus alunos para apresentar, fazer o intercâmbio Xucuru Kariri com Kariri Xokó na época. Eles traziam os alunos de lá; eu levava meus alunos daqui e a gente fazia aquele intercâmbio. Entendeu? Somos todos indígenas, mas cada indígena tem a sua cultura específica. Essas experiências. Então, as portas abertas a UNEAL nunca fechou, nunca discriminou. Vou dar um exemplo, você vestiu a camisa, disse: eu quero falar desse povo, já surgiu várias oportunidades para você mudar de tema. Você disse: eu quero este, e acabou. E a UNEAL foi isso. Abria as portas, traziam professores (era não índios), mas eles vestiram a camisa, nos dava a oportunidade. Eles passavam o científico para a gente e a gente realizava a cultura. Está entendendo? Eles nos davam essa oportunidade. E aí a gente casou a cultura com o científico e hoje estamos aqui felizes.

Pesquisadora: Relate como foi seus primeiros anos na universidade, no CLIND (UNEAL).

Entrevistada: Eu senti assim, um pouquinho. Deixa eu ver como eu possa dizer. Como eu já tinha passado umas experiências em outra faculdade (uma realidade diferente), eu me sentia assim: não foi muito frustrante não. Foi novo para mim, mas foi bom porque casou em cima do meu objetivo, eu estava naquela ansiedade. Não foi assim, tão assustante não. Foi legal. A sensação foi boa. O pessoal abriu as portas mesmo. Eles foram muito bons mesmo. Na outra faculdade tinha uns professores (era o padre)...não era uma faculdade voltada para minha realidade, era coisas religiosas; diferente da minha religião. Eu fui a única índia teóloga – para você ter uma ideia – a única índia teóloga de Alagoas. E eu encarei... o pessoal diziam assim: mulher... pelo sofrimento indígena da igreja católica. Mas eu disse: “foram anos passados! Você nem sabe do meu objetivo. Eu quero é nível superior para me voltar para a minha comunidade, para me atuar, fortalecer o meu povo! ” Porque nessas lideranças, eles nos dá um voto de

confiança. Você convive na aldeia, e assim, eles lutam, porque para nós ter nossa educação é com muita luta. E você sabe que somos minoria, mas estamos na maioria. Minoria na questão de condições; mas eles lutam pela gente e depois a gente tem que dá um retorno para eles. Eles nos ajudam e a gente ajuda eles. É um retorno. Por mais que eu queria ser profissional. Se eu for um advogado, se eu for uma médica - a gente tem que voltar para a nossa comunidade porque o nosso povo espera esse retorno. Está entendendo? Não é que nós queremos ser melhor ou pior do que os outros, é porque a gente tem que fortalecer a nossa cultura! Jamais um não índio ou a professora não índia não discriminando vai vir para cá para dar aquela aula de fortalecimento de uma cultura, principalmente nas séries iniciais. Aí a gente já abre de mão um pouquinho no ensino médio, entendeu? Enquanto, não haja mais professores qualificados indígenas. Porque já temos outras turmas aí no CLIND se formando. Outras turmas já estão, como a minha filha já está aí cursando também. A nossa vontade é conquistar o nosso espaço, como o não índio. Nosso espaço normal! Porque somos normais! Agora, uma coisa sempre digo e fortaleço: a gente por mais que sejamos o que for: é, advogado, médico, sei lá o que. Não esquecemos a nossa cultura! Primeiramente a nossa religião e a nossa cultura (nosso modo de viver) com os pezinhos no chão. Porque têm pessoas quando...vamos dizer assim: tem um grau superior, quer ser aquela coisa que esquece as raízes - nós não podemos fazer isso. Nós temos que fortalecer nossas raízes! Por mais experiência que nós temos de não índio, nós voltamos para as nossas raízes, fortalecendo nossa juventude. Entendeu? Nós temos agora um advogado formado e está aí trabalhando com a questão indígena. Ocupando o cargo em Maceió, mas ele é indígena, coloca o pezinho no chão e diz: “sou indígena!” Tenho que lutar pelo meu povo! Certo?! Temos também enfermeiras, que voltam para a comunidade para dar o seu retorno ao povo, seu povo. Têm dentistas, médicos indígenas ainda não (estão estudando ainda), pelo aqui em Palmeira dos Índios – grupo indígena Xucuru Kariri. Temos agora também o SESAI⁵⁷, órgão responsável pela nossa saúde indígena. Temos também um índio ocupando a cadeira de coordenador, ele é também Xucuru-Kariri. E assim, a gente está devagarzinho conquistando nosso espaço, ocupando nosso lugarzinho na história do Brasil. E sempre essas pessoas que vestem a camisa, dos indígenas, como no caso: você, parabênizo mais uma vez. Porque vem pessoas aqui que fazem esse trabalho, só que esquecem da gente. Não dá o retorno. Temos aí também as pessoas da secretaria (são pessoas maravilhosas que nos ajudam e nos dá grande suporte). Porque temos também nossos parceiros indígenas que nos dá o apoio.

⁵⁷ Saúde Indígena.

Pesquisadora: Como o CLIND contribuiu para a sua autoafirmação da sua cultura na comunidade e para a sociedade não indígena? O que o CLIND propiciou para a sua formação diante da sua comunidade, para o seu povo?

Entrevistada: Como falei, o espaço. Nós tivemos estudos cooperados. Estudos cooperados de não indígenas, e aí, eles conheciam um pouco da realidade da gente. Tinhas uns que aceitavam, tinha uns que olhavam assim: com aquele olhar atravessado, mas isso é normal, não ter conhecimento. E aí a gente aprende. Eu aprendi a respeitar! Eu vejo, pessoas dizem: esses são os indígenas?! Que indígenas são esses? Eu aprendi a respeitar que é apenas ignorância, porque se eles não têm conhecimento daquilo; eles vão ignorar com certeza! E é normal do ser humano. E digo a meu povo: diga que avance! Estamos firmes e fortes! Essas coisas não atingir a gente. A gente só apenas, respeita. Somos indígenas! É um absurdo eu lhe dizer: chegam aqui na nossa comunidade, que às vezes, tem essa questão de vir visitar as comunidades indígenas; vem os professores com alunos e tal. Quando eles chegam, acho que com certeza, não preparam eles lá e dizem: Quem já se viu índio de roupa? Moram em casa? Índio branco? Nós temos aqui índios brancos (não é culpa minha, não é culpa da nossa geração)! Já vem de um longo processo. Mas o que nos faz diferente de um não indígena? É a nossa cultura, é a nossa resistência! É nossa religião que está acima de tudo! É o nosso Ouricuri! Então, tinha os estudos cooperados, o acolhimento das pessoas, o respeito de alguns, o desrespeito de outros! Mas a gente tentando passar um pouquinho da nossa vivência; as pessoas, uns aceitam, outros não aceitam! Mas, faz parte né, da vida do ser humano. Para você ter uma ideia, até aqui mesmo em Palmeira dos Índios, já tinha o nome “Palmeira dos Índios” nome tão lindo! Você está pensando que temos grandes oportunidades, assim de governantes?! Temos não! Para meu povo gritar e dizer assim: somos indígenas! E vai apresentar, fazer sua cultura fora. Uns vão para Salvador; outros para São Paulo; outros vão para Recife! Que muitos fazem assim, sobrevivem do artesanato porque aqui a gente não tem oportunidade. Aqui (Mata da Cafurna), a maioria dos indígenas trabalham com a cultura, no artesanato para poder sobreviver (alguns)! Mas tem muito que trabalham; outros trabalham na roça; o consumo não é para comércio. A gente planta banana, a batata, a macaxeira (só é para o consumo). E outros negociam o artesanato. A gente não tem a oportunidade na cidade de ter um governante para dizer assim: eu vou fazer o projeto, levar para os indígenas. O que é que acontece, eles revendem para as pessoas (já para segundo). Se você ver artesanato em Palmeira não é os indígenas que estão vendendo não! Já é repassado

para o não índio revender. É porque eles não têm a oportunidade; não temos governantes para nos dá esse apoio. É precária a situação! Nós estamos firmes e fortes!

Pesquisadora: Relate as propostas que você sugere para que haja o diálogo mais aprofundado para a diversidade dos povos indígenas em Alagoas e a cultura acadêmica para um estudante indígena que está em formação?

Entrevistada: A questão do respeito. Ser acolhido. No momento que a pessoa é acolhida. Acho que deve ter uma compreensão das pessoas. Assim, mais divulgação. A divulgação dos indígenas. Penso assim. É frustrante, como a gente ver, pessoas dizer: em Alagoas existe índio? Uma modernidade dessa, uma geração dessa! Pessoas ainda dizem: “existe índio? Eu não sabia que existia índio!” Não sei se é essa palavra de divulgação. Para a gente manter a realidade desses livros de hoje, a realidade de nós indígenas! Um livro voltado para a realidade do povo indígena do estado de Alagoas... de outras regiões. Porque nós aqui em Alagoas não temos livro nenhum falando do povo indígena de Alagoas. É raríssimo! Se tem, ainda não chegou nas escolas como eu gostaria que chegasse. Para chegar numa situação dessa e dizer: “existe índio em Alagoas?” Os artigos científicos do pessoal que estão terminando agora, falando da realidade do povo Xucuru Kariri, da Aldeia Mata da Cafurna (somos um povo só), mas temos Fazenda Canto, São José da Capela – fazer documentários. E a gente não tem essa oportunidade. Tenho muita vontade, antes de eu partir dessa vida para outra (que a gente sabe que é um processo da vida da gente); na época foram várias pessoas da minha família. Nós não temos nada de acervo, da cultura desses mais velhos para deixar registrado. Temos sim, em mente, na mente, porque eu tenho hoje 52 aninhos, e eu tenho uma vivência dos meus velhos que já partiram dessa vida. Só eu que não tenho nada (acervo – escrito). Não tem. Quando eu me formei no CLIND eu fiz uns artigos com a professora Margarete – professora Iraci nos ajudou. Tem um livro da gente já contando a história da realidade daqui povo Xucuru Kariri de Palmeira dos Índio – Mata da Cafurna. Eu só tenho a liberdade de falar do meu povo Mata da Cafurna - Fazenda Canto – Xucuru Kariri. Mas eu não posso falar daquele povo; eu não posso contar a história. Entendeu! Tem que haver um respeito. Nós somos um povo só, mas com realidade e convivência diferente!