



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PROFESSORES INDÍGENAS DE GEOGRAFIA:
Os Limites e Potencialidades Acerca de Suas Formações
Acadêmicas e o Desenvolvimento de uma Geografia Intercultural



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2024

JAQUELINE DE PAULA SABINO

PROFESSORES INDÍGENAS DE GEOGRAFIA:

Limites e Potencialidades Acerca de Suas Formações Acadêmicas e o
Desenvolvimento de uma Geografia Intercultural

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Lopes Fonseca.
Coorientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do
Amaral

Londrina
2024

JAQUELINE DE PAULA SABINO

PROFESSORES INDÍGENAS DE GEOGRAFIA:
Limites e Potencialidades Acerca de Suas Formações Acadêmicas e o
Desenvolvimento de uma Geografia Intercultural

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestra.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Lopes Fonseca
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Coorientador: Prof. Dr. Wagner Roberto
Amaral
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Monica Panis Kaseker
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Michele Salles El Kadri
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 31 de julho de 2024.

Dedico este trabalho a todos os professores indígenas e não indígenas que assim como eu lutam por uma educação decolonial.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Ricardo Lopes Fonseca, meu orientador e amigo que me acompanha desde meu primeiro ano de graduação, se tornando para mim um exemplo de profissional e de ser humano.

Ao Prof. Wagner Roberto do Amaral, meu coorientador e amigo, inspiração em minhas lutas acadêmicas, pessoais e militantes.

À Professora. Margarida de Cassia Campos, a mulher que me acompanha desde o início de minha trajetória acadêmica, me orientando, impulsionando e incentivando meu desenvolvimento acadêmico.

Aos professores que contribuíram para o conhecimento adquirido durante estes dois anos de pós-graduação, sem vocês este trabalho não seria possível.

A todos os profissionais que me concederam as entrevistas se tornando a parte principal deste trabalho, sem vocês este trabalho não teria a mesma consistência que possui agora.

A toda a minha família que me proporcionou bases psicológicas, afetivas, e muitas vezes materiais para que este percurso se tornasse possível de ser trilhado, a vocês minha eterna gratidão.

A todos os meus amigos que acompanharam este processo e nunca me deixaram desistir, fosse presencial ou remotamente.

A todos os estudantes indígenas que tive o prazer de compartilhar ao menos dois minutos de conversa, durante minha trajetória vocês são os responsáveis por eu não me sentir só, por me sentir representada, por incorporar autoconfiança e acreditar que sou capaz.

A todos os professores indígenas que lecionam nas aldeias e que assim como eu sonham com dias melhores, condições melhores de trabalho e educação.

A minha comunidade de pertencimento Barão de Antonina por ser meu ponto de referência onde quer eu esteja afirmando minhas origens.

A comunidade Terra Indígena São Jerônimo onde mantenho

residência e que me acolheu como Professora indígena de Geografia por dois anos, proporcionando uma experiência incrível de troca de saberes e na construção de conhecimentos diversos.

Aos meus tradutores da língua Kaingang que foram meus instrumentos de autoafirmação identitária por meio da escrita, meu eterno carinho.

E por fim agradeço a força de meus ancestrais, a força que me guia que me protege que me ensina a cada dia a verdadeira essência da vida, à força que me acalma, que me proporcionou a paz mediante as dificuldades enfrentadas para chegar até aqui.

Façamos da Geografia poesia onde os ensinamentos mais complexos tornam -se simples diante das possibilidades de reinventar novos caminhos.

Sabino, Jaqueline de Paula. **Professores Indígenas de Geografia: Limites e potencialidades acerca de suas formações acadêmicas e o desenvolvimento de uma Geografia Intercultural.** 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa tem por finalidade ouvir profissionais indígenas acerca de suas formações acadêmicas nos cursos de Geografia pelas universidades estaduais do Paraná, suas compreensões no que tange às possibilidades e os limites no desenvolvimento de um ensino de Geografia intercultural que possa tornar a escola indígena um espaço de apropriação dos conhecimentos científicos e ancestrais. Este trabalho se orienta pela emergência de professores indígenas egressos dos cursos de Geografia os quais passam a atuar nas escolas indígenas, ofício até então realizado por professores não indígenas no Brasil. Por coerência, a autoria desta dissertação é de uma pesquisadora Kaingang professora de Geografia, o que possibilitou um olhar mais sintonizado com as realidades e sentidos de uma geografia intercultural que dialoga com as realidades dos territórios indígenas. A pesquisa foi realizada por meio da revisão bibliográfica, de levantamento documental e de pesquisa de campo através de entrevistas. Estimo que as discussões aqui levantadas possam colaborar teoricamente tornando-se um referencial para novas pesquisas que envolvam esta temática.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação escolar indígena. Professores indígenas. Formação de professores. Geografia indígena. Educação superior indígena

Sabino, Jaqueline de Paula. **Docentes de Geografía Indígena: Límites y potencialidades respecto de su formación académica y el Desarrollo de una Geografía Intercultural.** 76 f. Disertación (Maestría en Educación) – Universidad Estatal de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo escuchar a profesionales indígenas acerca de sus formaciones académicas en los cursos de Geografía de las universidades estatales de Paraná, sus comprensiones en cuanto a las posibilidades y los límites en el desarrollo de una enseñanza de Geografía intercultural que pueda convertir a la escuela indígena en un espacio de apropiación de los conocimientos científicos y ancestrales. Este trabajo se orienta por la emergencia de profesores indígenas egresados de los cursos de Geografía que pasan a actuar en las escuelas indígenas, labor hasta entonces realizado por profesores no indígenas en Brasil. Por coherencia, la autoría de esta disertación es de una investigadora Kaingang, profesora de Geografía, lo que permitió una mirada más sintonizada con las realidades y sentidos de una geografía intercultural que dialoga con las realidades de los territorios indígenas. La investigación se realizó mediante la revisión bibliográfica, el levantamiento documental y la investigación de campo a través de entrevistas. Estimo que las discusiones aquí planteadas puedan colaborar teóricamente convirtiéndose en un referencial para nuevas investigaciones que involucren esta temática.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía. Educación escolar indígena. Profesores indígenas. Formación de profesores. Geografía indígena. Educación superior indígena.

Ã tỹ nẽn ki kanhrãn mũ, vễ nh ke to vễnh kanhrãn
Kanhgag vĩ to fi tỹ vễnh kanhr

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALERJ	Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CUIA	Comissão Universidade para os Índios
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GT	Grupo de Trabalho
LDBN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PTD	Plano de Trabalho Docente
RCNEI	Referencial Curricular Nacional
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SETI-PR	Secretaria da Ciência Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná
UNI	Organização das Nações Indígenas
UNIND	União das Nações Indígenas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourado

SUMÁRIO

1	PĚN JĚGJA (INTRODUÇÃO)	11
2	ĚG VĚNH KANHRĀNRĀN KE TO VĚMĚN KE (POLITICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA)	18
2.1	Kānhmar Ěg Vēnh Kanhrān Ke To Ěg Jykre Tá Krýg Ke Mũ (BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS)	19
2.2	Vēnh Kanhrān Kē To Vēmén Ke Vē, Ag Tỹ Vēnh Kanhrānrān Há Han Jé Kanhgág ag (POLÍTICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PARA INDÍGENAS NO PARANÁ)	26
2.3	Vēnh Kanhrānrān Tĩ Ag Geografia To (FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA)	34
2.4	Professor Ag Tỹ Kanhgág Ag, Tỹ Vỹ Vēnh Kanhrān Ag Geografia To (FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS PARA A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA)	38
3	GEOGRAFIA TO VĚNH TO KANHRĀNRĀN KE PROFESSOR AG (EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE GEOGRAFIA)	41
3.1	Kanhgág Vĩ Ki Geografia Ki Kanhrān Há Han Jé (CONHECIMENTOS INDÍGENAS X GEOGRAFIA ACADÊMICA).....	41
3.2	Ti Mỹ Ti, Ti Nỹ Rike nĩ Ti Jamã Ti (OS INDÍGENAS E SUA RELAÇÃO COM O ESPAÇO GEOGRÁFICO)	47
4	ŪN KI JĚ MĚG MŪ AG (RESUTADOS)	51
4.1	OS PROFESSORES INDÍGENAS E SUAS MANIFESTAÇÕES.....	52
5	Ā TỸ TO JYKRĚN (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	68
6	SỸ NĚN KI RĀN MŪ (REFERÊNCIAS)	73

1 PĚN JĚGJA (INTRODUÇÃO)

Antes de iniciar a escrita deste trabalho gostaria de me apresentar a vocę leitor (a), para que conheça um pouco da minha história e da minha trajetória na universidade.

Chamo-me Jaqueline de Paula Sabino, sou mulher indígena da etnia Kanhgág ou (Kaingang em português), sou natural da Terra indígena Barão de Antonina, localizada no município de São Jerônimo da Serra (PR).

Meu histórico escolar na educação básica se inicia em escolas não indígenas no Estado de Minas Gerais. Devido a conflitos com posseiros na terra indígena onde eu vivia, minha família se mudou para uma fazenda de café em MG, quando eu ainda tinha quatro anos em busca de melhores condições de vida.

Meu retorno à comunidade só ocorreu quando eu já completara 13 anos de idade, e continuei os estudos em uma escola não indígena, em um distrito próximo a terra indígena, pois a escola existente na comunidade só contemplava o Ensino Fundamental I.

Aos 16 anos me mudei para a Terra indígena São Jerônimo, também localizada no município de São Jerônimo da Serra (PR), e dei continuidade aos estudos na escola que funciona na comunidade, até que, em 2014 fui aprovada no Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, que será abordado ao longo deste trabalho.

Meu percurso pela universidade teve início no ano de 2015 quando ingressei no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).¹ Após minha passagem pelo Ciclo Intercultural, escolhi o curso de Geografia devido a minha afinidade com esta disciplina e com o departamento após uma visita. No ano de 2019 concluí a graduação em Geografia licenciatura e em 2023 concluí o bacharelado em Geografia.

Minha experiência na universidade foi de muita luta, chegar até aqui não foi um processo fácil, a começar pela adaptação ao ambiente acadêmico, as dificuldades em compreender a organização social e estrutural desse espaço tão

¹ Este fato ocorreu no dia 28 de julho de 2015 mediante aos comentários racistas de um aluno do curso de medicina em relação a divulgação do vestibular indígena pelas redes sociais, isso nos levou a fazer um registro na ouvidoria da UEL que indicou uma retratação por parte do aluno na presença dos estudantes indígenas.

complexo.

Ser uma estudante indígena na Universidade Estadual de Londrina exigiu muita força e resistência da minha parte, este espaço colonizado e pensado a partir de um modelo eurocêntrico ainda, por muitas vezes afetou minha vida pessoal, minhas relações sociais e saúde psicológica e esse desabafo não se trata de vitimismo, mas de fatos reais que precisam ser trazidos, falados e enfatizados por nós estudantes indígenas, como uma forma de denúncia as situações de constrangimento e injustiças sofridas nos espaços acadêmicos.

O racismo é um fator que pesou em muitos momentos durante minha vida na universidade, a luta constante para o recebimento e ajuste do auxílio permanência.²

O limitado valor do auxílio permanência para as demandas que tínhamos que custear para nos manter estudando, me levou algumas vezes juntamente com outros colegas, até a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) com dinheiro de vaquinha e ajuda de terceiros, passamos frio, fome, fomos muitas vezes ofendidos e mal compreendidos.

Particpei de manifestações dentro da Pró-Reitoria de Graduação da universidade em busca de respostas referente aos pagamentos dos auxílios que também nos renderam manifestações preconceituosas da parte de funcionários.

Fui alvo, junto com outros colegas indígenas, de ofensas nas redes sociais por outro estudante não indígena do curso de Medicina da UEL referente a nossa presença na universidade.³

Presenciei muitas vezes comentários maldosos de alunos e funcionários referente às vagas suplementares pelas quais ingressamos pelo vestibular diferenciado, pelo suporte da Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA) e pelo Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica.

Vi colegas desistirem dos cursos devido ao despreparo do corpo docente, assim como por conta dos mecanismos e regimentos institucionais excessivamente burocratizados que pudessem dar suporte aos estudantes diante das inúmeras dificuldades pelas quais passamos para nos mantermos nos cursos.

Essas dificuldades vão desde o difícil acesso à universidade devido às

² A PEC do marco temporal trata-se de uma emenda constitucional que tem por objetivo a definição de um marco temporal a partir da promulgação da constituição de 5 de outubro de 1988 para a demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, violando assim o direito originário e ancestral aos territórios que foram roubados da população indígena.

³

distâncias em que se encontram as aldeias, as dificuldades na comunicação verbal e escrita por alunos falantes da língua materna.

Embora a vida na academia seja difícil para todos, para nós esse processo tem sido excludente ao passo em que as dificuldades se apresentam em maior proporção que as medidas inclusivas.

O curso de Geografia embora tenha sido difícil, também me proporcionou boa experiência, como amigos e parceiros, que carrego comigo para a vida e, também, professores que sempre me incentivaram e me inspiram até hoje.

A narrativa deste trabalho ocorre em primeira pessoa objetivando assim maior autenticidade e possibilidades de se transmitir as experiências vividas por mim, podendo assim contribuir para a construção de pontes entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas.

No momento em que inicio esta pesquisa, no ano de 2022, é o mesmo ano em que inicio meu primeiro trabalho como professora no Colégio Estadual Cacique Koféj que está localizado na Terra Indígena São Jerônimo após a conclusão de minha graduação em Geografia.

Importante destacar que neste território residem três etnias, Kaingang Guarani e Xetá, o que torna ainda mais complexo o desenvolvimento de um modelo específico de educação e conseqüentemente uma geografia intercultural.

Atualmente, dois anos após o início desta pesquisa e das experiências vividas como docente no ambiente escolar, algumas inquietações me fazem refletir acerca do trabalho que desenvolvi com meus alunos.

Questiono em que medida consegui proporcionar a eles uma Geografia intercultural? Quais foram minhas ações em sala que socializaram o conhecimento acadêmico sem anular as suas experiências e saberes tradicionais? Quais foram as limitações encontradas?

Os questionamentos aqui apontados partem de dois vieses: o primeiro pela minha proximidade com a temática enquanto estudante e pesquisadora indígena e o segundo pela minha experiência enquanto professora indígena.

Destaco que passo a atuar como professora Kaingang de Geografia na terra indígena onde mantenho residência e na escola que também fez parte da minha escolarização.

O desenvolvimento deste trabalho se inspira diante dos meus anseios em como construir pressupostos e expor a importância da formação de professores

indígenas nas disciplinas de Geografia dentro das universidades.

Para que estes retornem para suas respectivas comunidades com uma bagagem de conhecimentos interculturais, os quais possam dar suporte ao professor no planejamento das aulas, bem como viabilizar a produção de uma educação específica para cada comunidade.

Tomo como princípio que a educação escolar indígena reconhece e orienta para a construção de currículo específico e é preciso pensar como estes currículos estão sendo desenvolvidos pelas escolas indígenas. Além disso, como as universidades têm formado os profissionais indígenas que possuem uma tarefa complexa no âmbito educacional.

Para as análises utilizei como fonte principal para a obtenção de dados e considerações a partir de entrevistas semiestruturadas com professores indígenas graduados nos cursos de Geografia das universidades estaduais do Paraná, considerando os seguintes critérios:

A) pertencentes a diferentes grupos étnicos Kaingang e Guarani; B) a variação de universidades estaduais; C) que tenham lecionado em escola indígena em algum momento de seu percurso profissional.

Esta pesquisa está embasada em processos históricos pelos quais a educação escolar indígena vem passando ao longo do tempo, bem como o processo de institucionalização e organização da política estadual de ingresso e permanência de indígenas no ensino superior no Paraná.

As reflexões seguem com apontamentos que salientam o processo de formação de professores e professores indígenas de Geografia, bem como a busca por metodologias que despertem nos educandos o sentido de identidade a partir do conhecimento geográfico.

Meu trabalho foi estruturado em seis etapas que consistiram em apresentar as vivências, experiências e reflexões de profissionais indígenas acerca de suas formações acadêmicas e os impactos que estas causaram ou não no desenvolvimento de uma Geografia intercultural dentro das escolas indígenas.

Para tanto, a pesquisa iniciou-se com um levantamento bibliográfico acerca dos temas a seguir: Políticas da educação escolar indígena e de ingresso na educação superior para indígenas no Paraná; Formação de professores de Geografia e de professores Indígenas para a disciplina de Geografia; educação

escolar indígena e o ensino de Geografia; Geografia indígena X Geografia científica e a relação do indígena com o espaço geográfico.

Este levantamento baseou-se em autores que discutem sobre a temática a partir de uma concepção materialista histórico-dialética, como: Cota (2003) Baniwa (2006), Santos (2006), Amaral (2010), Tomita (2012), Tuan (2012), Krenak (2020). A segunda etapa consistiu em leituras e fichamentos dos textos para melhor compreensão e seleção das referências mais adequadas à temática.

Na terceira etapa foi desenvolvido o texto que irá fundamentar a pesquisa, as políticas da educação escolar indígena descritas no presente trabalho tratam de uma sequência cronológica em que os processos educacionais que formataram o modelo de educação escolar para os povos indígenas ao longo do tempo, a

começar em 1549 com o processo de catequização em que as populações indígenas sofreram com a imposição do cristianismo pelos jesuítas, durante o período colonial e imperial, e que foram sofrendo mudanças estruturais de acordo com o contexto político e com o posicionamento do movimento indígena em defesa de uma educação escolar indígena de direito.

A quarta etapa é composta por entrevistas com sujeitos da pesquisa, visando compreender as perspectivas dos professores indígenas graduados em Geografia pelas universidades estaduais do Paraná.

Foram realizadas entrevistas com cinco professores em relação às suas respectivas formações, suas vivências acadêmicas e os impactos que estas resultaram dentro das escolas indígenas.

O recorte utilizado para as entrevistas teve como critérios a escuta de profissionais das etnias Kaingang e Guarani, formados em diferentes universidades, estaduais do Paraná e que atuam ou já atuaram como docentes em alguma escola indígena do estado.

Para as entrevistas foram selecionados um total de cinco profissionais, o diálogo ocorreu por meio de aplicativos de redes sociais e gravador de voz devido às dificuldades de deslocamento até os entrevistados.

As entrevistas seguiram o modelo de entrevista semiestruturada a fim de se obter maiores possibilidades de análises variadas a partir das falas de cada um, as questões elaboradas seguiram uma organização a partir dos tópicos que norteiam esta pesquisa.

A quinta etapa consiste nos resultados das entrevistas juntamente com as análises que contam com respostas acompanhadas de gráficos para perguntas que permitem uma análise quantitativa.

Para as respostas que não permitem a utilização de gráficos foram apresentados apenas os resultados discursivos dos entrevistados e minhas considerações acerca das falas.

Na sexta etapa trago as considerações finais deste trabalho juntamente com minhas reflexões e conclusões embasadas nas entrevistas e nos estudos feitos por mim durante o período desta pesquisa.

2 ËG VËNH KANHRÃNRÃN KE TO VËMÉN KE (POLÍTIAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA)

Antes mesmo de pontuar as questões que desenharam os parâmetros atuais da educação escolar indígena, gostaria de enfatizar a distância existente entre o modelo de educação básica desenvolvida nas instituições de ensino não indígenas e o formato de educação desenvolvida nas escolas indígenas.

Ainda que as bases que fundamentam os objetivos de ambas as modalidades de ensino seja a formação cidadã dos educandos e preparação para o ingresso ao mercado de trabalho, a divergência se dá ao passo em que a escola indígena, além disso, precisa dialogar entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento indígena.

Para isso, precisa desenvolver uma educação escolar intercultural que valorize os conhecimentos indígenas ancestrais, apesar de passados mais de cinco séculos desde a invasão do território (denominado como brasileiro) pelos portugueses, as relações entre não indígenas e indígenas ainda estão pautadas pela imposição da cultura europeia sobre as populações indígenas e a não aceitação e as resistências históricas desta população.

A educação escolar inicialmente apresentou-se como um mecanismo aliado aos interesses da coroa portuguesa e contra os interesses dos povos indígenas, no entanto, para a população indígena este mecanismo, que inicialmente se apresentou como uma forma de opressão, foi aos poucos se modificando de acordo com o contexto político que o país vivenciava e à medida em que a população indígena reivindicava seus direitos de educar conforme suas tradições.

A configuração atual da educação escolar indígena é bem diferente dos processos impostos de escolarização, estamos falando de mais de quinhentos anos de um processo formativo cujas bases sempre se apresentaram em constantes modificações em relação aos objetivos almejados pela sociedade não indígena em relação à população indígena.

Essa imposição de um ensino colonizador se estende por um longo período, até que as organizações de professores indígenas foram constituídas, fortalecidas e assim potencializando as vozes indígenas para que fossem ouvidas e consideradas, na formulação de parâmetros justos no desenvolvimento de uma educação que atenda às necessidades dos povos indígenas do Brasil.

Este processo conta com marcos históricos, pelos quais a educação escolar para os índios foi imposta por meio das políticas determinadas, seja pela Coroa Portuguesa durante o período colonial, ou mesmo no período imperial e, mais tarde, com as legislações republicanas.

De 1549, ano em que se inicia a chegada dos jesuítas em território brasileiro, até 1988, ano da promulgação da Constituição Federal brasileira, o processo formativo imposto às populações indígenas sofre mutações conforme os interesses políticos da época.

Em 1988, a educação escolar indígena é reconhecida indicando a conquista do direito de exercer seus processos formativos de forma autônoma, definindo, portanto, dois períodos distintos na história das políticas educacionais indigenistas e indígenas.

Conhecer este processo é fundamental para compreendermos a origem, e quais eram os objetivos iniciais da educação escolar para os índios aquela que era vigente antes de 1988 e da educação escolar indígena orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996.

Fundamental compreendermos como este modelo de educação vai aos poucos se modificando e ganhando suportes estatais a partir das leis e decretos para a o desenvolvimento de uma educação diferenciada.

No entanto, seria fundamental analisar quais são as dificuldades que temos enfrentado para que o modelo de educação diferenciada seja colocado em prática, considerando as mudanças de governos e suas propostas para a educação escolar indígena.

2.1 KĀNHMAR ĒG VĒNH KANHRĀN KE TO ĒG JYKRE TĀ KRŶG KE Mŭ (BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ÍNDIOS)

As políticas educacionais impostas às comunidades indígenas antes da Constituição Federal Brasileira de 1988 não tinham como objetivo oferecer às populações indígenas condições adequadas de ensino dentro de uma perspectiva específica, bilíngue, intercultural e diferenciada de forma que se levasse em consideração o contexto cultural e social dessas comunidades.

Ainda que não seja o foco desta pesquisa fazer comparações entre a educação integracionista e a não integracionista, trago esse conceito a fim de demonstrar que este foi o fator que determinou a colonização dos processos próprios de aprendizagem indígena, que só passou a ser reconhecido diante das lutas das organizações indígenas e das organizações dos professores indígenas, sendo o Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas (RCNEI) uma das conquistas após o texto da LDBEN de 1996.

O Estado brasileiro pensava uma "escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura "nacional" (Brasil, 1998, p.27).

Durante os períodos colonial (1500 a 1822) e imperial (1822 a 1889), o que se apresentava para as populações indígenas como educação, estava pautada basicamente na incorporação de crenças católicas, organização social e costumes típicos da cultura europeia ocidental, propagadas pelos líderes religiosos jesuítas, que realizavam o trabalho de catequização a serviço da coroa, por meio das missões.

O Regimento das Missões, de 1724, conferiu expressamente aos jesuítas poder temporal e espiritual sobre os índios aldeados, *in verbis*: "Os Padres da Companhia terão o governo, não só espiritual, que antes tinham, mas o político, & temporal das aldeias de sua administração" [sic]8 (Leivas; Rios; Schäfer, 2014, p.373).

É evidente que não havia neste período uma preocupação da parte da coroa portuguesa com o apagamento e sucessão cultural desta população, e esse fato se refletia na imposição do catolicismo e o incentivo às guerras justas, tornando assim este sistema educacional em um sistema manipulador, opressor, e etnocêntrico no qual a imposição do catolicismo passou ser temida por parte da população indígena, resultando na devoção e abandono de suas próprias crenças.

Essa realidade vai sofrendo alterações ao longo dos anos, tanto da parte do governo republicano quanto dos povos indígenas que começam a organizar estratégias de visibilidade em meados da década de 1970, com a criação do

movimento indígena, dando origem mais tarde à Organização das Nações Indígenas (UNI).

Nesse contexto são criadas pelos próprios índios organizações e associações indígenas, em diferentes regiões do país, culminando na criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (UNIND, atualmente UNI) e suas regionais, tendo em vista a defesa dos territórios indígenas, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados (Amaral, 2010, p. 80).

Neste momento, a busca por uma educação escolar que atendesse as populações indígenas deixa de ser uma utopia e torna-se uma esperança, fomentada por uma organização que traz da empoderamento a essa população, que, portanto, passa a planejar encontros com o objetivo de discutir suas demandas.

A UNI dá origem a outros novos movimentos indígenas, estes por sua vez pautados em reivindicações por direitos específicos, como a saúde organizada pelos profissionais da saúde indígena, e a educação promovida pelos professores indígenas.

A partir da UNI, formam-se outras organizações indígenas de representação mais regional ou étnica. Estruturam-se igualmente associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas. Desde então, intensificou-se em todo o país a realização de "Encontros de Professores Indígenas", ou "Encontros de Educação Indígena", nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas comunidades (Brasil, 1998).

É fácil compreender que as lutas indígenas que sempre ocorreram desde a invasão, se materializam com uma nova configuração diante da criação da UNI, que não deixa de incorporar o modelo progressista do não indígena, em defesa do direito de se desenvolver uma educação indígena diferenciada, pautada no respeito as diversidades étnicas de cada povo.

Por outro lado, as alterações impostas pelos órgãos gestores da época a essas populações sempre se apresentaram como algo “bom” no campo educacional, o que não condizia com a realidade pois deixava de trazer em sua essência um cunho integracionista.

Como ocorrido no ano de 1755 com edição do Diretório dos Índios, no período pombalino que deixava a ideia central de catequizar a população indígena e focava na ideia de “civilização” e transformação dessa população, em agricultores.

O Diretório dos Índios cria o cargo de Diretor, que substitui os jesuítas no exercício dos poderes temporais; proíbe as línguas nativas e impõe a obrigatoriedade do uso do português; prevê escolas separadas para meninos e para meninas, com a incumbência de civilizá-los [sic] e ensinar as meninas a exercer os ministérios próprios do sexo [sic] (Leivas; Rios; Schäfer, 2014, p. 374).

A proibição da utilização da língua e a obrigatoriedade em se falar em português, a separação por sexo e os ensinamentos impostos para meninos e meninas configuravam mecanismos utilizados pelo Estado para se promover o etnocídio de forma silenciosa.

Já em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a educação escolar para os índios deixa de ter como figura principal os líderes religiosos e passa a ser de competência da República, logo o Estado se encarrega de administrar o processo educacional por meio de políticas as quais julgava ser mais eficiente.

Como descrito por Oliveira e Freire (2006, p.113) “para isso, seriam adotados métodos e técnicas educacionais que controlariam o processo, estabelecendo mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas”.

Percebo que à medida que o tempo vai passando as políticas indigenistas vão mudando, e as populações indígenas forçadamente se adequando e incorporando elementos externos a suas culturas. Apesar do Serviço de Proteção aos Índios se apresentar como um serviço de proteção indígena, mantinha muito explícita, suas intenções assimilacionistas.

Algumas contradições básicas existiram no âmbito do SPI: enquanto se propunha a respeitar as terras e a cultura indígena, agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, ao mesmo tempo em que reprimia práticas tradicionais e impunha uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena (Oliveira; Freire, 2006, p. 114).

Não havia até este momento uma discussão entre os líderes políticos da época que levasse em consideração a opinião das populações indígenas, referente

ao sistema educacional imposto sobre eles, foi após quase cinco séculos desde a invasão que a educação escolar começou a caminhar rumo a uma educação de direito.

As políticas educacionais indígenas passam a ter caráter não integracionista a partir da Constituição Federal de 1988 redesenhando assim novos caminhos a serem seguidos e priorizados no que tange às necessidades educacionais das comunidades indígenas.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeitando aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988).

A promulgação desta Lei concretizou o primeiro marco na história da educação escolar indígena, que após quase cinco séculos, conquista o direito de dizer para os não indígenas como suas organizações sociais, suas formas de se comunicar, suas crenças e filosofias de vida divergem da, até então, imposta a nós.

Aqui torna-se pertinente um adendo: muitos elementos culturais perdidos ou esquecidos de forma forçada até este momento.

Após a promulgação da Constituição de 1988 a educação escolar indígena continua a sofrer alterações, a diferença é que pela primeira vez na história essas mudanças deveriam ocorrer fora de uma perspectiva escravista, manipuladora e assimilacionista.

Essa realidade começa a se concretizar em 1991, quando o órgão indigenista Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) transferiu essa competência ao Ministério da Educação MEC, por meio do Decreto Presidencial n.º 26/1991.

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI. Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (Brasil, 1991).

A mudança de órgão gestor de políticas educacionais indígena evidencia um certo alívio e expectativas afirmativas a população indígena, que até então vivia um processo de mutação de um sistema indigenista opressivo, a Portaria Interministerial MEC/Ministério da Justiça n°. 559/1991 reconhece este fato e reforça os direitos da população indígenas a uma educação de direito.

Os ministros de Estado da justiça e da educação, no uso de atribuições e considerando: Que, historicamente, no Brasil, a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas hoje, uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçadas suas especificidades culturais (Brasil, 1991).

A educação escolar indígena vai ganhando aos poucos visibilidade e condições adequadas que embasam suas reivindicações.

Já em 1993, com publicação das Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena pelo MEC, a cultura indígena e afro-brasileira que antes era pouco conhecida, torna-se mais uma pauta a ser pensada pelos órgãos responsáveis pela formulação das bases educacionais nacionais através da Lei 9.394/1996.

Em 1998, as escolas indígenas puderam contar com um documento que tem por objetivo orientar não só os professores, mas todo corpo pedagógico, no desenvolvimento de um ambiente mais próximo possível da cultura indígena, por meio do RCNEI.

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, que orienta a organização das escolas indígenas e a formação de professores indígenas. Serve como referência na elaboração dos PPPs das escolas indígenas e Planos de Trabalho Docente (PTD) dos professores que atuam nestas escolas (Boas, 2022, p.19).

Mais adiante, em 1999, a educação escolar indígena conquista duas novas diretrizes: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, fundamentadas no Parecer n.º 14/1999 do Conselho Nacional de Educação e pela Resolução n.º 03/1999 do Conselho Nacional de Educação.

O funcionamento do ambiente escolar a partir do Art. 1 Resolução n.º 03 de 10 de novembro de 1999 deve assumir as condições a seguir:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (Brasil, 1999)

Essas duas diretrizes apresentam-se como uma anuência estatal para que as escolas indígenas se organizassem conforme suas necessidades específicas, de forma autônoma, além de reconhecer as comunidades indígenas como protagonistas essenciais neste processo, bem como explicita também a necessidade de formação específica para professores que venham a desenvolver algum trabalho dentro da escola indígena.

Ao passo em que a educação escolar indígena foi evoluindo com o passar dos anos e a população indígena reivindicando uma educação específica, chegamos ao ponto em que os frutos dessas lutas começam a aparecer.

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que ocorreu em 2008 é um exemplo, objetivando ouvir todas as comunidades indígenas e por meio dos relatos e as necessidades apresentadas pela população, planejar um projeto educacional que melhor se adaptasse à realidade da comunidade indígena.

O Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, realizou a I conferência nacional de educação escolar indígena – I CONEEI – em novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO, reunindo lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada para discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social (Brasil, 2009).

Em 2008 a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena estabelece um marco na história das lutas indígenas, podemos dizer que este dia foi de grande importância considerando todos os esforços e união desse povo.

A busca por reconhecimento como pessoas humanas dignas de respeito, apesar de tardia as deliberações da CONEEI se apresentam à sociedade brasileira como uma conquista sofrida e necessária.

É fundamental que se reflita se se tudo que foi proposto foi de fato efetivado, pois a efetivação da educação básica é de responsabilidade dos governos estaduais e municipais e ao Governo Federal cabem somente as diretrizes e orientações.

A segunda Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena só ocorreu 10 anos após a primeira conferência, entre os dias 20 e 22 de março em Brasília, com o seguinte tema: Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: Regime de Colaboração, Participação e Autonomia dos Povos Indígenas.

2.2 VĒNH KANHRĀN KĒ TO VĒMÉN KE VĒ, AG TỸ VĒNH KANHRĀNRĀN HÁ HAN JÉ KANHGÁG AG (POLÍTICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA PARA INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PARANÁ)

Uma vez explicitadas as políticas educacionais para a educação escolar indígena e a forma em que foram sendo modificadas no decorrer do tempo, podemos perceber que esta passa a ser reconhecida como modalidade da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, há menos de 30 anos, ou seja, é uma política de ensino relativamente nova em relação a educação básica convencionalmente desenvolvida no Brasil.

Fato que exige também novas formas de se pensar, como e por quem esse ensino seria desenvolvido, uma vez que a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 outras novas leis passaram a orientar as estruturas organizacionais da educação escolar indígena.

O direito assegurado às sociedades indígenas, no Brasil, a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a partir da Constituição de 1988, vem sendo regulamentado através de vários textos legais, a começar pelo Decreto 26/91, que retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista - FUNAI - em conduzir processos de educação escolar junto às sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações, e sua execução aos Estados e Municípios. A Portaria Interministerial 559/91 aponta a mudança de paradigma na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio/ Lei

6.001/73 assumindo o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito a sua manutenção (Brasil, 1999).

Diante dessa realidade tornou-se dever do Estado desenvolver mecanismos que viabilizassem formações iniciais que tivessem como ponto de partida a valorização das culturas indígenas.

Portanto para além da capacitação de profissionais indígenas e não indígenas que futuramente viessem a desenvolver trabalhos nas escolas indígenas, seria necessário aproximar a sociedade da realidade indígena, com o objetivo de organizar com as comunidades um ensino que possuísse como base o respeito às culturas, a valorização dos costumes tradicionais, a possibilidade de se praticar os rituais sagrados, e a fala da língua materna.

No entanto, o desenvolvimento desta modalidade de ensino pensada e organizada pelos não indígenas nada mais seria do que uma nova forma de colonização que se apresentaria mais uma vez de forma camuflada.

Logo, a educação escolar indígena torna-se um desafio para o Estado, que, após séculos de imposição educacional euro-ocidental, se vê obrigado a não apenas mudar as bases educacionais imposta naquele momento, como também a viabilizar o ingresso dos jovens indígenas na educação superior.

Um dos pontos que me leva a abordar esta temática vai ao encontro de uma questão que tem sido pouco debatida entre os intelectuais que têm desenvolvido pesquisas neste segmento, que é a formação de profissionais indígenas em instituições de ensino não indígenas.

Para além disso, como estes profissionais têm encarado este processo formativo, e em que medida suas formações têm contribuído em suas carreiras profissionais.

A educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural prevista nos artigos 78 e 79 das disposições gerais da LDBEN nº 9.394/96 requer a presença indígena dentro das escolas, seja enquanto professores, seja enquanto comunidade colaboradora no processo formativo.

Logo, a presença indígena no ensino na academia torna-se uma ferramenta estratégica, na busca de um modelo educacional cada vez mais condizente com a realidade indígena, como exposto por Amaral.

A apropriação do ensino superior público e do espaço da universidade pública pelos povos indígenas está vinculada a esta nova possibilidade de se reconstituírem as bases da educação escolar indígena no Brasil, neste momento, pelos próprios índios, ampliando sua oferta e abrangência até então circunscritas apenas à educação básica (Amaral, 2010, p.67).

No entanto, possibilitar profissionais indígenas para dentro das escolas indígenas exigia do Estado apoio e políticas afirmativas que viabilizassem o ingresso dessa população nas universidades.

Este foi mais um degrau a ser conquistado pelo movimento indígena diante de um contexto educacional que apesar de reconhecer o modelo de ensino específico, intercultural, diferenciado e bilíngue, não oferecia suporte para seu desenvolvimento.

Estas ações começam a surgir nos anos 2001, de forma mais expressiva, visto que na década de 1990 a FUNAI traz possibilidades de ingresso às universidades públicas e privadas por meio de convênios, no entanto poucos são os conhecimentos de como se dava essa relação entre FUNAI e universidades, de acordo com Amaral.

No início da década de 1990, as únicas experiências de ingresso de índios no ensino superior registradas referem-se às iniciativas de convênios entre a FUNAI e universidades públicas e privadas para acesso a estudantes indígenas, não havendo, contudo, informações transparentes e sistematizadas sobre estas ações (Amaral, 2010, p. 115).

Portanto, o acesso ao ensino superior para os povos indígenas só passa a contar com políticas de acesso consideráveis 13 anos após a Constituição Federal brasileira, isso significa que os profissionais indígenas começaram a ser em maior número e a serem reconhecidos após pouco mais de uma década.

E que durante esse tempo seriam profissionais não indígenas os responsáveis por lecionar nas escolas indígenas a partir de suas formações convencionais.

As ações afirmativas começam a surgir de forma isolada a depender da iniciativa de cada Universidade e de cada estado em parceria com as universidades. Destaco a lei aprovada pela Assembleia Legislativa, do estado do Rio de Janeiro (ALERJ), que passou a reservar metade das vagas das universidades estaduais para estudantes de escolas públicas por meio da lei nº 3.308/2001.

Ainda que esta lei não faça menção alguma a reserva de vagas para indígenas, podemos considerar o início do caminho que se abria para o ingresso destes estudantes, a criação das cotas raciais que ocorre no ano de 2002, pela primeira vez no Brasil, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), torna-se um marco na história das lutas do movimento negro e uma grande esperança para o movimento indígena.

No estado do Rio de Janeiro isso se concretiza em 2018 por meio da substituição da lei vigente pela lei nº. 8.121/2018 que passa a garantir 20% destas vagas para indígenas, como cita Luciano e Amaral (2021)

Concomitante com as ações desenvolvidas no estado do Rio de Janeiro, o estado do Mato Grosso desenvolvia um projeto cujo objetivo era levar para dentro da universidade possibilidades de inserção da população indígena, tal fato se deu diante do movimento de educadores indígenas.

A Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) por força do movimento de educadores indígenas criou em 2001, um projeto ousado e pioneiro de oferta de graduação específica e diferenciada para indígenas, por meio da Faculdade Indígena Intercultural (FAIND/UNEMAT) (Luciano; Amaral, 2021, p.16)

Essa iniciativa fomentava ainda mais o movimento indígena na busca por maior espaço e representação, assim como a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) outras instituições disponibilizaram cursos superiores específicos para a população indígena entre 2001 e 2012, como exposto por Luciano e Amaral.

Algumas instituições criaram diretorias, departamentos, faculdades, institutos e coordenações específicas em suas estruturas administrativas para atender essa nova demanda indígena. A Universidade Federal de Roraima (UFRR) criou o Instituto INSIKIRAN em 2001 e que atualmente oferece três cursos específicos para indígenas: Licenciatura Intercultural Indígena, Gestão Territorial e Saúde Coletiva. A Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD) instituiu em 2012 a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND). A Universidade Federal do Amazonas criou um Departamento de Educação Escolar (Luciano; Amaral, 2021, p. 16).

É neste contexto que os indígenas começam suas trajetórias no ensino superior, porém, de forma muito específica e restrita a formação de profissionais que pudessem desenvolver algum tipo de trabalho dentro de uma perspectiva

intercultural, a partir de cursos devidamente adaptados à realidade em que se encontravam a educação, a situação territorial, e a saúde indígena naquele momento.

Todavia, uma iniciativa chamava a atenção no estado do Paraná que, apesar de também se encaixar neste contexto de ações afirmativas, destacou-se por um diferencial: enquanto os demais estados viabilizam o ingresso de estudantes indígenas às universidades por meio de projetos e licenciaturas específicas.

O estado do Paraná desenvolvia uma política estadual de educação superior que possibilitava o ingresso de três estudantes em cursos convencionais, por meio da lei 13.134/2001 que em 2006 foi alterada pela lei 14.995 ampliando o número de vagas para seis vagas suplementares por universidade estadual.

Essa política destinava aos estudantes indígenas residentes em território paranaense três vagas suplementares em cada universidade estadual do Paraná, ou seja, expandia as possibilidades formativas desses alunos, dando a eles a chance de se profissionalizar em áreas diversas, de acordo com Luciano e Amaral.

Associada contextualmente ao conjunto de iniciativas implementadas e desenvolvidas para ingresso e permanência de indígenas na educação superior pública no Brasil, a experiência paranaense se apresenta com traços semelhantes e distintos, mas, sobretudo, com singularidades e especificidades próprias no cenário nacional. Sua semelhança às demais iniciativas e políticas institucionais se caracteriza pelo fato de serem recentes, datadas a partir do início dos anos 2000 (Luciano; Amaral; 2021, p. 19).

Embora as políticas afirmativas desenvolvidas pelos estados e as licenciaturas específicas fossem uma conquista importante para a população indígena, era necessário avançar nessa questão, de forma que os futuros universitários indígenas tivessem direito de escolhas conforme suas vontades e necessidades de matricular-se em determinado curso.

Considerando que após a Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação escolar indígena torna-se base e ferramenta para a organização e manutenção dos territórios indígenas, estas escolas necessitavam de profissionais indígenas capacitados a dialogar entre saberes tradicionais e saberes embasados pelas pesquisas acadêmicas.

Logo a abertura que o estado do Paraná proporciona apresenta-se como algo novo e significativo para população indígena paranaense, contudo, assim como

qualquer outra iniciativa educacional, esta que se iniciava no Paraná exigia a criação de um plano e um sistema de ingresso.

De forma que os futuros candidatos estivessem assegurados quanto à concorrência específica e diferenciados para a população indígena, como descrito por Amaral e Silveira.

Nesse mesmo ano, no dia 31 de agosto, foi assinada a Resolução Conjunta nº 18/2001, da SETI-PR e das universidades estaduais do Paraná que instituiu um Grupo de Trabalho composto por representantes de cada universidade estadual, responsável pelo detalhamento das regras de ingresso dos indígenas nessas instituições de ensino (Amaral; Silveira, 2016, p. 40).

Iniciava-se neste momento uma ação governamental articulada com as universidades estaduais do Paraná esta iniciativa ampliaria ainda mais as possibilidades de acesso às universidades para esta população, mesmo que restrita a um estado, esta ação tornava-se referência nacional.

Como resultado da organização deste Grupo de Trabalho (GT) se deu a Resolução Conjunta nº35/2001, que estabelecia o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.

Assinada mediante a presença da Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR), da Secretaria de Estado da Justiça, e dos reitores das Universidades estaduais, tornando este processo uma realidade no ano seguinte, segundo Amaral e Silveira:

A referida resolução instituía o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, que teve sua primeira edição realizada no início de 2002, possibilitando o ingresso de vários indígenas das etnias Kaingang e Guarani nas universidades estaduais do Paraná ensino (Amaral; Silveira, 2016, p. 41).

Juntamente com o processo seletivo específico, determinou-se o pagamento de uma bolsa auxílio no valor de 250,00 reais, com objetivo de ser uma ajuda de custo para esses estudantes, no entanto, essa ajuda não era considerada uma política afirmativa com a finalidade de viabilizar a permanência destes estudantes nas universidades.

Fato que só veio a ocorrer no ano de 2007 com o sancionamento da Lei Estadual nº 15.759, pelo governador da época, Roberto Requião, que além de regulamentar o recebimento da bolsa auxílio, também definiu normas de acréscimo sobre o valor já previsto, como descrito por Amaral, Fraga e Rodrigues.

Somente em 27/12/2007 foi sancionado pelo governador Roberto Requião a Lei Estadual nº 15.759, regulamentando ineditamente a bolsa auxílio aos estudantes indígenas nas IES públicas estaduais do Paraná. Esta lei regulamenta a equiparação do valor da bolsa ao salário-mínimo e define a sua concessão durante os doze meses por ano, sendo seu valor dobrado no mês correspondente ao seu ingresso na universidade e acrescido em mais um quarto quando o acadêmico possuir família para sustentar ensino (Amaral; Silveira, 2016, p. 42).

Como é possível perceber, houve certo esforço da parte do governo do estado do Paraná para que a população indígena pudesse se inserir com maior proporção nas universidades, e de forma mais justa, se assim podemos tratar.

Este processo que ainda se encontrava em construção tornava-se a oportunidade dos sonhos de muitos jovens indígenas, e que na sua grande maioria após formados, passariam a trabalhar dentro de suas comunidades.

No ano de 2004, a publicação da Resolução Conjunta SETI °047/2004 vem como um complemento para todas essas outras ações, com constituição da CUIA, as universidades passam a contar com o apoio de uma comissão permanente cujo objetivo é viabilizar o acesso, permanência e conclusão nos cursos por meio de ações internas, seguem algumas atribuições previstas:

No tocante às atribuições dessa Comissão, a SETI publicou a Resolução n. 006/2007, ressaltando que compete a CUIA: 1. proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei n. 13.134 de 18 de abril de 2001 e n. 14.995; 2. realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo; 3. acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos; 4. avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades; 5. elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades; 6. sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena; 7. buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais (UEL, 2023).

A CUIA tornou-se um espaço inédito diferenciado de acompanhamento específico enquanto comissão de apoio aos estudantes indígenas do Paraná, é importante lembrar que as vagas que seriam ocupadas pelos estudantes indígenas não se tratam de cotas, mas de vagas suplementares, ou seja, seriam adicionadas para além do total de vagas existentes, não gerando concorrência com interessados nas vagas universais.

Outro ponto a ser considerado é que as universidades, de modo geral, não foram pensadas/projetadas para população originária deste país, mas sim para uma sociedade hegemônica, branca de classe média a alta, com objetivos calcados em um ideário desenvolvimentista, como afirma Brito e Cunha.

Nesse sentido, podemos dizer que o ideal universitário foi se constituindo aqui no Brasil de forma endógena, ou seja, foi na elaboração do pensamento de República Independente e da mudança na economia que a ideia de Universidade emerge distando, assim, das propostas de outros territórios colonizados que tiveram como marca principal a organização e implantação da Universidade, com vistas a reforçar o processo de colonização e formação de uma nova identidade (Brito; Cunha, 2024, p.47).

É neste contexto que a CUIA se torna também uma ferramenta de reparação histórica em que os indígenas passariam a contar com apoio para permanência em um sistema educacional excludente existente a mais de um século se considerarmos que as universidades brasileiras começam a ser implantadas no Brasil a partir do século XIX.

No ano de 2012, o Congresso Nacional finalmente sanciona a lei federal de cotas para pretos, pardos e indígenas na rede federal de educação superior, tornando-se um marco na história das lutas das minorias, e conseqüentemente, da população indígena como podemos compreender a partir do Art. 3º da lei nº12.711/2012.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo

da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE) (Brasil, 2012).

Não há dúvidas que a lei de cotas chega à população indígena como um fator revolucionário transformando o que eram antes ações afirmativas em lei federal, e amparo legal para seu ingresso com maior proporção nas universidades.

Fazendo uma breve análise percebo que os mecanismos de ingresso só passam a existir 24 anos após a promulgação da Constituição Federal Brasileira, e 12 anos após o início de ações afirmativas autônomas dos estados.

Atualmente contamos com 12 anos da Lei das Cotas, e isso significa dizer que após pouco mais de duas décadas de direitos previstos constitucionalmente, é que de fato a população indígena passa a frequentar de forma mais ampla as universidades, possibilitando, portanto, um crescimento no número de profissionais indígenas.

Ao passo em que a população indígena passa a ter acesso ao ensino superior, e aqui reflito em específico dos graduandos e graduados em cursos de licenciatura, uma nova forma de se pensar a educação escolar indígena vai emergindo, e dessa vez não mais do ponto de vista do invasor e sim que sempre foram explorados, expropriados e colocados como subjugados.

A partir do momento em que as universidades começam a formar professores indígenas, as escolas indígenas começam a receber profissionais preparados para lecionar conteúdos acadêmicos quanto conhecimentos específicos da cultura indígena.

Os profissionais indígenas podem levar para a sala de aula uma nova forma de conhecimento, e a formação a atuação de profissionais mais críticos mais fortalecidos em sua cultura a escola poderia se transformar e vir a um espaço onde se ensina a cultura euro-ocidental para se tornar um espaço onde se produz o conhecimento de todas as culturas suas histórias e impactos sociais.

2.3 Vēnh Kanhrānrān Tī Ag Geografia To (Formação de Professores de Geografia)

As formações do professor de Geografia assim como as outras áreas do conhecimento devem estar diretamente ligadas com as constantes mudanças desencadeadas pelo tempo em todos os setores da vida.

No entanto, o ensino de Geografia se debruça na compreensão de pontos

específicos que podemos entender como sendo a compreensão do espaço geográfico e a sua dinâmica natural e social, e suas relações entre si. Vaz, Borges e Mendes (2020, p. 468) salientam que:

O professor de Geografia deve ter sua formação baseada na criticidade e a prática ultrapassar a simples transmissão de conhecimentos, com uma atuação fundada na compreensão das mudanças sociais. Para que isso ocorra, há a necessidade da construção de uma nova concepção de educação, em que o conhecimento deve ser visto, como produto histórico e social em constante processo de produção e reestruturação. Os saberes devem ser eficazes para a elaboração de métodos e metodologias que orientem as atividades que forem desenvolvidas.

Assim sendo, o professor de Geografia deve receber durante sua formação, aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento de suas habilidades analíticas em relação ao espaço geográfico.

Necessário também que os cursos de formação de professores ofereçam aos futuros professores a possibilidade de transitarem por todas as áreas desta ciência no desenvolvimento de suas pesquisas a fim de torná-lo conhecedor e consciente do poder de suas ações futuras.

Considero que a formação do profissional em Geografia no ensino superior e o modelo de educação desenvolvido nas escolas indígenas podem tornarem-se como um conjunto indissociável, onde um depende do outro na elaboração de metodologias específicas para essas escolas, sendo essa também uma responsabilidade das universidades, preparar profissionais para este modelo de educação.

Não é possível que as escolas indígenas se destaquem na qualidade de ensino diante das escolas não indígenas se os parâmetros educacionais na teoria são diferenciados e na prática iguais para todos, resultando, portanto, em um ensino homogêneo, não condizente com as distintas realidades.

Lecionar nos cursos de Geografia requer dos professores além do conhecimento geográfico outras condições importantes que determinam o tipo de profissionais que as universidades estão formando.

A ciência geográfica possui potencialidades tanto para favorecer projetos e decisões que venham contribuir com a classe dominante bem como causar sérios problemas na vida da população trabalhadora, no campo e na cidade e essa

afirmativa se aplica a todos as condições básicas da vida humana, saúde, educação, alimentação, moradias, entre outras.

A Geografia, ciência que estuda a superfície terrestre e suas dinâmicas é extremamente importante para que possamos conhecer e compreender o espaço que ocupamos e nossas relações com ele e com os demais seres que o habitam. Contribuiu também na compreensão das relações humanas e destas com o espaço, provocando diferentes olhares sobre o meio e as interações sociais historicamente construídas (Copatti, 2013).

Durante meu percurso acadêmico construí conhecimentos de diferentes áreas da Geografia, toda essa bagagem me tornou apta a observar, analisar e compreender o espaço geográfico como um todo, no entanto, a transmissão do conhecimento torna-se um outro ponto a ser considerado.

Ao tratar de formação docente, compete ao professor de Geografia proporcionar ao educando condições de percepções espaciais inicialmente superficiais, e dentro dessa percepção elencar outros elementos geográficos presentes no espaço. Tais elementos, como aqueles que não são perceptíveis à primeira vista, como questões econômicas, políticas e sociais, despertando no educando habilidades críticas sobre o espaço geográfico como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (Brasil, 2017).

Tornar-se professor é uma responsabilidade social, ao passo em que nosso dever é apresentar fatos, abrir portas para o conhecimento e possibilitar diferentes percepções, assim nos tornamos também nos tornamos responsáveis pelos cidadãos que devolvemos a sociedade.

Geograficamente podemos formar cidadãos conscientes bem como imprudentes, neste caso, a formação inicial do profissional de Geografia é uma questão importante a ser compreendida, debatida e desenvolvida pelas instituições educacionais de modo geral e em uma escala global.

Podemos usar como exemplo a utilização de combustíveis fósseis alertada pela Conferência do Rio, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1992, os noticiários reportam diariamente matérias relacionadas às mudanças climáticas e suas consequências catastróficas.

Penso que essa não deveria ser uma preocupação de proporção tão grandiosa visto que inúmeros estudos indicam que a utilização dos combustíveis fósseis não tem sido uma boa alternativa de fonte de energia, sendo essa atividade uma grande responsável pelo agravamento do efeito estufa e ameaça a humanidade.

Na Conferência do Rio, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1992, foi dado o alerta de que, sem a revisão das nossas atitudes em relação ao mundo natural, não seria possível sustentar a vida de acordo com o padrão estabelecido. Nesta Conferência foi criada a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (UNFCCC, em inglês), que entrou em vigor em 1994, e estabeleceu que as nações que firmaram o tratado se comprometeriam a estabilizar o acúmulo de gases de efeito estufa na atmosfera a fim de impedir que as ações humanas impactassem perigosamente o clima. (Tayra; Reis, 2020, p.118).

Essa e muitas outras atividades humanas que são postas em prática em nome do desenvolvimento são resultados da formação de profissionais negligentes e que utilizam do conhecimento para desenvolver ações capazes de destruir o planeta.

Portanto, a formação do professor de Geografia é um processo de extrema importância não apenas para o ingresso no mercado de trabalho, mas para a construção de mentes intelectuais e humanas.

O modelo de ensino deveria tomar como a valoração dos conhecimentos ancestrais, estes por sua vez geralmente encarados pela sociedade não indígena como crenças mitológicas e sem embasamento científico, tornando-se um obstáculo no desenvolvimento de uma educação intercultural é importante refletirmos se esse modelo de ensino vem se efetivando

2.4 Professor Ag Tỹ Kanhgág Ag, Tỹ Vỹ Vēnh Kanhrãn Ag Geografia To (Formação de Professores indígenas para a disciplina de Geografia)

A formação de professores indígenas para a disciplina de Geografia não está

na pauta formativa e tampouco é uma realidade nas universidades estaduais do Paraná, o que condiciona os estudantes indígenas a matricularem-se nos cursos de Geografia com matrizes curriculares de disciplinas convencionais, como o que ocorreu comigo.

Ao ingressar no curso de Geografia me deparei com inúmeras disciplinas e em apenas uma delas fazia-se menção a educação escolar indígena e que dividia espaço com outras modalidades de ensino como a educação no campo, educação itinerante, educação quilombola.

Atualmente as diretrizes curriculares nacionais voltadas à formação específica para indígenas são voltadas a preparação do professor para desenvolver a educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, mas não são desenvolvidas de forma separada para cada área de formação como descreve Cota

No Brasil não há nenhuma faculdade com cursos de licenciatura em nenhuma área de ensino com especialização em educação indígena, e os cursos tradicionais não oferecem aportes para a questão indígena e nem para este tipo de educação (Cota, 2003, p.85).

Diante desta realidade se fazem necessários alguns questionamentos acerca da qualidade do ensino desenvolvido nas escolas indígenas e, mais especificamente, me refiro ao ensino de Geografia, sendo esta a questão que fomenta a escrita deste trabalho.

Enquanto professora Kaingang de Geografia, que trabalhou dentro de uma escola indígena por dois anos, me deparei com dificuldades no desenvolvimento de uma Geografia específica para aqueles alunos, mediante os limites de conhecimento, por exemplo, da cultura Xetá e Guarani, bem como questões mais abrangentes como dados gerais da população indígena paranaense, seus respectivos territórios e contextos históricos.

Entendo, portanto, que as especializações para as áreas do ensino de Geografia abrem portas para novos profissionais e formas de se trabalhar as questões indígenas a partir das concepções indígenas do conhecimento.

Podendo produzir, assim, interculturalidades e promover a compreensão dos alunos, além de possibilitar novas pesquisas e produção de materiais que servirão como bases teóricas e fundamentais no desenvolvimento de projetos que beneficiem as escolas indígenas.

Podemos perceber essa realidade a partir da análise de Sabino (2022) acerca de um levantamento bibliográfico desenvolvido por Fonseca (2019) de artigos publicados em plataformas online com temáticas relacionadas ao ensino de Geografia e a educação escolar indígena.

De 1458 artigos encontrados [Fonseca, 2019] publicados em ensino de Geografia e que estejam disponíveis nas plataformas digitais de cada periódico, até o ano de 2016, esta pesquisadora encontrou apenas 11 artigos referentes ao ensino de Geografia e educação escolar indígena, um número baixo se considerarmos que são 15 anos de publicações digitais *on line* (Sabino, 2022, p. 31).

Ainda que este recorte tenha oito anos não contabilizados de 2016 para 2024 estes dados nos mostra que as pesquisas voltadas para o ensino de Geografia e a educação escolar indígena nesse período somavam menos de um por cento das intenções de pesquisas acadêmicas neste meio.

Apesar de acreditar que essas pesquisas tenham aumentado em grande proporção devido a força e visibilidade que o movimento indígena tem ganhado nos últimos anos, é preciso considerar que estas ainda não conseguiram gerar grandes impactos dentro das universidades bem como nas escolas indígenas.

A respeito de a educação escolar indígena ter como ponto central o diálogo entre culturas essa é uma realidade que não se manifesta dentro das universidades de forma específica reduzindo a produção do conhecimento a um sistema de depósito de conhecimento que valida apenas aos saberes fundamentados pela ciência eurocêntrica.

Isso se torna uma situação contraditória ao passo em que os profissionais indígenas que desejam lecionar em seus territórios não possuem nenhum tipo de aprofundamento teórico e prático das realidades indígenas, de acordo com Cota.

Os cursos de graduação criados pelas universidades deverão respeitar os princípios que regem a educação indígena e que estão garantidos em lei, ou seja: que os projetos sejam específicos e diferenciados, interculturais e bilíngues. O processo da interculturalidade que vem sendo adotado nos programas de educação indígena é um princípio que poderia contribuir para algumas mudanças na situação atual da formação dos professores em geral e dos de Geografia em particular, tanto dos professores índios como dos não-índios (Cota, 2003, p. 86).

Dois pontos devem ser considerados em relação a adoção de um sistema

diferenciado para a formação de professores indígenas de Geografia e professores não indígenas que simpatizam com a modalidade de ensino específico, intercultural, bilíngue e diferenciado.

O 1º ponto parte da consciência que o referencial curricular nacional para as escolas indígenas só pode ser uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento de uma Geografia intercultural e específica de qualidade ao passo em que o professor tiver conhecimentos científicos e culturais de determinado povo para assim dialogar com os educandos de forma simples e didática.

O 2º ponto parte da compreensão do que é considerado conhecimento científico pelas universidades. O conceito de ciência tem se tornado uma barreira epistemológica que pode, inclusive, justificar a falta de cursos com especializações específicas para as licenciaturas com correntes filosóficas voltadas para os saberes tradicionais das comunidades indígenas.

As licenciaturas indígenas são necessárias para que a educação escolar indígena possa manter-se como alicerce na manutenção e reprodução da cultura e dos direitos indígenas, tornando-se uma condição necessária diante da realidade atual.

Os saberes tradicionais muitas vezes deixam de ser praticados e repassados para os jovens essa realidade se dá muitas vezes devido às imposições culturais não indígenas e pelo não reconhecimento dos saberes tradicionais como científicos.

É fundamental e necessário pautar os conhecimentos sobre a história e culturas dos povos indígenas nos cursos convencionais de Geografia para garantir o diálogo intercultural preconizado pela Lei n. 11.645/2008, nestes cursos convencionais de licenciatura.

Assim como eu, muitos estudantes indígenas ingressam buscando formação profissional para desenvolver trabalhos nas escolas indígenas de suas comunidades de pertencimento.

3 GEOGRAFIA TO VĚNH TO KANHRĀNRĀN KE PROFESSOR AG (A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE GEOGRAFIA)

O ensino de Geografia dentro das escolas indígenas não é apenas mais uma disciplina capaz de explicar fenômenos e conceituar processos naturais ou antrópicos presentes no espaço geográfico.

Trata-se de uma ciência fundamental para a compreensão da história daquele território e daquela comunidade, sendo fundamental também para o exercício de autoafirmação identitária dos alunos.

Gosto de pensar o ensino de Geografia como uma base, ou um dos pilares que sustenta e fomenta a nossa luta enquanto povos originários, é por meio dela que conseguimos tomar ciência das estruturas organizacionais do território indígena, sejam elas físicas, políticas, culturais, econômicas e sociais.

Ao levarmos estes conteúdos para sala de aula construímos conhecimento científico e fortalecemos os conhecimentos ancestrais, mais do que levar para a sala de aula todo o conhecimento geográfico científico, é preciso refletir sobre o cotidiano geográfico.

No caso dos profissionais indígenas é preciso levar a si próprio, ou seja, a sua cultura e pertencimento àquele lugar; é neste momento em que nós professores ensinamos, aprendemos e ressignificados a compreensão do espaço geográfico para e com os seus alunos.

3.1 KANHGÁG VĪ KI GEOGRAFIA KI KANHRĀN HÁ HAN JÉ (GEOGRAFIA INDÍGENA X GEOGRAFIA ACADÊMICA)

Uma das coisas que mais me inquietaram durante toda a graduação, e ainda me inquieta, é a relação entre Geografia acadêmica e Geografia indígena, embora tenha me debruçado, dia após dia, para levar aos meus alunos uma Geografia intercultural.

Relacionar conhecimentos indígenas com conhecimentos geográficos produzidos na academia não é uma tarefa fácil, pois muitas são as dificuldades em aproximar os conhecimentos indígenas dos conhecimentos acadêmicos.

Estas dificuldades geralmente estão relacionadas com a forma em que se transmitem os conhecimentos ancestrais, sem que estes pareçam apenas práticas

antigas e ultrapassadas em uma atualidade tão tecnológica para os jovens que são diariamente bombardeados pelos “benefícios do desenvolvimento” disseminado pelas mídias e pelas redes sociais.

A Geografia acadêmica dá conta de explicar o processo de organização do território brasileiro ao longo da história, mas não explica o processo organizacional dos territórios indígenas brasileiros.

Não explica o antes e depois da entrada da cultura euro ocidental, isso ocorre pelo fato de que não é considerado importante pela ciência ocasionando um abismo gigantesco entre conhecimento geográfico e conhecimento indígena.

O conceito de ciência está pautado em tudo aquilo que é comprovado empiricamente e essa lógica está embasada em um critério completamente ocidental, esse modelo de ciência é que define para onde a humanidade deve caminhar, e esse caminho sempre segue o lado contrário dos princípios dos povos originários.

Estamos, portanto, encurralados dentro de espaços geograficamente pequenos diante da extensão territorial do país e que neste momento estão sendo ameaçados pela PEC do marco temporal⁴ guardando práticas e costumes milenares e que não podem ser amplamente reconhecidos como potentes agentes transformadores na sociedade.

Impressionante como a presença de 305 povos indígenas falantes de 274 línguas indígenas no Brasil somente se mantiveram vivas graças as lutas e resistências dos povos indígenas ao longo de mais de cinco séculos no Brasil. Tal resistência somente ocorreu devido a transmissão oral dos conhecimentos ancestrais, epistemologias indígenas que resistiram por geração em geração (Pacheco de Oliveira; Freire, 2006).

E isso devido ao padrão científico que é tão revolucionário a ponto de não reconhecer que o conceito de ciência pode abranger fundamentos pautados em outras epistemologias.

Ambos os conhecimentos geográficos (indígena e acadêmico) possuem em seu cerne princípios que os tornam válidos, legítimos e aceitos pelas suas respectivas sociedades, de forma que venham dar sentido ao espaço geográfico.

No entanto, relacionar um conhecimento com o outro, pode se tornar uma metodologia importante para organização das ideias dos educandos, mas não o

suficiente para a compreensão do seu lugar no espaço geográfico bem como sua importância como agente modificador do meio.

A gênese dos estudos geográficos sempre esteve pautada na ideia de exploração em relação ao desconhecido para assim obter-se o domínio e a expansão de territórios como descreve Tomita (2012, p. 38):

Desde a sua sistematização e institucionalização, os conhecimentos geográficos serviram como instrumento de dominação, tanto na constituição e expansão do estado alemão, quanto na instrumentalização da conquista colonialista dos impérios europeus.

Diante dessa afirmativa compreendemos como base da Geografia, o espaço geográfico, e um grande desejo de estabelecer poder sobre ele, esta é a raiz autoritária e violenta que emoldura o desenvolvimento da Geografia científica atual.

A mesma que tem se materializado nos processos desenvolvimentistas desde o século XVIII, a partir da revolução industrial, transformando as relações entre o ser humano e o meio, em reações advindas de um único determinante chamado capitalismo.

Este sistema econômico dominante no mundo inteiro e que também é responsável pela produção e reprodução da Geografia acadêmica.

O conhecimento geográfico indígena não possui uma data histórica de sistematização, se pensarmos em um tempo histórico, ela simplesmente existe dentro das perspectivas ancestrais reproduzidas historicamente de geração a geração.

Ele existe desde que o indígena surgiu neste mundo, e se tratando de povos originários das Américas; estamos falando de mais de 10 mil anos de produção e reprodução geográfica indígena.

Avançou-se muito, evidentemente, no conhecimento sobre as origens do povoamento da América e sobre as correntes migratórias indígenas no que viria a ser o Brasil. Da origem dos povos ameríndios, sabe-se hoje que foi proveniente da Ásia, entre 14 mil e 12 mil anos atrás, sendo corrente a hipótese de se ter processado por via terrestre através de um “subcontinente” chamado Beríngia, na região do estreito de Bhering, no extremo nordeste da Ásia (Vainfas, 2007, 39).

Não há possibilidades de se elencar conceitos e muito menos correntes de

pensamentos geográficos indígenas que sejam capazes de metodizar os ensinamentos dos antepassados para a geração atual.

Ocorre que o não indígena produziu o seu próprio modo de se explicar a interação do homem com o meio, enquanto o indígena não produziu nada do ponto de vista acadêmico.

Nós indígenas fizemos e fazemos diariamente ensinamentos geográficos, seja no modo de cultivar o alimento, observar as fases da lua, as estações do ano, no modo de se relacionar com cada elemento natural, na forma de produzir suas artes, usufruir do seu lazer. Assim, o conhecimento geográfico está imbuído na percepção da vida, de como ela se dá no meio.

Não está na pauta indígena produzir métodos analíticos sobre o espaço geográfico, uma vez que nele não apenas se materializam todos os elementos que nos possibilitam a vida, mas também todas as relações espirituais que transcendem a matéria. Baniwa nos provoca a refletir acerca disso:

Deste modo, podemos definir a terra como o espaço geográfico que compõe o território, onde este é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela tem significado e importância cosmológica sagrada. Terra e território para os índios não significam apenas o espaço físico e geográfico, mas sim toda a simbologia cosmológica que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza (Baniwa, 2006, p. 101).

A divergência entre conhecimento indígena e a ciência geográfica produzida pela academia se dá na forma de abordagem de seus objetos de estudo, enquanto a ciência geográfica se preocupa em explicar as relações entre homem e meio.

Os conhecimentos indígenas se preocupam em explicar a vida que só é possível a partir do cuidado com o meio, as relações que se estabelecem entre o indígena e o meio sempre se voltam para o bem-estar de um coletivo.

Essa lógica se aplica também à Geografia formalmente considerada científica, a diferença está na forma em que esse bem-estar se reproduz e quais são os mecanismos utilizados pela sociedade não indígena para se atingir esse bem estar.

De acordo com Santos (2006, p. 39) “o espaço é hoje um sistema de objetos

cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes”.

Os objetos artificiais produzidos pelo homem só existem a partir de uma demanda, uma necessidade, também produzida pelo homem, logo o espaço geográfico se torna um sistema de objetos fragmentados que se relacionam entre si.

Essa forma de se visualizar geograficamente o espaço torna-se uma sistematização para a compreensão de produtos provenientes da ação humana, bem como os impactos causados ou não por estas ações.

Os conhecimentos indígenas por outro lado buscam explicar a interdependência entre homem e meio, e os objetos não artificiais existentes no espaço, sem fragmentação, cujas ações não se reproduzem de forma estranha, mas de forma recíproca. Krenak (2020, p. 11) questiona a relação humana com o consumo excessivo da seguinte forma:

Estamos a tal ponto dopados por essa realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconectamos do organismo vivo da Terra. Com todas as evidências, as geleiras derretendo, os oceanos cheios de lixo, as listas de espécies em extinção aumentando, será que a única maneira de mostrar para os negacionistas que a Terra é um organismo vivo é esquartejá-la? Picá-la em pedaços e mostrar: “Olha, ela é viva”? É de uma estupidez absurda.

A afirmação de Krenak tem por objetivo nos fazer refletir acerca desse organismo vivo que é a terra e todo seu conjunto espacial, e como o consumo, essa ação superficial de bem-estar nos contamina, nos adoece, e dita nossas ações em relação ao meio, ao espaço geográfico.

Resumidamente o objetivo da ciência geográfica científica é compreender sistemas entre homem (ação) e meio (objeto), e os conhecimentos indígenas que se voltam para a compreensão do espaço geográfico tem por objetivo estabelecer limites entre o homem e o meio.

Estes limites se voltam para ações que contrariam a perspectiva desenvolvimentista que o sistema capitalista impõe sobre os elementos naturais e sobre as relações sociais e que, conseqüentemente, ordenam o espaço geográfico atualmente.

Ocorre que este ordenamento vem promovendo um auto colapso, e isso é perceptível a partir das mudanças climáticas e catástrofes que tem ameaçado a vida humana e de todo o ecossistema, por meio de tempestades, alagamentos, deslizamentos, secas, incêndios, epidemias e pandemias.

Estes eventos comprovam que os conhecimentos indígenas sobre o espaço geográfico e todos os seus elementos naturais e sobrenaturais não podem simplesmente serem reduzidos a crenças. Krenak (2020, p. 11) bem faz associações históricas que nos colocam a repensar sobre isso:

James Lovelock, criador da teoria de Gaia, foi colocado para fora de um programa de pesquisa da Nasa, marginalizado pela turma que acreditava demais na teoria de Darwin. Para eles, a ideia de que a Terra é um organismo vivo era anticientífica. Até o final da década de 1990 se desprezou qualquer pesquisa que quisesse tratar esse organismo como uma coisa inteligente. Thomas Lovejoy, que é considerado o pai dos estudos da biodiversidade, e todo um grupo de pesquisadores que trabalhava sobre a teoria de Gaia foram dispersos – o status de alguns desses cientistas foi caindo até o ponto de não ter mais ninguém financiando suas pesquisas. Claro, há discípulos deles que seguem trabalhando: aqui no Brasil, por exemplo, temos o Antonio Nobre, que é um continuador dessas especulações sobre as diferentes linguagens que o organismo da Terra utiliza para se comunicar conosco. Mas, nos últimos cinco, seis anos, com o agravamento da crise climática, com o planeta fervendo, esses negacionistas começaram a declinar de sua posição cética e querer entender a teoria de Gaia. Deixo isso para os incrédulos.

A não aceitação da verdade ancestral como base fundamentada em experimentos, cria uma barreira epistêmica entre conhecimentos indígenas e o conhecimento produzido pela academia.

No entanto, ao que parece essa barreira tem dado conta de fazer fluir muito bem a vida de algumas poucas pessoas, mas não em sustentar a própria teoria em relação ao adiamento da morte desse planeta.

O aluno indígena, além de se apropriar dos conhecimentos científicos, também está construindo sua formação humana e crítica a partir de um lugar, de um território, de um contexto social, dentro de uma parcela minúscula da sociedade, e este se torna o desafio diário do professor de Geografia dentro das escolas indígenas.

Para isso, não existe um método específico, não existe formação específica para se tornar professor de Geografia de escola indígena, apenas uma grande expectativa de que as instituições em parceria com o Estado financiador para que

possam em algum momento alavancar seus investimentos sobre essa modalidade de ensino.

A Geografia escolar de modo geral permite que o aluno desenvolva suas próprias análises, como pontua Callai (2013, p. 91):

A Geografia ensinada na escola tem uma história e em sua complexidade, se constitui pela possibilidade de que os estudantes reconheçam a sua identidade e seu pertencimento, em um mundo em que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual.

Esta afirmação, descrita por Callai (2013), vai ao encontro do professor de Geografia da escola indígena como um abraço cheio de estímulo e incentivo. A partir dela, entendemos que os conhecimentos indígenas e a ciência Geográfica diferem do ponto de partida de seus objetos de pesquisa, no entanto não diferem em suas perspectivas formativas, uma vez que a busca pelo desenvolvimento identitário, e o pertencimento do aluno são pilares também para a educação escolar indígena.

3.2 TI MŶ TI, TI NŶ RIKE NĪ TI JAMĀ TI (O INDÍGENA E SUA RELAÇÃO COM O ESPAÇO GEOGRÁFICO)

Desenvolver o trabalho de um professor de Geografia, pressupõe que este profissional esteja preparado para socializar seus conhecimentos e elaborar métodos que facilitem a compreensão e as reflexões de seus alunos, acerca do que é a ciência geográfica, e qual a sua importância para a sociedade.

Tratando-se do professor indígena de Geografia, soma-se o dever de se desenvolver uma Geografia intercultural seguindo os princípios conforme definem as legislações destas brasileiras para a educação escolar indígena.

Para isso é preciso conhecimentos prévios da relação entre indígena e o espaço geográfico, os espaços geográficos no qual as terras indígenas estão assentadas não possuem as mesmas estruturas organizacionais que o espaço externo à aldeia.

Nem as relações sociais se reproduzem da mesma forma. Este fato se dá a partir de uma perspectiva cultural e ainda que as culturas indígenas sejam diversas, é possível que os aspectos de ser e viver se assemelham

O bem-estar coletivo e o respeito com a natureza são dois fatores

determinantes para que as comunidades indígenas sejam reconhecidas como tal, pois a relação que os indígenas possuem com o espaço geográfico não se trata apenas de um espaço físico onde se estabelece residência e sobrevivência.

Trata-se de um espaço sagrado onde nossos avós, bisavós, tataravós habitaram, trata-se do espaço onde nossos ancestrais foram sepultados, geralmente mortos por conflitos para que nós tivéssemos o direito de viver nele.

Trata-se do espaço onde podemos ainda manter o que nos resta das tradições fortemente afetadas pela imposição da cultura euro-ocidental.

Baniwa define essa relação entre o indígena e o espaço geográfico com maestria, como afirma:

Deste modo, podemos definir a terra como o espaço geográfico que compõe o território, onde este é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela tem significado e importância cosmológica sagrada (Baniwa, 2006, p. 101).

Segundo Baniwa (2006), nós indígenas atribuímos significado de valor cosmológico a todos os elementos naturais que compõem o espaço geográfico, estes valores são compreendidos pela comunidade como um sistema hierárquico e, neste caso, quem está no topo da pirâmide é a mãe natureza.

Ao atribuir estes valores estabelece-se uma relação de respeito entre homem e meio, como exemplo, na cultura Kaingang, o ato de pedir licença antes de adentrar na mata, levar algo para oferecer ao pai da mata antes de retirar qualquer elemento de seu interior, é uma prova de mutualidade entre os Kaingang e a natureza.

Essa mutualidade ocorre a partir dos vínculos afetivos entre o ser humano e o espaço físico em que vivemos, o que a Geografia Humanística define como topofilia. De acordo com Tuan (2012, p. 135) “a palavra topofilia é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material”.

Esse conceito apresentado por Tuan (2012) é uma perspectiva geográfica e científica que pode explicar a relação entre o indígena e os espaços em que vivem, uma vez que essas comunidades estão ligadas aos seus territórios pelos laços afetivos, desenvolvidos a partir do sentimento de pertencimento ao lugar.

O conceito de lugar é o melhor exemplo para embasar a relação entre espaço geográfico e as comunidades indígenas, é a partir da perspectiva epistemológica de Tuan que é possível explicar as forças que determinam as relações sociais e ambientais das comunidades indígenas.

Sentir-se pertencente advém de vários fatores que não são dissociáveis na cultura indígena como: a ancestralidade, as crenças cosmológicas, as condições de vida que o meio proporciona, e o bem-estar pessoal tratado, pelo povo Guarani como o “bem viver”, que seria a condição de plenitude do ser.

Estes fatores estão diretamente conectados aos valores culturais de um povo que, por sua vez, se ligam à mãe natureza, o bem que lhes proporciona a vida, ou nas palavras de Tuan (2012) o meio ambiente material que, segundo ele, pode despertar diferentes sensações. No entanto, torna-se complexa a definição das sensações referentes ao que não é palpável.

Estes diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão. A resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero prazer que se tem de uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água, Terra. Mais permanentes e mais difíceis de expressar são sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar o *locus* de reminiscências e o meio de se ganhar a vida (Tuan, 2012, p. 107).

A condição de ser o lar, o *locus* de reminiscência, e o meio de se ganhar a vida, são essenciais para a manutenção dos territórios indígenas, é nessas condições que se fundamentam os laços afetivos com o lugar, dando origem ao pertencimento, ou à topofilia.

Estes laços afetivos condicionam uma consciência de manutenção do espaço físico das aldeias, podemos perceber essa manutenção no destoar das paisagens dentro e fora das terras indígenas, de modo que cada paisagem reflete os valores de cada sociedade e estes valores muitas vezes não são compreendidos por ambas as partes.

A avaliação do meio ambiente pelo visitante é essencialmente estética. É a visão de um estranho. O estranho julga pela aparência, por algum critério formal de beleza. É preciso um esforço especial para provocar empatia em relação às vidas e valores dos habitantes (Tuan, 2012, p. 97).

Portanto, torna-se difícil para o não indígena compreender a utilização do espaço geográfico como um organismo vivo que se relaciona materialmente e emocionalmente com o ser humano, que é dotado de condições suficientes de subsistência, bem como a não exploração da terra para fins econômicos.

Torna-se difícil para os indígenas compreender a utilização do espaço geográfico de forma fragmentada onde os elementos naturais estão predestinados ao peso de se tornar mercadoria, como se fosse um bem estático e passível de mutações variadas para a obtenção de riquezas.

Em outras palavras, o lugar na visão indígena fundamenta-se em ser também uma parte do meio como fator determinante para a existência de forma totalitária, onde se nasce, cresce, ensina, aprende, sobrevive, produz e reproduz, envelhece, torna-se um sábio, orienta, aconselha, falece, e torna-se referência para que os jovens possam compreender e respeitar aquele espaço, aquele lugar como condição vital.

Assim, não há supervalorização do espaço perante suas capacidades reprodutoras, mas uma consciência da sua importância para a sobrevivência humana.

4 YN KI JĚ MĚG MY'AG (RESULTADOS)

Os resultados das entrevistas estão representados de duas formas, em gráficos quando as respostas são acompanhadas de um dado quantitativo e permitem uma representação em porcentagem, e discursiva quando as perguntas exigem algum tipo de explicação da parte do entrevistado.

Ao todo foram entrevistadas cinco pessoas, partindo do princípio de uma entrevista semiestruturada feita via aplicativo de video chamada e gravador de voz.

Os nomes dados aos entrevistados são fictícios para preservar suas identidades, o quadro abaixo apresenta algumas características básicas dos entrevistados e que ajudam na identificação.

NOME	IDADE	SEXO	CONDIÇÃO DA LÍNGUA	ETNIA	ANO DE CONCLUSÃO DE GRADUAÇÃO	UNIVERSIDADE
Maria	59	Feminino	Monolíngu e (português)	Guarani Mbya	2011	UENP
Leandro	34	Masculino	Bilíngue Guarani e português	Guarani Mbya	2018	UEPG
Lucas	31	Masculino	Monolíngu e (português)	Guarani Nhandéva	2014	UENP
Julia	31	Feminino	Monolíngu e (português)	Kaingang	2019	UEL
Paula	30	Feminino	Bilíngue (português)	Kaingang	2022	UEL

As análises das entrevistas foram feitas a partir do método *Coroazonar* tratado por Arias (2010) como uma forma de se fazer análises livres dos padrões coloniais que se negam a considerar as razões sentimentais e afetivas na construção do conhecimento.

Los sentimientos, las emociones, las sensibilidades, la ternura, no podrán ser parte del mundo académico, no serán consideradas como fuentes de conocimiento. Sentir sólo podía darse en aquellos sujetos que se encontraban en esferas no racionales, como las mujeres, los locos, los poetas, los artistas y los niños; puesto que la razón tiene lugar, pues era y sigue siendo euro-gringo-céntrica; tiene color, pues la razón es blanca; y tiene género, pues es hegemónicamente masculina. Por consiguiente, no podían poseerla las mujeres, los niños, y menos aún las culturas y sociedades consideradas primitivas, como los negros y los indios, a quienes se les negó la posibilidad de pensar, de sentir, de ser, les fue negada su condición de humanidad, como la forma más perversa de la colonialidad del ser (ARIAS, 2010, p. 11).

As relações indígenas sempre estão ligadas à coletividade, sem ela não teríamos uma comunidade, não teríamos uma escola, não teríamos reconquistados direitos nos foram negados a partir do que a sociedade ocidental considera adequado.

E a coletividade só existe a partir do *corazonar, ou seja*, a partir do sentir, da sensibilidade de considerar que somos parte de um organismo vivo que a natureza e não os donos dele, e se sentir parte deste organismo nos transfere imediatamente a responsabilidade de mantê-lo saudável.

Essa epistemologia nos mantém unido, forte e vivos, pois considera que tudo que é sentido, pensado possui fundamentos, que não se explicam a partir da razão ou dos métodos considerados pela academia como científicos.

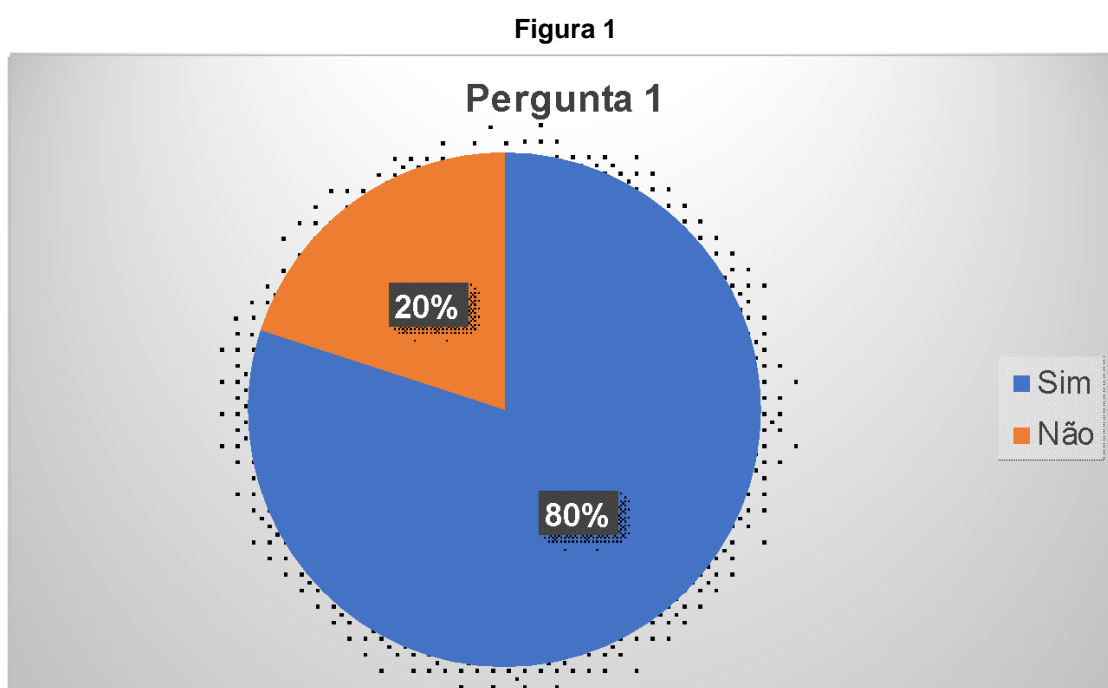
A Geografia palavra originária do grego, possui peso científico, os saberes indígenas possuem peso ancestral, portanto pensar, uma Geografia intercultural antes de qualquer coisa exige da parte dos envolvidos a união dos dois saberes e a consciência de que na concepção indígena de espaço não existem apenas objetos e ações, mas também valores sentimentais, simbólicos e espirituais, e estes apesar de não serem elementos físicos palpáveis são elementos que definem o no nosso lugar no mundo.

Essa etapa consiste em ouvir atentamente cada relato, para compreender os elementos que tragam reflexões, sentimentos e posicionamentos acerca das experiências de cada entrevistado.

4.1 OS PROFESSORES INDÍGENAS E SUAS MANIFESTAÇÕES

A seguir serão apresentadas as questões levantadas acerca das experiências vivenciadas pelos profissionais indígenas e as análises das considerações por eles expostas.

1- Você considera que a sua vida e as experiências na universidade com colegas e professores foram boas?



Org.: Sabino (2024).

Na figura 1 podemos perceber que os entrevistados, em sua maior parte, consideram que as suas experiências com colegas e professores não foram boas durante a graduação.

Apenas 1 entrevistado afirmou ter tido uma boa relação durante sua vida acadêmica ao analisar cada resposta me chama a atenção as considerações levantadas pelos entrevistados, pois elas não são variáveis.

As respostas resultam sempre nos mesmos fatores como: a discriminação, preconceito, a dificuldade na linguagem, adaptação ao ambiente acadêmico. Uma das considerações levantadas por um dos entrevistados destaca-se por se mostrar uma realidade na fala de todos os entrevistados, porém por este em específico de forma mais explícita e pontual, ele diz o seguinte:

A gente não tinha uma política ou um programa que recebesse a gente de forma receptiva, não havia um diálogo havia apenas assim (faça tua inscrição, escolha teu curso, se matricula e estuda), não havia uma apresentação não tinha um acompanhamento, o corpo docente técnico não estava preparado para os estudantes indígenas, faltava política de permanência, faltava inclusão desses estudantes não só nossa presença física, mas também cultural, intelectual por que a gente traz um saber diferente, um conhecimento diferente específico, ancestral, milenar originário que entra em choque com esse conhecimento ocidental vertical linear (LUCAS).

Esta afirmação se faz presente em todas as falas, no entanto, este entrevistado além de apresentar as suas dificuldades, também identifica onde estão as fragilidades presentes na academia e que são responsáveis por produzir e reproduzir dentro dos cursos de graduação situações de injustiça e constrangimento aos estudantes indígenas.

Percebemos pela fala de Lucas que se faz importante para a comunidade acadêmica indígena que estes sejam reconhecidos mediante suas culturas, formas próprias de aprendizagem e de se relacionar com o meio.

Esse reconhecimento facilita o diálogo entre aluno e corpo docente além de proporcionar aos estudantes segurança e afirmação identitária, no entanto esta realidade só é possível mediante as políticas de permanência desenvolvidas por cada universidade estadual juntamente com a CUIA local.

Maria pontua uma boa vivência na universidade, com colegas e professores, e diz acreditar que essa boa relação muito se deve ao seu posicionamento, em não ter medo de omitir a sua identidade indígena e diz não ter deixado em nenhum momento de expor como chegou à universidade:

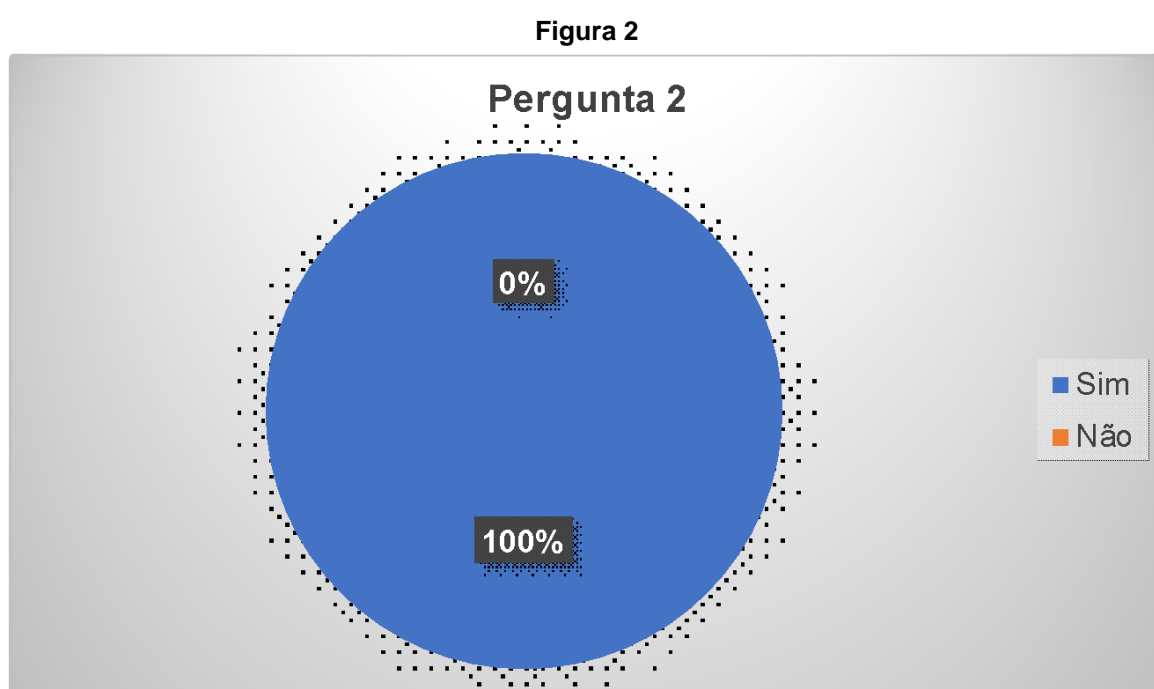
Na apresentação a gente tinha que se apresentar subir numa cadeira e falar de onde era, aí alguém disse você entrou pelo vestibular indígena você entrou por cotas. aí eu disse não nós não entramos na universidade por cotas existem vagas reservadas exclusivamente para nós, não tiramos vagas de ninguém as vagas são nossas nós competimos entre nós mesmos (MARIA).

Em sua fala Maria pontua o seu posicionamento como um fator determinante na construção das relações sociais dentro da universidade e essa afirmação ainda que tenha destoa das demais e reforça as falas dos outros entrevistados na medida em que posicionar-se exige empoderamento e este empoderamento só cabe às universidades.

Neste caso, voltamos às necessidades de políticas afirmativas acadêmicas

para a permanência desses alunos dentro dos cursos, para além disso Maria relata que antes de chegar à universidade já havia feito um curso técnico de formação de docentes, o que popularmente conhecemos como magistério, além de ter lecionado um bom tempo dentro de diferentes comunidades indígenas. Este fator pode ser considerado como um processo de empoderamento, visto que sua bagagem de conhecimento e apropriação cultural se encontrava mais amadurecidos e solidificados, destaco ainda que a entrevistada atuou em algumas escolas indígenas como professora da FUNAI.

2- A identidade indígena foi um fator determinante nas construções das relações e vivências na universidade?



Org.: Sabino (2024).

A figura 2 representa as respostas dos entrevistados quando perguntei se eles acreditavam que suas identidades indígenas foram um fator determinante na construção das relações na universidade.

Podemos perceber que todos os entrevistados responderam sim, estas afirmações sinalizam uma consciência da parte de todos os entrevistados de que a forma como eram tratados dependia da forma em que eram vistos pela comunidade acadêmica, como podemos perceber na fala do entrevistado 4:

Acredito que sim a minha identidade determinou a forma como as

peças me tratavam e também a forma como eles passaram a conhecer a cultura Kaingang e isso significa que em alguns momentos isso foi bom para mim e em outros momentos não, passei por situações de acolhimento de muitas pessoas que compreendiam que a minha cultura era diferente e por esse motivo minha adaptação era mais lenta. E também passei por situações de constrangimento por parte de funcionários da própria instituição, e em trabalhos de campo com a turma do meu curso (JULIA).

Considerando que todos os entrevistados compartilham do mesmo posicionamento compreendo que a autoafirmação identitária dos estudantes indígenas surge dentro das universidades como um ato de coragem e resistência ao passo que estes decidem enfrentar as inúmeras dificuldades que muitas das vezes não existiriam diante da negação identitária.

Fato que ocorre ainda nos dias atuais, a identidade indígena é facilmente negada por muitos estudantes e principalmente por aqueles que não atendem aos estereótipos gerais do que seriam os indígenas de forma genérica.

Essa autonegação geralmente parte de dois princípios: o primeiro pela falta de reconhecimento pessoal o que muitas vezes se deve ao contexto em que esse aluno viveu até chegar à universidade, e o segundo pelo medo de sofrer preconceito.

Compreendo que esse medo do preconceito possui suas raízes no que muitos ainda acreditam “o descobrimento do Brasil em 1500” essa frase traz em sua essência o peso da negligência e as duras consequências que perduram até a atualidade, sendo uma delas a forma de tratamento ao afirmar ser indígena perante uma sociedade pouco instruída.

Lucas salienta a importância de iniciativas que fortaleçam a cultura indígena dentro das universidades:

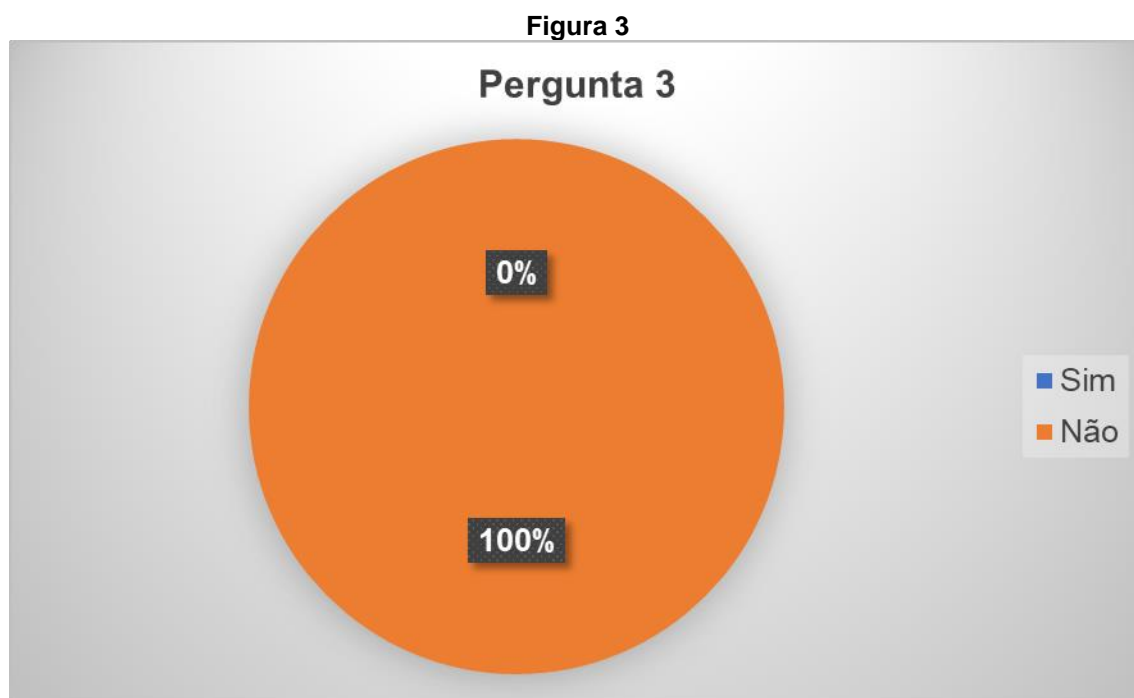
Em 2015 eu comecei a trabalhar com palestras sobre a cultura indígena, e eu ia em todos os cursos, falar sobre a cultura indígena, eu mostrei fiz as danças, e a universidade conheceu, muitos indígenas escondiam a identidade, em 2013 o papel da cuia era só orientar em como fazer o vestibular e a matrícula (LUCAS).

Na Geografia dizemos que o lugar é conceito que define o sentimento de pertencimento, logo penso que é necessário transformar os espaços físicos acadêmicos em lugares de pertencimento.

Os lugares só podem existir quando nos sentimos à vontade, quando

encontramos naquele espaço físico partes nós e por esse motivo podemos ser quem somos sem medo do outro ou dos julgamentos alheios.

3- A educação escolar indígena foi discutida durante o curso? Em que situações?



Org.: Sabino (2024).

A figura 3 representa o total de pessoas que responderam não quando perguntei se em algum momento a educação escolar indígena foi abordada durante o curso.

Podemos perceber a partir deste gráfico que a educação escolar indígena não é um tema significativo na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de geografia nas universidades do Paraná onde se formaram os entrevistados.

Lucas relata o constrangimento sofrido por ele ao iniciar sua docência em uma escola indígena após a conclusão do curso:

Nós não estudávamos os currículos das escolas indígenas nós estudávamos os currículos das escolas não indígenas, nós tínhamos que estudar os documentos as legislações para o ensino de Geografia, e não tinha nada voltado para as legislações da política da educação escolar indígenas quando eu chego na escola na primeira formação de professores eles me disseram você tem que preparar o seu plano de ação e me disseram você tem que ler o RCNEI, aí eu falei mas eu não conheço isso e aí eu fui questionado “ como você não conhece o RCNEI?”, nunca foi discutido no meu

curso que o Referencial Comum Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas tinha uma parte da Geografia, de uma Geografia indígena (LUCAS).

Esse dado pode revelar uma realidade que vem sendo ignorada pela secretaria de educação do paraná e essa situa o pode ser semelhante em outros estados e outros municípios brasileiros

Considerando que o estado do Paraná é o segundo estado com maior popula o indígena da região sul do país e conta com 39 escolas indígenas com mais de cinco mil estudantes matriculados a pergunta que não se cala  : Por que os cursos de Geografia das universidades estaduais do Paraná não estão preparando profissionais qualificados para este modelo de educa o?

4 - Quais suas experiências como professor indígena de Geografia?

Quando fiz essa pergunta, todos relataram situa es vividas por eles dentro do ambiente escolar, situa es essas positivas ou negativas.

No caso da entrevistada Paula que relata que sua experiência foi boa:

Eu aprendo com eles, tive medo no começo, mas com o tempo foi ficando melhor, isso se deve muito ao fato de eu ser falante da língua e os alunos se comunicarem somente na língua também, acredito que seria diferente com um professor não indígena (PAULA).

Da amostra dos entrevistados constato que somente 2 são falantes portanto compreendo que isso pode ser um fator importante na forma o dos conceitos e apesar de esse não ser o foco do trabalho torna se importante outras reflexões e pesquisas referente ao bilinguismo nas aulas de Geografia.

A língua é ensinada oralmente na comunidade e geralmente praticada no dia a dia com a família, logo uma família que não possui suas raízes culturais fortalecidas não transmitir  para os mais jovens seus conhecimentos.

Essa é uma realidade vivida por mim inclusive, que tenho av  falante do Kaingang, porém nenhum dos filhos e netos são falantes, penso que essa lacuna existente entre o ensinar a língua através dos vínculos familiares pode se transformar em possibilidades de novas formas e métodos de ensino da língua dentro das universidades.

Um outro relato me chama a aten o:

Outra coisa muito triste era justamente com essas questões que t  acontecendo hoje, por exemplo a nossa escola aqui na aldeia sofre

dessa questão do tempo da escola do tempo de aprendizagem a gente tem um calendário que ele não é não é levado praticado como deveria né isso prejudica os nossos estudantes, por exemplo a escola ela não pode ficar fechada somente dentro do território a escola não pode ser apenas este espaço, ela não pode ser romântica demais para o indígena, ela não pode ser só cultural, não pode ser só pintura só a arte, ela tem que ser uma escola crítica do conhecimento, tem que ser uma escola de resistência, você tem que fazer com que o conhecimento que é produzido fora também chegue aqui (LUCAS).

A partir dessa fala fica nítida que existe da parte do entrevistado uma preocupação com a qualidade do ensino que vem sendo desenvolvido na sua escola, nas ferramentas que regulam a escola e nas práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas pelo corpo docente.

Segundo ele, a escola não pode ser romântica demais, não pode abordar apenas as questões culturais, mas é preciso se atentar e não deixar de lado a importância de se produzir um conhecimento crítico.

Essas mesmas preocupações também já se apresentaram para mim quando lecionei em uma escola indígena, o calendário específico da escola indígena sem dúvidas é uma necessidade, é partir dele que conseguimos potencializar nossas práticas culturais. no entanto o calendário por si só não torna a educação escolar indígena (intercultural) é preciso administrá-lo com engajamento, cuidado e atenção da parte do corpo pedagógico de forma que as aulas não se resumam em apenas produção de artesanatos e pinturas de desenhos.

É preciso mais que isso é preciso trabalhar a cultura juntamente com o conteúdo formal, regular aquele que é base curricular, não se pode deixar para depois, fazer depois, essa fragmentação de conteúdo prejudica os alunos, atrasa o processo de ensino e conseqüentemente uma vida inteira.

A entrevistada Maria salienta:

Eu não parei de dar aula para trabalhar a cultura, nós trabalhávamos todos os dias na escola quando trabalhava por exemplo território trabalhava a população, etnia indígena, já trabalhava matemática junto, a família, não tinha uma matéria separada que se dizia não vou trabalhar matemática hoje porque vou trabalhar a cultura, gente como é que vai se dar aula do jeito que eu vejo o povo fazendo ainda hoje? (MARIA).

De acordo com a entrevistada Maria as aulas devem ocorrer simultaneamente, ou seja, produzir os conhecimentos culturais junto com os alunos

não significa que os conteúdos regulares devam ser deixados de lado, mas sim somados às atividades cotidianas em sala de aula.

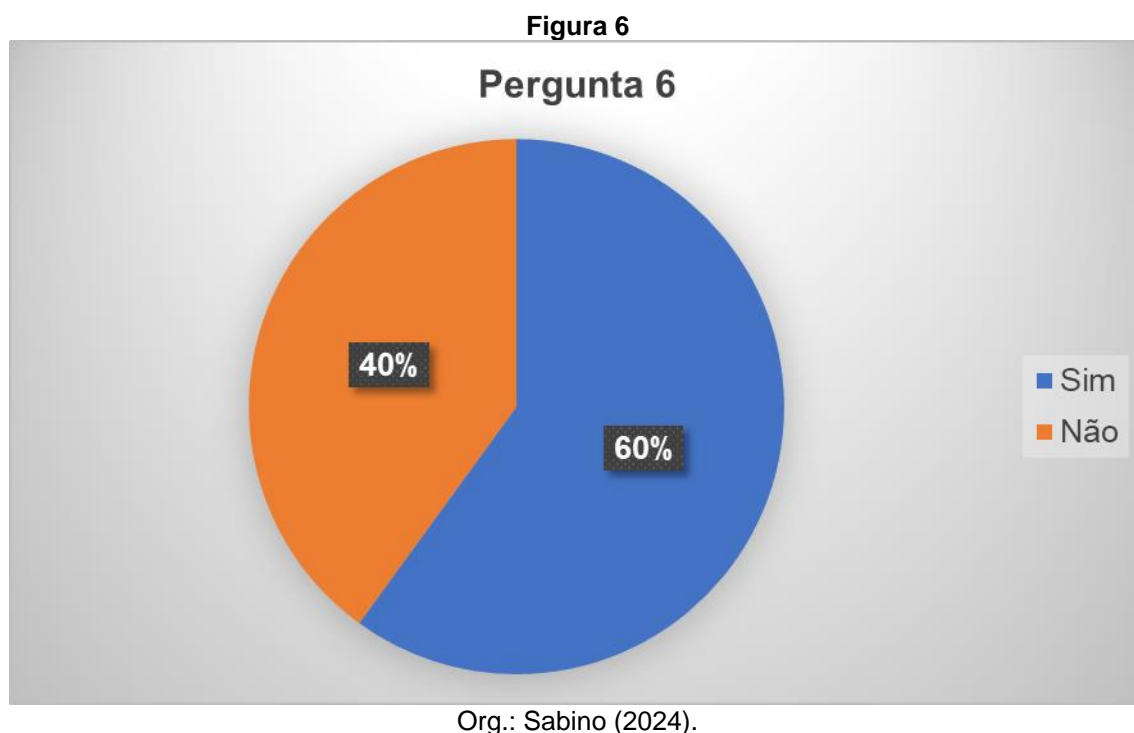
5 - De que forma sua formação na universidade influenciou ou influencia na sua prática na escola indígena?

Todas as respostas foram positivas referentes a essa pergunta, de acordo com um dos entrevistados:

Minha formação acadêmica influenciou na minha compreensão do quanto a educação escolar indígena é fragilizada e necessita de políticas públicas para seu fortalecimento, bem como a educação escolar indígena é pouco debatida no ambiente acadêmico e nas pesquisas desenvolvidas pelos intelectuais, minha formação acadêmica também contribuiu para que eu aprendesse a como educar no formato ocidental, essa é uma boa contribuição também pois me ajuda a adaptar os conteúdos para a educação escolar indígena e assim consigo construir com meus alunos o conhecimento local a partir de suas realidades (JULIA).

É possível afirmar a partir dos relatos que as universidades influenciam positivamente na prática indígena desde a formação crítica dos alunos sobre a importância de se buscar melhores condições para o ensino dentro das comunidades, até a compreensão dos conhecimentos que não são próprios da cultura indígena, a fim de agregar novas formas e métodos de ensino intercultural.

6 - A sua formação acadêmica contribuiu no desenvolvimento de princípios ou iniciativas que valorizam a educação intercultural?



A figura 6 representa as respostas dos entrevistados quando perguntei se as suas formações acadêmicas contribuíram no desenvolvimento de princípios ou iniciativas que valorizassem a educação intercultural, de acordo com gráfico notamos uma divisão significativa de opiniões.

Quanto a contribuição da instituição em relação ao processo formativo, 60% dos entrevistados disseram que sim, houve uma contribuição, e 40% consideraram que não houve contribuição, Maria traz suas considerações da seguinte forma:

Quando eu fui pra universidade fazer Geografia eu já tinha um pensamento diferenciado de educação indígena, então pelo contrário eu quem levei coisas para a universidade para mostrar que não é assim que funciona então não veio a universidade me dizer olha você tem que fazer isso pelo contrário fui eu quem falei para universidade lá é assim que funciona (MARIA).

Maria refere-se a não contribuição da academia no processo formativo, considerando que a instituição não estava preparada para formá-lo para desenvolver um trabalho que coincidissem com a realidade da escola indígena e que para ele era mais fácil a academia aprender com ele do que o contrário.

A partir desta fala é possível compreender que existe uma certa carência de profissionais capacitados para lecionarem temáticas específicas nos cursos, e mais que isso profissionais indígenas que possam levar para a universidade as suas formas próprias de lecionar, produzir conhecimento e transformar esse espaço

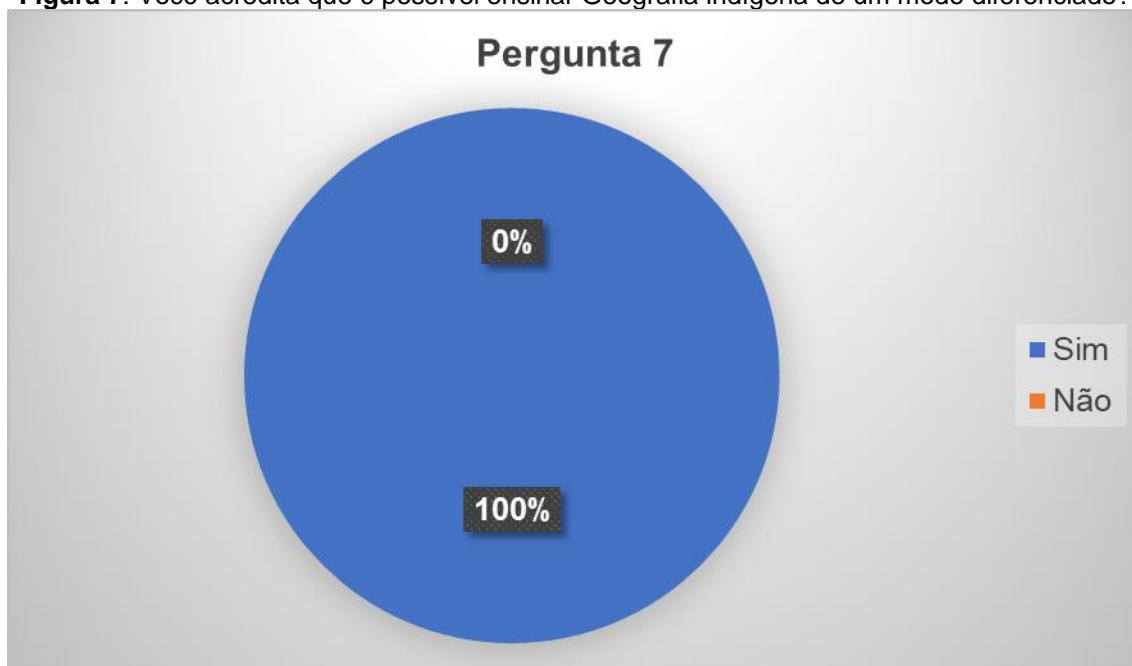
acadêmico em um ambiente decolonial.

Já Julia se refere a contribuição da academia como uma oportunidade para dar visibilidade a este modelo de educação por meio das pesquisas:

Posso dizer que sim pois a minha formação acadêmica possibilitou que eu me tornasse um pesquisador nessa área e essa é uma iniciativa muito importante para dar visibilidade a esse modelo de educação, bem como também se torna uma forma de denunciar as injustiças e situações precárias pelas quais a educação escolar indígena tem passado e essa tem sido atualmente a melhor forma de levar para a escola melhores condições de existência (Julia).

A partir dessa fala entendo que os princípios e iniciativas que valorizam a educação intercultural não se tratam apenas de preparar profissionais para a educação escolar indígena, mas também de preparar profissionais que defendem e lutam pela causa em outros setores que não o da educação necessariamente.

Figura 7: Você acredita que é possível ensinar Geografia indígena de um modo diferenciado?



Org.: Sabino (2024).

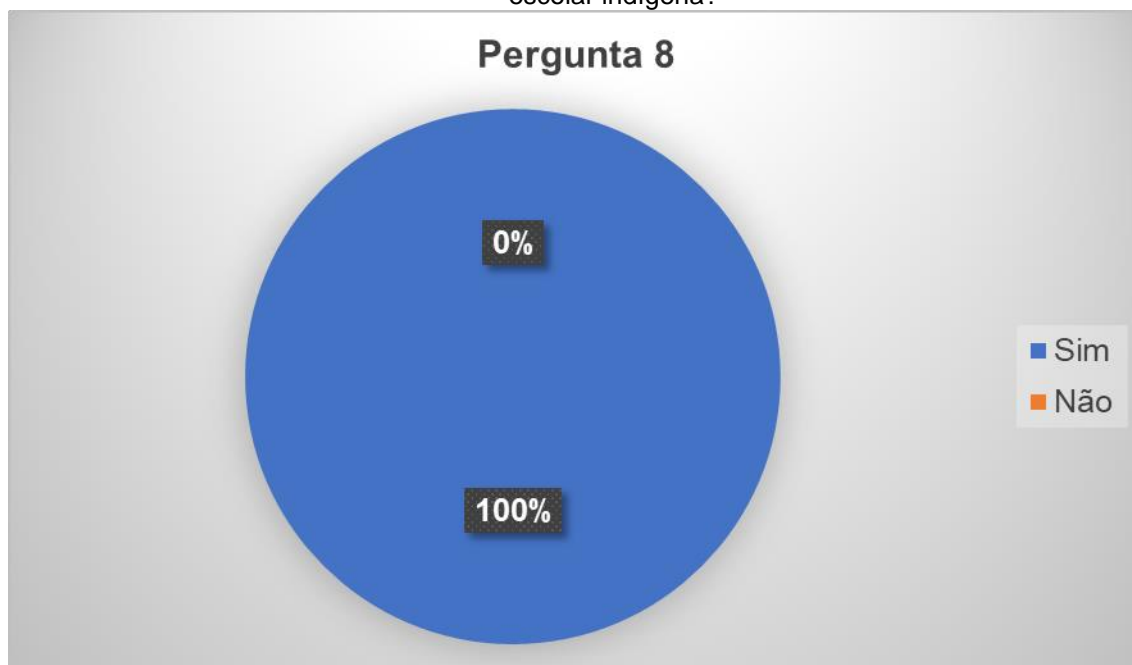
A figura 7 representa um total de 100% dos entrevistados que responderam sim quando perguntei se acreditavam que é possível ensinar Geografia indígena de um modo diferenciado. O entrevistado Leandro em suas considerações pontua elementos importantes para o ensino de uma Geografia diferenciada:

Onde o aluno pisa tem um rastro de cultura, o homem branco planeja para amanhã, já o indígena trabalha com tempo de espera, há um tempo determinado para se começar e se terminar e recomeçar novamente, é o ciclo a gente trabalha com ciclos a gente usa da lua do Sol e isso é Geografia, essa é a diferença da Geografia indígena (LEANDRO).

Ainda que não possamos dizer que existe uma Geografia indígena de um modo formal, podemos perceber através das falas que os elementos e as condições que orientam o ensino geográfico dentro das comunidades são diferentes do ensino regular fora das comunidades.

Trabalhar a Geografia dentro de uma escola indígena é diferente de trabalhar em qualquer outra escola indígena, isso porque o contexto histórico é outro, a organização espacial daquele território é outra, e a filosofia de vida daquele povo é outra. Assim podemos conceber os aprendizados geográficos ocidentais não como conhecimentos unicamente verdadeiros, mas como complementares, que nos permitem associações definições e compreensões a partir de outras formas de incorporar os conhecimentos.

Figura 8: Você considera importante que as universidades ofereçam especializações em educação escolar indígena?



Org.: Sabino (2024).

A figura 8 representa um total de 100% de entrevistados que responderam sim quando perguntei se consideravam importante que as universidades estaduais ofereçam especializações em educação escolar indígena.

Desse total uma afirmação aparece em todas as falas que é a importância de as universidades incorporarem os conhecimentos indígenas e reconhecê-los como uma das formas de se fazer ciência e produzir conhecimento.

Paula enfatiza uma fragilidade entre muitos estudantes indígenas e acredita que as especializações são importantes para que os próprios indígenas compreendam seus espaços de fala e seus direitos dentro da própria universidade em todos os outros espaços:

As especializações são importantes para nós até mesmo para conhecermos melhor a nossa história e as demais culturas, muitos indígenas não conhecem a própria cultura a depender de como e onde foi criado, se fora ou dentro da aldeia, é importante também para os não indígenas conhecerem melhor a nossa realidade (PAULA).

Ao ofertarem especializações na área da educação escolar indígena essas universidades passam a contribuir não só para a formação de profissionais indígenas, mas também a cumprirem seu papel enquanto instituições democráticas, viabilizando o acesso da comunidade indígena aos meios formais de obtenção de títulos acadêmicos, melhoramento de currículos e conseqüentemente as possibilidades de lecionarem em cursos superiores.

9 - Qual a sua visão em relação à Geografia produzida na universidade e dentro das comunidades, todas as respostas seguem na mesma direção:

Quando entrei na universidade conheci a palavra epistemologia que é aquilo que existe, mas você não sabe, quando eu entro na escola indígena eu tenho que construir a Geografia adaptada para a escola indígena, temos que tentar uma conexão entre Geografia indígena e não indígena, a indígena você constrói todos os dias (LEANDRO).

Podemos perceber que existe uma grande diferença na produção dos saberes geográficos de acordo com Leandro a Geografia indígena precisa ser produzida todos os dias ou seja, os conhecimentos que ele obteve na universidade são adaptados para a realidade local.

Se o papel das universidades em geral é a produção de conhecimento, devemos nos perguntar: por que as universidades ainda não estão preparadas para receber os conhecimentos indígenas em um país que possui mais de 305 povos indígenas diferentes?

10- Quais seriam os elementos principais para falarmos de uma Geografia Kaingang e Guarani?

De acordo com a entrevistada Maria a identidade é um elemento fundamental para falarmos de Geografia guarani, se auto afirmar como indígena é estabelecer território e o território na visão guarani não é o espaço físico somente, mas o corpo de cada guarani.

Identidade se valorizar enquanto indígena, os guaranis por exemplo eram nômades eles não paravam em um lugar hoje são obrigados, por isso foram se dividindo então vamos fortalecer a identidade pensar o território não no território delimitado, mas no território cultural, eu sou território eu carrego histórias em mim preciso me auto afirmar enquanto indígena (MARIA)

Logo o território Guarani pode movimentar-se de um lugar para outro, e se esse território não tivesse essa mobilidade a cultura seria também estática e o povo Guarani possivelmente estaria aldeado e não possuiria o reconhecimento cultural e histórico que possui hoje.

E essa realidade não se resume apenas ao povo Guarani, mas a todos os povos indígenas do Brasil.

Julia aponta como um dos elementos principais para se falar de uma Geografia Kaingang a oralidade e o diálogo com os mais velhos:

Acredito que os principais elementos para falarmos de uma Geografia Kaingang são; oralidade, diálogo com os mais velhos, metodologias que unam saberes tradicionais com os acadêmicos, fortalecimento das histórias locais de partilha de território e da comunidade Kaingang, produção de materiais que representem esta Geografia Kaingang (JULIA).

Tradicionalmente os conhecimentos são passados de geração para geração por meio da oralidade, portanto para pensarmos em uma Geografia Kaingang, precisamos primeiro considerar os detentores dos conhecimentos milenares que são os anciãos. São eles que vão fundamentar esses conhecimentos geográficos indígenas, é como um grande pensador que temos que estudar na academia e retirar de suas teorias fundamentos que embasam nossas pesquisas.

É possível compreender que os anciãos foram sistematizando esses conhecimentos ao longo do tempo, seria como ler Milton Santos e entender que o

espaço é formado por um conjunto híbrido de sistemas de objetos e sistemas de ações.

Ouvir um ancião é entender que tanto os objetos quanto as ações dependem do que nós queremos produzir e reproduzir no espaço, pode até soar de certa forma inocente, mas se apurarmos o senso crítico entenderemos que a base de uma Geografia Kaingang e Guarani não é o espaço em si, mas o comportamento humano que define como se produz e reproduz esse espaço.

Quanto à contribuição da formação dos entrevistados para uma Geografia intercultural, percebo que a maior parte dos entrevistados considera que a universidade contribuiu para que suas concepções sobre o conhecimento ocidental e o conhecimento ancestral formem novas formas de se pensar e de se desenvolver metodologias para o ensino intercultural.

Percebo que o período da graduação para os entrevistados sempre ocorre a partir de uma resistência e insistência em permanecer nos cursos mesmo diante das inúmeras dificuldades enfrentadas, os relatos na maior parte se apresentam cheios de exemplos, o que pode ter se tornado ao mesmo tempo um processo de fortalecimento cultural para estes estudantes, diante de suas afirmações identitárias em um espaço onde geralmente não se sentem representados.

Entendo que este fato pode ser uma experiência fortalecedora também para os futuros alunos destes profissionais, como é o caso da entrevistada Maria que em seu relato salienta seu posicionamento como um ponto forte ao chegar à universidade e isso muito se deve às suas experiências já adquiridas anteriormente.

Diante da afirmação de todos os entrevistados em relação a não abordagem do ensino intercultural nas escolas indígenas entendo que este se torna um ponto importante a ser pensado, questionado e cobrado pelos estudantes de graduação e pelos profissionais que já trabalham dentro das comunidades, o que pode vir a impactar positivamente o ensino nas escolas indígenas.

Como é possível perceber na fala de Paula, ser professora de Geografia bilíngue se tornou um diferencial na elaboração de aulas na medida em sua boa relação com os alunos parte da facilidade em comunicar-se com eles, considerando que o Kaingang é a primeira língua desses estudantes, logo a escola desta comunidade ganha mais um elemento intercultural tanto na educação de forma geral quanto no desenvolvimento de uma Geografia intercultural.

As compreensões do entrevistado Lucas em relação a uma escola romantizada apontam importantes fatores a serem pensados e talvez repensados na elaboração do currículo escolar para as escolas indígenas. Logo percebo que este profissional a partir de sua concepção crítica de ensino intercultural, pode indicar ações ou metodologias que venham a contribuir para que o ensino de geografia não se distancie das atividades culturais propostas nos currículos, como Maria afirma ser possível em uma de suas falas.

A partir das afirmações dos entrevistados acerca da possibilidade de um ensino de Geografia diferenciado, o que mais ouvi durante as entrevistas é a possibilidade de associação dos dois tipos de conhecimentos e a adaptação das aulas a partir disso. O que me gera um desconforto em pensar que estes professores poderiam estar produzindo materiais como pesquisadores indígenas e sendo reconhecidos por estes trabalhos, no entanto isso não tem se tornado possível diante da falta de oportunidades.

Os entrevistados consideram que as universidades possuem um papel importante para formação de professores de Geografia, mas em contrapartida percebo a partir do recorte das três universidades que aqui estão elencadas que os projetos pedagógicos dos departamentos de Geografia não se contemplam a realidade do ensino desenvolvido nas escolas indígenas. As manifestações dos entrevistados devem ser consideradas como uma realidade que necessita de atenção e medidas emergentes para que nossas escolas possam continuar sendo espaços de resistências dentro dos territórios, porém com uma qualidade de ensino específica e justa.

5 Æ TÏ TO JYKRËN (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

De acordo com os dados coletados percebo que as opiniões dos entrevistados de modo geral são as mesmas, quase todos relatam não ter tido uma boa experiência durante graduação nos cursos de Geografia, os relatos sempre apresentam situações de discriminação, preconceito e difícil adaptação.

Podemos, portanto, a partir dessa análise refletir que os cursos de Geografia não estavam preparados para receber esses estudantes de forma acolhedora e justa, com mecanismos de suporte para a melhor adaptação destes alunos.

Todos os participantes da pesquisa consideram que suas identidades indígenas foram um fator determinante na construção das relações durante a graduação, esse dado nos revela como os entrevistados se sentem ao praticarem a autoafirmação identitária, e como esse fato influencia em suas relações sociais dentro de seus cursos e na universidade como um todo.

Nenhum dos entrevistados teve a educação escolar indígena abordada durante suas graduações de forma mais aprofundada que possibilitasse aos estudantes conhecer as especificidades da escola indígena, o currículo diferenciado e o Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas, documento que orienta os professores na elaboração das aulas.

Este dado é um indicador de que falta dentro dos cursos de Geografia primeiramente a preocupação em formar professores de Geografia preparados para lecionarem em territórios indígenas.

Os profissionais qualificados, formados nesta área específica para levar a esses cursos os conhecimentos específicos e culturais das comunidades indígenas. Este dado também evidencia que as raízes das dificuldades encontradas pelos professores quando retornam para as comunidades para lecionar a disciplina de Geografia estão em grande parte no processo de formação desses professores.

De acordo com as experiências desses profissionais como professores de Geografia em escolas indígenas é evidente que a escola indígena possui muitas fragilidades em sua dinâmica cotidiana.

Os entrevistados apontam problemas na organização escolar, entendo que essa organização depende muito do corpo docente e, também, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, seja pela coordenação da educação escolar indígena em Curitiba, seja pelos núcleos regionais de educação responsáveis por

elaborar os regimentos educacionais das escolas. Essas fragilidades são pontuais e as soluções necessitam de uma medida reguladora que passa por várias instâncias até chegar ao chão da escola.

Todos os entrevistados afirmam que as universidades influenciam positivamente na prática indígena, no entanto essa influência positiva em nenhum momento aparece nas falas como fortalecimento cultural no ambiente acadêmico.

As falas sempre estão relacionadas a busca de conhecimentos ocidentais para a adaptação dos conhecimentos interculturais e isso me parece ser uma concepção de certa forma contraditória essa busca deve ser por políticas afirmativas, regimentos internos que não só nos reconheçam, mas também nos permitam permanecer nas universidades.

As opiniões se dividem em relação à contribuição das universidades no desenvolvimento de princípios e iniciativas que valorizem a educação intercultural, essa divisão ocorre diante dos diferentes pontos de vista dos entrevistados, alguns consideram a falta de abordagem cultural dos povos indígenas dentro dos cursos como uma grande falha que resulta em um déficit de aprendizado que poderia ter sido proporcionado pelos cursos de graduação, outros consideram os conhecimentos adquiridos na graduação como uma possibilidade de compreender o contexto em que se encontram, os espaços em que ocupam como um ato de resistência e oportunidade de levar para outros espaços visibilidade e debates acerca de nossas realidades educacionais dentro dos territórios.

Considero que as duas afirmativas são de fato importantes, e que nossos papéis enquanto profissionais e estudantes pesquisadores seja o de levar para os espaços acadêmicos além de nossos corpos território, nossa voz e nossos posicionamentos acerca das nossas necessidades enquanto sociedade tal qual o duplo pertencimento refletido por Amaral (2010).

Todos os entrevistados consideram que é possível ensinar Geografia de um modo diferenciado e pelos relatos é fácil compreender que não se trata de apenas acreditar, mas de fazer, estes profissionais já trabalham ou trabalharam lecionando Geografia de um modo diferenciado, adaptando conteúdo, relacionando conhecimentos e muitas vezes produzindo materiais pedagógicos para o ensino de Geografia.

Percebo que ao passo em que estes profissionais afirmam que sim é possível fazer uma Geografia de um modo diferenciado também recai sobre eles a

responsabilidade não só de educar, mas também a de produzir materiais e conteúdo que já deveriam estar disponíveis para a elaboração das aulas. Temos, portanto, um professor sobrecarregado de funções, e isso muito se deve a SEED/PR na medida em que não desenvolve planos estratégicos ou projetos que sejam de fato coerentes com o modelo educacional das escolas indígenas e que, além disso, sejam exigidos pelos governos estaduais a partir de regimentos funcionais dessas escolas.

Todos os entrevistados consideram importante que as universidades ofereçam especializações em educação escolar indígena, é possível perceber por meio dos relatos que essas especializações podem impactar de forma positiva na educação escolar indígena.

Considerando que os profissionais terão a opção de concluir suas graduações e se especializar em uma temática a qual pretendem trabalhar, isso faz toda a diferença pois teremos nas escolas professores indígenas com uma bagagem de conhecimentos específicos para aquele modelo de educação. A abordagem dos conteúdos poderá ocorrer de forma específica, melhorando assim a compreensão, o desempenho dos alunos, e qualidade do ensino, logo um ensino de qualidade resultará em pessoas mais bem preparadas para as universidades, o que pode também diminuir os índices de desistências entre os acadêmicos indígenas.

É como um ciclo que se inicia e termina na universidade, e cabe a nós profissionais indígenas produzirmos pesquisas acerca dessas necessidades e cobrar dos órgãos gestores da educação que sejam feitas aproximações entre as escolas indígenas e as universidades.

Todos os entrevistados dizem haver diferença entre a Geografia produzida nas universidades e a Geografia produzida nas comunidades, e a realidade é que a Geografia dentro da aldeia não é tratada como Geografia, mas como conhecimento indígena. É na academia que passamos a chamar de Geografia o que para nós sempre foram saberes, saberes do território do lugar da natureza, espirituais, nossos pais nos ensinam a plantar a colher, a esperar a lua propícia e a partir dessas ações estamos produzindo Geografia.

Quando vamos para os cursos de Geografia esses saberes ganham nomes, e a gente começa a nomeá-los e então transformamos em Geografia, o conhecimento indígena é um saber fazer diferente.

Enquanto a Geografia que é uma episteme prática, é do acontecer do imediato teórico+ação, para nós indígenas é uma Geografia para o viver,

experienciar é um sentir pensar ou como diria Arias do *corazonar*. Ela não é só racional, a Geografia é uma ciência que vê a natureza como objeto, já para o indígena é uma inter-relação de interconexões de vivências de sentimentos e, também, da questão do sagrado.

Quanto aos elementos citados pelos entrevistados para a produção de uma Geografia Kaingang e de uma Geografia Guarani a identidade e o diálogo com os anciãos são os que mais se destacam. Considerando que as epistemologias indígenas não se baseiam em estudos empíricos, mas em relações cosmológicas, espirituais e sentimentais, é possível afirmar que os elementos que melhor fundamentam uma Geografia Kaingang e Guarani é de fato a identidade e o diálogo com os mais velhos.

Se reconhecer e se auto afirmar indígena é o primeiro passo para que possamos conhecer todos os outros elementos culturais que produzem os saberes geográficos indígenas e é por meio da oralidade que passamos a incorporá-los.

Ao incorporá-los temos também a responsabilidade de repassá-los aos mais jovens todo esse processo resulta na coletividade, na união, o que na minha concepção torna-se um terceiro elemento importante na produção de uma Geografia Kaingang e Guarani.

De maneira geral compreendo que os conhecimentos geográficos construídos por estes profissionais se mesclam com os saberes Kaingang e guarani, resultando no que chamamos de duplo pertencimento. Ao passo em que ser professor indígena de Geografia pressupõe que possamos ter formulado outras formas de concepções e novos conceitos geográficos e estes devem ser reconhecidos pela sociedade como novas formas de conceber o conhecimento geográfico indígena e isso não impacta somente as comunidades indígenas, mas a sociedade como um todo.

Compreendo também que existe uma necessidade urgente de mudanças nas estruturas educacionais, e essa mudança deve ter seu início a partir das orientações efetivas por parte da SEED na orientação das escolas estaduais indígenas, na formação dos professores indígenas contratados pela SEED, na produção de material didático pela SEED como disposto nas deliberações n.º 009/02

Art. 5- A necessidade de edificação de escola que atenda aos interesses das comunidades indígenas; VI. o uso de materiais

didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Art.- 16 O órgão mantenedor, Secretaria de Estado da Educação ou Secretaria Municipal de Educação, deverá viabilizar cursos de complementação pedagógica para formação de professores que atuarão na Educação Escolar Indígena, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente (Paraná, 2002)

Considerando que já se passaram vinte e dois anos da publicação das deliberações, é possível dizer que para conquistarmos uma educação diferenciada é preciso um movimento social, uma articulação diferenciada, uma união entre professores e comunidades sobre o atual governo na busca de nossos direitos educacionais.

Ademais, entre os limites e as potencialidades no desenvolvimento de uma Geografia intercultural a pergunta que fica é, como podemos produzir uma ciência que já está posta? E quanto à interculturalidade dessa ciência a pergunta é, como podemos produzir ou como ela vem sendo produzida mediante as diretrizes educacionais que nos amparam.

Estas perguntas me ocorrem ao concluir esse trabalho mediante as percepções adquiridas nestes dois anos e meio de pesquisa e que me mostraram que os limites e as potencialidades acerca do desenvolvimento de uma Geografia intercultural sempre existiram e sempre vão existir diante de dois modos de se fazer Geografia.

E o segundo passo após conhecermos as raízes desses limites e potências, deve ser o de pensarmos ações conjuntas que possam dar início a um movimento para o desenvolvimento de iniciativas que mudem o contexto atual em que se encontram os acadêmicos indígenas.

Por fim, apesar de minha pesquisa contemplar apenas graduados em Geografia, essas iniciativas devem ocorrer para todos, pois a educação não pode ocorrer de forma isolada, nem mesmo o ensino de Geografia, visto que uma educação intercultural precisa se conectar com todos os saberes.

6. SỸ NÉN KI RÁN MŨ (REFERÊNCIAS)

AMARAL, Wagner Roberto do. **As Trajetórias dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 2010. 594 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Cap. 2.

AMARAL, Wagner Roberto do; SILVEIRA, Déa Maria Ferreira. **Universidade para Indígenas a Experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: Flacso/Lpp-Uerj, 2016. 181 p.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar El Sentido de Las Epistemologías Dominantes Desde Las Sabidurías Insurgentes, Para Construir Sentidos Otros de La Existencia (primera parte): **Calle14: revista de investigación en el campo del arte**, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colômbia, 2010.

BANIWA, G. S. L. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, 2006. 236 p.

BOAS, Isabela de Barros Vilas. **Os Profissionais Indígenas e a Carta Anuência para Seleção nas Escolas Estaduais Indígenas do Norte do Paraná**. 2022. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BRASIL. Casa Civil Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Dispõe Sobre A Educação Indígena no Brasil**. nº 26. Brasília, DF de 1991. Brasília, 04 fev. 1991.

BRASIL. Casa Civil Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Dispõe sobre A Educação Indígena no Brasil. nº 12711**. Brasília, 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. Brasília, 29 ago. 2012.

BRASIL. MEC. CNE/CBE. **Resolução no 3/1999**, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (org.). **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia: Ministério da Educação, 2009. 19 f. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. de O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 12, 2014.

CALLAI, H. C. **A Formação do Profissional da Geografia**: o professor. Ijuí: Unijuí, 2013. 168 p.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **Deliberação n.º 009/02**, de 5 de dezembro de 2002. Dispõe sobre criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Paraná e dá outras providências.

COPATTI, C. Avanços na educação escolar indígena e a contribuição da geografia na construção de uma educação diferenciada. In: XI Congresso Nacional De Educação - EDUCERE, 15., 2013, Curitiba. **Anais....** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 19124-19139.

COTA, M. G. Educação Escolar Indígena e a Questão da Formação de Professores de Geografia. **Revista Geografares**, Vitória, n. 4, p. 79-87, dez. 2003. Semestral.

FONSECA, Ricardo Lopes. O Estado da Arte das Pesquisas em Ensino de Geografia publicadas em Periódicos Nacionais: perspectivas e tendências. **Caderno de Geografia (PUCMG)**, v. 29 n. 59 (2019): outubro a dezembro de 2019.

KRENAK, A. **A Vida Não é Util**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 68 p.

LEIVAS, P. G. C; RIOS, R. R.; SCHÄFER, G. Educação Escolar Indígena no Direito Brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito a uma educação diferenciada. **Ajuris**, [s. l], v. 41, n. 136, p. 372-383, dez. 2014.

Luciano, G. y Amaral, W. (2021). Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integración y Conocimiento**, 10 (2), 13–37

OLIVEIRA, João Pacheco de *et al.* **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2006. 272 p.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), Organização das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência e A Cultura (Unesco) e Projeto Trilhas de Conhecimentos – Laced/Museu Nacional, 2006.

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO (Brasil). Universidade Estadual de Londrina (org.). **Apresentação**: cuia estadual. CUIA ESTADUAL. Disponível em: <<https://sites.uel.br/prograd/graduacao/acoes-afirmativas/cuia-comissao-universidade-para-os-indigenas-apresentacao/>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SABINO, Jaqueline de Paula. **Ensino de geografia e educação indígena**: apontamentos realizados a partir de um estado da arte. 2022. 42 f. TCC (Graduação) – Curso de Geografia, Departamento de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo. razão e emoção. 4. ed. São Paulo: São Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 260 p.

Secretária de Educação Fundamental. Ministério da Educação (org.). **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998. 331 p. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 06 ago. 2023.

TAYRA, F.; REIS, J. A. Impactos dos Subsídios aos Combustíveis Fósseis: impostos sobre carbono e desdobramentos no Brasil. **Revista Contexto Geográfico**, Maceió, v. 5, n. 10, p. 116-132, dez. 2020. Semestral.

TOMITA, L. M. S. Os desafios de aprender e ensinar geografia. In: **Múltiplas Geografias**: ensino pesquisa reflexão. Londrina: Maria de Lourdes Monteiro, 2012. Cap. 4, p. 38.

VAINFAS, R. História indígena: 500 anos de povoamento. In: BRASIL. IBGE.

(org.). **Brasil 500 anos de Povoamento**. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2007. Cap. 2, p. 39.

VAZ, L. C.; BORGES, L. A. T.; MENDES, E. P. P. **A Formação do Professor de Geografia**: ferramentas didáticas-pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem em geografia. Ferramentas didáticas-Pedagógicas Utilizadas No Processo de Ensino-Aprendizagem em Geografia. 2020. Disponível em: <<https://nepeg.com/forum/>>. Acesso em: 04 jan. 2024.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.342 p.