

CURRÍCULO INTERCULTURAL: experiência de construção com o povo Huni kuin

INTERCULTURAL CURRICULUM: construction experience with the Huni Kuin people

Valda Inês Fontenele Pessoa¹

Lucia de Fatima Melo²

Resumo: O texto situa-se no âmbito da construção do desenho curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Magistério intercultural Indígena com professores do povo Huni Kuin, dos municípios de Tarauacá, Jordão, Feijó e Marechal Thaumaturgo, desenvolvido no Laboratório Intercultural - LABINTER da Universidade Federal do Acre, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade. O artigo tem como objetivo analisar o percurso e tensões que envolveram a construção do desenho curricular intercultural com esse povo. No percurso investigativo foi privilegiado a produção do Grupo Modernidade-Colonialidade, principalmente pelo o que está circunscrito no pensamento de Walsh (2005). No primeiro momento são apresentados alguns conceitos que orientaram a construção do desenho curricular onde imperou a vontade de não impor a cultura escolar, historicamente construída para os que não são indígenas. Na sequência, esboça-se um breve histórico do que tem se constituído a educação dos povos indígenas e a decisão política do povo Huni Kuin voltar-se para uma educação que atenda de fato os seus interesses. Por fim, é narrado o percurso e tensões que envolveram a construção do desenho curricular intercultural com esse povo. Foram analisados toda a documentação produzida pelo grupo no Laboratório de interculturalidade - Labinter (Caderno Textuante, Relatório geral do I Seminário de pesquisas da escola indígena, realizado na Aldeia Morada Nova/Feijó) diário de campo produzido no ano de 2019 no ambiente das reuniões e durante o III Seminário Internacional de Linguagens e Culturas Indígenas - línguas ameríndias: diversidades, tradições e memórias) e dissertações de mestrado que tematizaram aspectos educacionais dos Huni Kuin.

Palavras-chave: Currículo. Educação Intercultural. Povo. Huni Kuin.

Abstract: The text is situated in the scope of the construction of the curricular design of the Integrated Technical Course to High School in Indigenous intercultural teaching with teachers from the Huni Kuin people, from the municipalities of Tarauacá, Jordão, Feijó and Marechal Thaumaturgo, developed at the Intercultural Laboratory - LABINTER from the Federal University of Acre, linked to the Graduate Program in Languages: Language and Identity. The article aims to analyze the path and tensions that involved the construction of intercultural curricular design with this people. In the investigative path, the production of the Modernity-Coloniality Group was privileged, mainly because of what is circumscribed in the thought of Walsh (2005). In the first moment, some concepts are presented that guided the construction of the curricular design where the desire to not impose the school culture, historically built for those who are not indigenous, prevailed. In the sequence, a brief history is outlined of what has been constituted the education of the indigenous peoples and the political decision of the Huni Kuin people to turn to an education that actually serves their interests. Finally, the journey and tensions that involved the construction of the intercultural curricular design with these people are narrated. All the documentation produced by the group at the Interculturality Laboratory - Labinter (Textual Notebook, General report of researches from the I Seminar of the indigenous school, held at Morada Nova Village/Feijó) field diary produced in the year of 2019 in the environment of the meetings and during the III International Seminar of Indigenous Languages and Cultures - Amerindian languages: diversities, traditions and memories) and master's dissertations that addressed the educational aspects of the Huni Kuin.

Keywords: Curriculum. Intercultural education. People. Huni Kuin.

1 Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade da UFAC. E-mail: valdapessoa@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0276-0949>.

2 Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Acre. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFAC. E-mail: lucia.educa@bol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9823-9973>.

INTRODUÇÃO

A abordagem do texto situa-se no âmbito da construção do desenho curricular de um curso de formação intercultural com professores do povo Huni Kuin, dos municípios de Jordão, Feijó e Marechal Thaumaturgo do Estado do Acre, desenvolvido no Laboratório Intercultural - LABINTER³ da Universidade Federal do Acre - UFAC. Este laboratório é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, tendo como propósito o desenvolvimento de pesquisas que envolvam os povos indígenas; criar, implementar propostas de extensão; acompanhar graduandos, mestrandos e doutorandos indígenas; além de ter no horizonte a criação de um curso de graduação intercultural de formação de professores indígenas no campus de Rio Branco da UFAC, a partir das experiências que se vem acumulando.

Para o percurso investigativo que se apresenta neste artigo foi privilegiado a produção do Grupo Modernidade-Colonialidade, principalmente pelo o que está circunscrito no aporte teórico de Walsh (2005), por seu potencial crítico e capacidade de subsidiar as discussões entre interculturalidade e educação no Brasil. No primeiro momento desta narrativa é apresentado conceitos que permearam e orientaram a construção do desenho curricular em análise. Embora esses conceitos não estivessem tão bem delineados e definidos em todo o decorrer das discussões, no imaginário do grupo transbordava a negativa da imposição da cultura escolar historicamente construída pelos não indígenas.

Na sequência, esboça-se um breve histórico do que tem se constituído a educação dos povos indígenas e a decisão política do povo Huni Kuin voltar-se para uma educação que atenda de fato os seus interesses. Por fim, é narrado o percurso e tensões que envolveram a construção do desenho curricular intercultural com esse povo. Foram analisados documentos produzidos pelo grupo do Laboratório de interculturalidade – Labinter, diário de campo produzido no ano de 2019 (Caderno Textuante preparado para o I Seminário de pesquisas da escola indígena, realizado na Aldeia Morada Nova/Feijó, Relatório geral do I Seminário de pesquisas da escola indígena), construído no ambiente das reuniões para discutir o desenho curricular do curso técnico de magistério e durante o III Seminário Internacional de Linguagens e Culturas Indígenas – Línguas ameríndias: diversidades, tradições e memórias⁴) e dissertações de mestrado que tematizaram aspectos educacionais dos Huni Kuin.

2. OUTRA PERSPECTIVA DE COMPREENDER A INTERCULTURALIDADE

A educadora Catherine Walsh, pesquisadora da Universidade Andina Simon Bolivar do Equador, identifica três perspectivas de desenvolvimento da interculturalidade, situadas a partir das diferentes relações estabelecidas entre culturas: relacional; funcional e crítica. Para destacar a diferença entre esses três conceitos, esboçaremos esquematicamente os dois primeiros, para depois adentrarmos na compreensão que essa pesquisadora faz do termo interculturalidade crítica, estabelecendo como categoria importante desta análise.

A interculturalidade relacional diz respeito fundamentalmente ao contato e trocas entre culturas e sujeitos, inclinando-se preponderantemente às relações interculturais restritas ao circuito das relações interpessoais. Geralmente tende a dar importância reduzida aos conflitos e às diferenças de poder entre sujeitos e grupos culturais distintos.

Por outra perspectiva, a interculturalidade funcional, emerge a partir da recorrente inserção do termo interculturalidade nos textos oficiais de estados e organismos internacionais. Por razões externas às convicções que orientam as decisões, estafes governamentais são pressionados a recuar para atender

3 O LABINTER vem funcionando desde 2018 e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade. Nele congregam professores pesquisadores de diversas áreas do conhecimento (educadores, linguistas, antropólogos, artistas, historiadores), doutorando(a)s, mestrando(a)s e aluno(a)s indígenas de diversas graduações e etnias. É um local aberto e transdisciplinar que funciona como laboratório de apoio ao ensino, à extensão e principalmente à pesquisa com o objetivo de intercambiar culturas e produzir conhecimentos do ponto de vista das diversas culturas. Possui um acervo bibliográfico significativo que versam sobre temáticas diferenciadas com foco nas diversas etnias.

4Este seminário foi promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre, no ano de 2019.

reivindicações que partem dos grupos subalternizados. Em atenção aos embates e tensões gerados por esses diferentes grupos socioculturais, cedem em parte pelos consistentes argumentos reivindicatórios socioidentitários.

No entanto, o atendimento às reivindicações move-se exclusivamente para apaziguar os ânimos e funcionar a favor da coesão social. Não arredam da estrutura sociopolítica que vigora, nem trabalham para alterar a lógica excludente e reprodutora de acumulação de bens e poder. Além disso, as assimetrias entre os grupos são dissimuladas com o forte propósito de aparentar uma igualdade inexistente, sendo recorrente a ausência de comprometimento com esses diferentes grupos. Arregimentam-se de supostos aspectos democráticos, para tratar os diferentes de forma igual, mantendo as relações de injustiça frente aos desiguais. A interculturalidade funcional atua para conservar o *status quo*, funcionando especialmente com os grupos hegemônicos, estabelecendo um falso sentimento de mudança nas relações socioculturais.

Em direção oposta à funcionalidade, que tem comandado a pseudo inclusão na educação escolarizada dos diferentes povos indígenas na América do sul, Walsh (2005) desenha de forma incontestante o que entende por interculturalidade crítica. Nessa sua compreensão, deslança por uma perspectiva que aposta na contribuição da educação em direção à edificação de sociedades que tenham consciência das diferenças presentes entre os grupos que formam as sociedades e que essas diferenças, sejam norteadoras e constitutivas dos processos democráticos. Dessa forma, indica a possibilidade de outros entrelaçamentos relacionais entre os sujeitos, que sejam capazes de desenvolver o respeito, a solidariedade e a partir de patamares mais igualitários entre os diferentes grupos socioculturais, principalmente àqueles que foram historicamente tratados de modo preconceituoso, inferiorizado e injusto.

Empoderar os diferentes grupos injustiçados historicamente, é um dos principais quesitos que compõem a missão da interculturalidade crítica. Com esse desiderato, é preciso rever e reconstruir o que tem sido direcionado à educação indígena. A comunidade indígena, composta por diferentes grupos étnicos, não representa a cultura ocidentalizada, mesmo àqueles que tiveram maior contato com essa cultura majoritária. Conservam características culturais importantes e significativas para os processos educacionais, que não podem ser observados de forma generalizada. Os traços distintivos de suas culturas não podem ficar distantes e menos ainda, ignorados. São centrais em qualquer proposta educativa crítica, que respeita e que tem o intuito de empoderar esses grupos.

Perseguir implementar diálogos entre professore(a)s indígena e não indígenas, aluno(a)s indígenas e não indígenas, anciões indígenas, lideranças indígenas e toda a comunidade para a qual e com a qual a proposta educativa escolarizada está sendo construída é fundante e contínua em todo processo. Nessas vertentes emergem e se esclarecem cosmovisões, interesses, contradições, costumes, experiências, formas de ser e estar no mundo, fundamentais para o desenho e implementação curricular. As ações e sequências didáticas lineares, rígidas, automatizadas, e incorporadas recorrentemente ao imaginário educacional ocidental, não representam e não conseguem imprimir significados relevantes que contribuam com o empoderamento desses grupos.

Repensar esse *modus operandi* e reconstruí-los em patamares culturais equânimes, significa desconstruir ações naturalizadas das sociedades ocidentalizadas, reconstruindo-as em sintonia com as aspirações e repertório cultural de cada comunidade indígena. É por esse panorama, que a abordagem intercultural crítica é considerada como processo e como projeto político que se constrói inseparavelmente das questões de identidade, inerentes às pessoas, aos saberes, aos sentidos e às práticas culturais diferenciadas que se desenvolvem. Nesse âmbito, as relações são estabelecidas marcadamente com e entre sujeitos, em volta de poderes simétricos, que por sua vez, requisitam sempre e invariavelmente o saber de si e do outro, favorecendo a reconstrução do pensamento outro, fundado no seio dos diferentes sujeitos e grupos indígenas.

Walsh (2005) com perspicácia e determinada a amadurecer o conceito da reconstrução do pensamento outro, que para ela surge desse processo de troca de saberes e percepções, ao nomeá-lo de

pensamento crítico de fronteira, esboça-o ressaltando a preocupação em transformar a colonialidade do poder, do saber e do ser, mas com a nítida consciência de que as relações de poder não seguem em direção a um patamar de não poder. Essas relações sempre serão permeadas de poder, mas podem ser reconstruídas e conformadas de outras maneiras e em outras bases. É central o propósito em dar visibilidade às diferentes lógicas e formas de pensar dos grupos subalternizados, que sequer são consideradas e colocadas como possíveis pela lógica eurocêntrica dominante. Há uma atenção constante a essa lógica recorrente, para pô-la em causa e em questionamentos, sempre subsidiados por outras histórias e outras formas de pensar.

Com esse arcabouço de compreensão, a interculturalidade crítica assemelha-se e está intrinsecamente vinculada “a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação” (CANDAUI, 2012). É eivada de sentidos resultantes do envolvimento com os movimentos sociais indígenas latino-americanos e que interroga sistematicamente a colonialidade do poder, do saber e do ser. Por essas motivações, não se constitui apenas em um conceito para fazer alusão ao contato entre o ocidente e outras formas de civilizações. Pelo contrário, a interculturalidade crítica está intrínseca a uma composição conceitual que representa um giro epistêmico com a capacidade de proporcionar e gerar novos olhares, novos saberes, novos conhecimentos e outras simbologias a respeito do mundo. Significa a possibilidade de construção de um novo circuito epistemológico que introduz e articulam conhecimentos subalternizados e ocidentalizados, em relações tensas, críticas e igualitárias.

3. CENAS DA EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: DECISÃO POLÍTICA DO POVO HUNI KUIN

Em torno das discussões publicadas (BANIWA, 2019, 2016; BERGAMASCHI, DOEBBER, BRITO, 2018; GRUPIONI, 2003), documentos e debates orais que tivemos acesso e a oportunidade de participação, consideramos que a organização dos diferentes povos indígenas conquistaram importantes aspectos em dimensões das suas reivindicações, particularmente quando se refere ao território brasileiro. Exemplos dessas conquistas, podemos elencar a construção de uma larga e complexa teia de organização indígena que se alastra sobre todo espaço do território nacional do Brasil, exercendo o papel fundamental de preservação e busca de direitos indígenas. Outro indicador importante é o cômputo estimado de mais de trinta e três mil indígenas formados e/ou em formação nas instituições de ensino superior, como também, a crescente e democrática oportunidade de acesso de indígenas em 3.800 escolas que oferecem o Ensino Fundamental e em algumas delas o Ensino Médio, funcionando nas aldeias.

Também como indicador de um novo direcionamento da educação indígena, foram as edificações consideradas apropriadas para as escolas indígenas, construídas a partir de projetos arquitetônicos que imitam a cultura tradicional desses povos. Para além do aspecto físico dessas instituições de ensino, as práticas curriculares adquiriram contornos alternativos, diferentes das escolas pensadas para os brancos, possibilitadas pelo que foi emanado nas diretrizes da educação escolar indígena diferenciada. Um contingente considerável de professores indígenas atua, empreendendo o bilinguismo nas suas atividades de ensino, utilizando a língua materna de cada etnia como principal elemento de instrução. Empregam recursos didáticos monolíngues ou bilíngues, principalmente na educação infantil e séries iniciais. Da mesma forma, é importante colocar em relevo a primazia na adoção de calendários e currículos específicos para cada etnia, tornando-as diferenciadas nesses aspectos, especialmente por congregar em seus quadros de funcionários um percentual significativo de indígenas.

Apesar das inegáveis conquistas, frutos da organização, clareza de propósito e de muitos enfrentamentos, os encaminhamentos políticos da educação indígena ainda resultam em indicadores de qualidade⁵ acanhados e embaraçosos, representando o quanto as injunções desse contexto são complexas. Um percentual significativo das escolas ainda funciona em instalações impróprias e muitas delas, sequer conseguiram espaço apropriado. O/As aluno/as indígenas quando concluem o Ensino Fundamental são forçado/as a sair das suas aldeias em busca do Ensino Médio nos municípios próximos, em razão das suas escolas ainda não contemplarem essa etapa de escolarização, passando a enfrentar

⁵ É importante frisar que esses indicadores de qualidade são produzidos por políticas de avaliação universalistas de larga escala, construídas a partir de uma visão eurocêntrica que avalia apenas os resultados, sem qualquer olhar para o processo e os sujeitos envolvidos.

todo tipo de intolerância e discriminação que os inferiorizam e os excluem de seus direitos.

Um número elevado de professores/as que atuam nas escolas indígenas, concluíram apenas a educação básica, sem cursar a extinta modalidade média de magistério ou cursos correspondentes, permitidos a partir da legislação em vigor. A oportunidade de adentrarem a um curso de licenciatura intercultural são insignificantes, frente às necessidades dessas escolas. Alguns desses professores, concluíram outras licenciaturas, às quais seus currículos foram desenhados para um contingente não indígena, que em muitas delas, são desenvolvidas sem qualquer menção ou sensibilidade para as questões que envolvem esse público diferenciado. Os indígenas que nelas adentram pela política de quotas, implementadas desde 2001, enfrentam inúmeros descompassos que dificultam sobremaneira a qualidade das suas formações (BERGAMASCHI, DOEBBER, BRITO, 2018).

Apesar da nossa Constituição Federal, aprovada em 1988, ter contemplado o direito à educação específica e diferenciada em todos os níveis aos povos indígenas, essa agenda ainda é letárgica, em termos da educação superior. Por esse pouco envolvimento das universidades brasileiras com as questões indígenas, na década de noventa a educação superior, direcionada aos povos originários, é implementada pela Fundação Nacional de Apoio ao Índio – FUNAI, por intermédio de convênios com instituições privadas e comunitárias. Nesse sentido, a questão da formação profissional dos povos nativos não emerge de dentro das universidades brasileiras. Emerge do movimento indígena que confronta e tenciona o debate, motivado pelo aumento expressivo do número de índio/as concludentes da educação básica, represado/as e sem condições justas de adentrarem a essas instituições.

As pressões para o atendimento das demandas formativas em curso superior, imprimidas pela organização indígena impuseram a “inclusão” desses sujeitos nas diversas graduações, na condição da interculturalidade funcional, uma vez que não foi alterada a sensibilidade e convicções que orientam as decisões por parte do quadro profissional que constituem a maioria dessas instituições. Dessa maneira, os currículos em funcionamento permanecem sem alteração, seja no seu desenho oficial, seja na prática cotidiana. São construídos e desenvolvidos a partir do pressuposto moderno da igualdade, que trata os diferentes como se iguais fossem atuando como se os sujeitos desses currículos tivessem a mesma cosmovisão. Assim, pressionados pelo movimento indígena, os legisladores alteraram o aporte legal, uma vez que não conseguiram demover os consistentes argumentos reivindicatórios dessa população. No entanto, a mentalidade moderna continua a mesma. Os constructos de análises dos profissionais (professores, técnicos, colegas de turmas), em boa parte, não possibilitam vislumbrar outros vieses de significação que se apresentem convincentes, de maneira a olhar o que fazem com outra perspectiva. A linguagem que utilizam para justificar as suas formas de pensar são epistemologicamente contundentes em princípios modernos, evidenciando que o compasso que as leis se alteram não é o mesmo que as mentalidades se transformam. Nós construímos como profissionais dentro de instituições modernas. Desconstruir a forma de pensar e reconstruir em outros patamares, requer envolvimento em outros contextos que tornem possíveis visualizar outros aspectos, que nem sempre são possíveis dentro do ambiente do qual se vive.

Em que pese toda essa indolência nas/das instituições de ensino superior a esse respeito, a aprovação em 1988 da Lei Maior Brasileira, representou um divisor de águas nessa esfera, alterando sobremaneira a relação do Estado com a população indígena. Sob o escrutínio dela, rompe-se legalmente com as políticas de tutela, constituindo de forma inédita o direito a esses povos do domínio e da prática de suas línguas e costumes, às formas de organização social e à educação escolarizada diferenciada com acento forte no bilinguismo.

Na contemporaneidade, a entrada de alunos de origem indígena no ensino superior público se dá de três formas: ampla concorrência; concorrência específica para programas de Licenciaturas Interculturais Indígenas - PROLIND e por meio de concorrência ao percentual de vagas determinadas pela Lei nº 12.711/2012, (lei de cotas) que destina 50% das matrículas aos interessados que cursaram integralmente o ensino médio público, aos autodeclarados negros e indígenas.

Apesar de todo o esforço e pressão desses povos direcionadas ao poder público e dos

consideráveis caminhos exitosos já percorridos, se o nosso olhar se voltar para a região amazônica brasileira, é possível verificar nela o maior número de professores/as indígenas atuando no Ensino Fundamental sem a adequada formação estabelecida pelo aporte legal. Com isso, é frente a substituição destes por professores não indígenas que tenha a formação mínima exigida, trabalhando com contratos temporários e rotatividade constante, comprometendo o ensino em geral e principalmente da língua materna de cada povo que reside parte dos problemas. Para além desse aspecto, esses professores que chegam às aldeias para lecionar, não compreendem a cosmovisão, valores, mitos, cultura que orientam e inspiram o pensamento e o comportamento das diversas etnias. Ademais, ainda acontece nessa região de escolas desenvolverem projetos pedagógicos, calendários, currículos não apropriados, completamente desajustados das determinações constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do país, nº 9.394/1996.

Assim, além das demandas antigas a serem atendidas e acompanhadas, outras se impõem. A busca pela qualidade do trabalho dessas escolas é determinante. Sem dúvidas, essa procura tem sido contínua, mas padece das inadequadas políticas públicas educacionais universalistas e eurocêntricas, arraigadas e direcionadas prioritariamente para sociedades das cidades, muito diferentes do que vivenciam as sociedades indígenas. No entanto, a busca por outra condição continua. Esses povos não admitem mais abster-se ou diminuir direitos conquistados. Não aceitam mais situações evidenciadas ou silenciadas nas narrativas que contam as histórias da educação brasileira, de forma naturalizada e tranquila, a ausência ou inserção de crianças, jovens e adultos indígenas em escolas das cidades que nada falam ou ensinam sobre suas línguas, seus modos de vida, suas diferentes cosmovisões. Quando falam, o fazem de forma folclórica e inferiorizada, submetendo os aluno/as indígenas que adentram a essas escolas à contínuas violências simbólicas (BOURDIEU, 1992, 1987), caracterizadas pela agressão verbal, intimidação, difamação, diminuição e expressões corporais negativas, que contribuem com o processo de naturalização e reprodução do *status quo* predominante na sociedade brasileira. É importante ressaltarmos que esse tipo de comportamento que inferioriza os indígenas, recorrentes em parte das escolas das cidades é fortalecido e liderado pelo atual presidente da república do Brasil, eleito em 2018, que dissemina essa imagem de inferioridade em suas redes virtuais.

Mantê-las nessas condições de qualidade é uma forma dissimulada de incluir os indígenas, para imediatamente excluí-los (VEIGA-NETO, 2011) dos processos sociais mais amplos. À medida que se faz vista grossa, fortalecemos as desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos, igualmente perverso em relação à negação histórica dos seus direitos de estudar e falar as suas próprias línguas. É evidente a percepção que os indígenas têm a respeito das injunções desse sistema escolar que atualmente adentram. Suas reivindicações em geral, são a de manter as conquistas a respeito das escolas diferenciadas, valorizando e praticando “os conhecimentos, os saberes, os fazeres, as culturas e os valores” (BANIWA, 2019, p. 23), sem se distanciarem da mesma forma, dos saberes, dos conhecimentos e da língua oficial do Brasil, para empoderar-se de instrumentos de enfrentamento das discriminações, preconceitos, inferiorização, etc., que vigoram no tempo presente da sociedade amazônica brasileira.

Incluí-los nas escolas das cidades, nos cursos superiores na modalidade da interculturalidade funcional (WALSH, 2005) e nas escolas indígenas diferenciada sem também trabalhar saberes de empoderamento da cultura branca, seria uma continuidade das políticas integracionistas e assimilacionista do Estado Colonial em que as condições de enfrentamento permaneciam extremamente desigual, pôr as escolas contribuírem para a reprodução (Althusser, 1985) do quase mesmo às novas gerações. A construção de políticas públicas educacionais direcionadas a esse público, avançariam em seus mecanismos de controle se centrassem as suas decisões, menos pelo universalismo e generalizações e mais pelo reconhecimento da igualdade e da diversidade/diferença. Tratá-los igualmente do ponto de vista do acesso a seus direitos constitucionais e de forma diferente por tratar-se de coletivos com valores e cosmovisões plurais, que se diferenciam entre seus próprios parentes⁶. Para o movimento indígena, ter sucesso no percurso formativo escolar, significa o acesso, a permanência, a valorização e disseminação

⁶O termo parente é utilizado pelos povos indígenas para significar que o outro considerado parente está relacionado ao pertencimento à categoria indígena, sem fazer parte do mesmo povo que o seu. Não se refere a parentesco biológico.

da sua cultura às outras gerações, apoderar-se da cultura branca/nawa⁷ em benefício e contribuição à sua própria comunidade nas aldeias.

O intelectual indígena Gersem Baniwa, em sua recente obra publicada em 2019, denominada Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos, oferece de forma primorosa o desenho de escola que os indígenas almejam e sonham. Em suas andanças de pesquisa sobre a temática, chega a esse esboço:

[...] que escola os índios almejam e sonham ter? Ao que os índios respondem: escola do jeito indígena. Essa questão desafia a pensar uma escola indígena atraente para as crianças e jovens indígenas. As atividades escolares de ensino-aprendizagem precisam ser desenvolvidas com prazer, alegria e satisfação das crianças e jovens e não como obrigação, dever, sacrifício, sofrimento. Para isso é necessário que a escola ofereça respostas, possibilidades e oportunidades concretas, objetivas e coerentes para as suas aspirações e projetos pessoais e coletivos, por meio de suas estruturas pedagógicas, curriculares, metodologias, regimentos e calendários. A Escola Indígena não deve se preocupar tanto com as notas dos alunos, mas com o alcance de seus sonhos e seus projetos pessoais e coletivos. Propiciar-lhes oportunidades para ir longe, o mais possível, em suas buscas e sonhos existenciais. O propósito da escola indígena deve ser formar pessoas e coletividades humanas vivendo em um mundo melhor (BANIWA, 2019, p.25).

É por terem essa visão, indicadoras do imaginário sobre a configuração das escolas indígenas e não indígenas (escolas da cidade, escolas nas aldeias, ensino superior nas diversas graduações e cursos superiores interculturais) que o povo Huni kuin toma a decisão política de voltar-se para um tipo de educação que de fato atenda os seus interesses e sonhos. Desenharam um currículo específico para as escolas de Ensino Fundamental, com o auxílio técnico da Secretaria de Educação do Estado do Acre, para implementação nas escolas das suas aldeias. Foi a partir desta proposta, criada no ano de 2016 que o grupo de pesquisa do LABINTER/UFAC, com a participação de professora/as Huni Kuin discutiu e criou o desenho curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Magistério Intercultural Indígena, com uma carga horária de 2.550 horas, com duração de três anos, a ser ministrado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre.

O povo Huni kuin a partir dos vários contatos e invasões aos seus territórios naturais, sorrateiramente foi aos poucos se encaminhando para as nascentes dos principais rios do Acre, passando a se acomodar em cinco regiões do estado e em doze Terras Huni Kuin, mantendo em torno de cem comunidades. Nas cem aldeias há uma escola, professores, agentes de saúde e florestais envolvidos em ações que perpassam os interesses de cada comunidade. Além das ações específicas das áreas que representam, todos desenvolvem ações de formação em Língua Portuguesa.⁸

Diante do contexto social e cultural em que essas comunidades vivenciam, há uma decisão política desse povo em fortalecer a sua língua materna, por meio do exercício linguístico, cultural e social, para resgatar as práticas dos mais velhos. Alegam a necessidade dessas práticas serem exercitadas pelas gerações mais jovens, em razão da cultura Huni kuin está fortemente ameaçada de extinção, motivada pela idade avançada de seus praticantes. Os idosos são os que mais dominam e exercitam essa cultura, por não terem se expandido e conhecido a Língua Portuguesa, mantendo suas identidades predominantemente formada pela cultura de seus antepassados. No entanto, esses anciões/ãs estão terminando, levando junto consigo os conhecimentos por longas décadas praticados entre a geração que fizeram parte. Por interferência dos sucessivos contatos com os brancos, acompanhados de proibições, deboches e opressão, as gerações mais jovens, aos poucos foram mantendo distanciamento da sua língua e junto com ela a cultura antiga do povo, hibridizando o seu jeito de ser índio com a cultura ocidentalizada predominante. As gerações mais novas não praticam o *Hãtxa kuí*⁹ pelas fortes pressões, em relações

⁷ Outra gente; indicador de alteridade.

⁸ Informações extraídas do Relatório do curso em *Hãtxa kuí* – Kenewe Beya xarabu yusiti “Educação Escolar Huni Kuin”. Documento xerografado.

⁹ Nome da língua materna do povo Huni kuí.

desiguais de poder. Atualmente, possibilitadas pelos ordenadores legais, as escolas diferenciadas retomaram essa cultura para ser central no processo de escolarização.

Os idosos dominam o *Hãtxa kuĩ* oralmente, não escrevem. Para atingir a fluência nessa língua, cursos são programados pelas lideranças desse povo e oferecidos às comunidades de professores Huni Kuin, com a participação dos mais antigos que verbalizam e os que já dominam a escrita. Esse movimento teve início no ano de 2006, motivados por essa constatação. Nesse ano, na Terra Huni Kuin Praia do Carapanã, professores dessa comunidade, reuniram para discutir possibilidades de constituição de um currículo que esboçasse a intenção de fortalecimento da cultura do povo, chegando à constituição da ideia do que deveria ser a “Educação Escolar Huni Kuin, circunscrita em ensinar no Ensino Fundamental a cultura do povo por meio da língua materna, sendo central a prática da leitura oral e escrita.

Com alguns anos decorridos, sem desdobramentos das ideias iniciais, aquele grupo de professores volta a reunir nos anos de 2011 e 2012 para pensar em material bibliográfico e didáticos que evidenciasse os signos, sintaxe, fonética que envolvem a ortografia da língua *Hãtxa kuĩ*. Como também pensar estratégias para estender entre outros, àquela conformação curricular pensada no ano de 2006 que até então permanecia adormecida. Desses encontros resultou o livro “*Hãtxa Kenea Meniti*” e a decisão de reunir professor/as das escolas indígenas dos cinco municípios do estado do Acre, que a comunidades Huni Kuin habita, para uma reunião ampliada. O objetivo do encontro situava-se em escutá-los de forma democrática, de modo que todos expressassem a ideia de escola que almejavam para as gerações mais jovens e na verificação da cultura ancestral desse povo e em suas aldeias. Nessa ocasião estiveram presentes professor/as do Jordão, Feijó, Santa Rosa do Purus, Marechal Thaumaturgo e Tarauacá.

4. PERCURSO E TENSÕES DO/NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

O projeto do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Magistério intercultural Indígena a ser implementado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC foi construído por pesquisadores do Laboratório Intercultural – LABINTER/PPGLI da Universidade Federal do Acre – UFAC. A UFAC e o IFAC em parceria, por reunirem o mesmo interesse nessa temática, juntaram potencialidades e possibilidades para a realização da formação de quarenta professores Huni Kuin que já se encontram em atividades docentes nas escolas indígenas do Estado do Acre, mas que lhes falta a escolarização mínima, aceita em situação de excepcionalidade, exigida pela legislação em vigor. O quadro de escolarização desses professores centra-se entre aqueles que já concluíram ou ainda estão por concluir o Ensino Médio. Por essa motivação o curso será desenvolvido integrado à modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, só possível de efetivação no IFAC.

O início da implementação do curso está previsto para o ano de 2020, com duração de três anos para cumprir a carga horária de 2.550 horas, nos períodos de recesso escolar do ano letivo do Ensino Fundamental, em uma aldeia Huni Kuin que tenha espaço e instalações adequadas para reunir os quarenta professores/alunos das aldeias dos municípios de Feijó, Jordão, Marechal Thaumaturgo e Tarauacá.

Paralelamente à construção do projeto curricular do curso, o PPGLI/LABINTER realizou dois grandes eventos e um mais específico¹⁰, contribuíram substancialmente com o desenho do currículo em processo de criação. A maioria das palestras, simpósios e os ricos debates tinham no centro das discussões as questões indígenas, nas variadas problemáticas que os envolvem. Exemplos dessas importantes palestras e simpósios foram aqueles que tematizaram as tradições, as línguas, as traduções, as culturas, a literatura, a educação escolar, a interculturalidade, a medicina da/na floresta, a ayahuasca, entre outras. Muitas dessas diferentes temáticas emergiram de dentro das discussões dos pesquisadores do LABINTER, como muitas outras vieram interagir com o debate desse grupo.

Com o objetivo de estabelecer o diálogo com os professores das escolas indígenas dos quatro municípios para os quais o currículo está voltado, foi realizado pelo LABINTER o I Seminário de Pesquisa da Escola Indígena, na localidade Morada Nova, Aldeia do povo Huni Kuin, no município de Feijó. Para

¹⁰XIII LIA – Congresso de Linguagens e Identidade das/nas Amazônia; III Seminário Internacional de Linguagens e Culturas Indígenas – Línguas ameríndias: diversidades, tradições e memórias; I Seminário de Pesquisa da Escola Indígena.

esse evento, foi produzido um livreto, denominado Caderno Textuante, no qual foi explicitado a programação dos cinco dias e poesias e textos¹¹ de autores consagrados da literatura e de autores indígenas que abordam visões de mundo, de aula e de escola indígena, de pensamento livre, de mitos, de cosmologias indígenas, de línguas indígenas, de dificuldades e preconceitos, etc., expondo aspectos da diversidade entre os diferentes grupos.

Desde as primeiras investidas das discussões para a construção desse currículo, além de aluno/as indígenas que cursam o Mestrado no PPGLI e um doutor em linguística do povo Huni Kuin¹², com larga experiência com as questões dos povos originários, especialmente com a escola diferenciada indígena, estiveram ativamente participando das discussões e decisões que coletivamente eram tomadas. Um sinal de discordância por parte desses indígenas, sobre qualquer decisão consensuada, se dava com o silêncio ou a retirada sutil do ambiente das discussões. Esses episódios foram recorrentes, exigido dos demais a retomada dos pontos julgados superados.

O ponto de partida acatado com larga aceitação foi o esboço curricular que orientou a oficina denominada Política de Educação Escolar Huni Kuin, desenvolvida no ano de 2016 para embasar as discussões que envolveriam a construção da Base Estadual Comum Curricular Huni Kuin – BECCH. Essas orientações foram escritas basicamente em *Hãtxa kuĩ*, pelo grupo da Coordenadoria Escolar Indígena, sediada na Secretaria de Estado de Educação do Acre, em parceria com a Universidade Federal do Acre. No período de construção desse esboço curricular, já havia uma decisão política do povo Huni Kuin desenvolver a escolaridade de crianças e jovens por meio da língua *Hãtxa kuĩ*. Os objetivos que devem ser alcançados no Ensino Fundamental é fazer com que o/as aluno/as consiga/am falar a língua *Hãtxa kuĩ*; escrever em *Hãtxa*; entender a escrita em *Hãtxa*; escrever bem em *Hãtxa*, pesquisar em *Hãtxa*. A discussão com esse povo para chegar a essa decisão política foi liderada pelo Doutor indígena em Linguística Joaquim Paulo Maná Kaxinawá. O fundamento central que perpassou a tomada de decisão foi a de que as crianças e jovens ao serem escolarizadas, por intermédio da Língua Portuguesa, deixam de falar a língua do seu povo, silenciando e extinguindo aos poucos o *Hãtxa kuĩ*, à medida que os anciões que praticam a língua vão morrendo, sem que as novas gerações aprendam e a pratiquem.

Essa proposta curricular para o Ensino Fundamental é constituída de oito áreas do conhecimento, todas viabilizadas pela língua oral e escrita *Hãtxa kuĩ*: Miyui xarabu (Histórias: da criação do povo Huni Kuin, dos contatos, das sobrevivências e histórias atuais); Munu, mimawa xarabu (Festas e Danças: dos legumes, do batismo, da banana, práticas do cipó); Mabu xarabu (Artes: dos homens, das mulheres, do algodão, da cerâmica); Ni xarabu (flora e Fauna); Isĩ xarabu (Doenças e Curas: feridas, anemia, fraqueza, tumores, picada de cobra, doença dos filhotes de animais, dietas); Mibã xarabu (Agricultura: roçado em terra firme, roçado em beira de rios, criações domésticas, criação de peixe); Hasha nu hiwea (Ciências Sociais); e Yuxibu xarabu (Fenômenos).

Constituir a formação dos professores restrita a apenas a cultura dos Huni Kuin foi um aspecto que gerou tensões no grupo, necessitando sucessivas vezes a retomada do mesmo ponto, sem se chegar ao consenso. De um lado, havia os fortes argumentos da extinção da língua *Hãtxa kuĩ* e a alegação de que este fenômeno se dava em larga escala pelo que historicamente se constituiu a escolarização dos

¹¹FROES, Elson (In: ALMEIDA, M. I. (org.). Periferias: exercícios na fronteira do ensino. Belo Horizonte, PMBH, 1994; EINSTEIN, Albert (1879-1955). Como vejo o mundo. Tradução de H. P. de Andrade. RJ: Nova Fronteira, 1981; PROUST, Marcel. Sobre a leitura. Trad. Carlos Vogt. Campinas, Pontes, 1991; LIANSOL, Maria Gabriela. [De um mito dos povos semitas: O “Jardim do Eden”] O espaço edênico. Entrevista publicada no jornal O público em 28/11/1995. Lisboa: Cadernos do Limiar; BARTHES, Roland. Aula. Tra. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978; ESBEL [Macuxi], Jaider. A caminho da escola; KOPENAWA [Yanomami], Davi. [Sobre a importância da escrita] A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés, 2010; PANKARARU, Maria das Dores. Vencendo desafios. In: Tabebuia: Índios, Pensamento, Educação (II) Belo Horizonte: Literaterras, 2012. Palestra proferida no curso de Formação Intercultural de Minas Gerais (UFMG), maio, 2006; BANIWA, Gersem. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. In: ALBUQUERQUE, Gerson R. (Org.). Das Margens. Rio Branco, Nepan Editora, 2016.

¹² Joaquim Paulo Maná de Lima Kaxinawá.

indígenas. Por outro, havia o argumento não menos forte, de parte do grupo que justificava a necessidade de empoderamento desses grupos mediante o domínio de saberes da cultura branca como instrumento de enfrentamento frente a todo e qualquer processo de inferiorização, como também, em benefício e contribuição a sua própria comunidade nas aldeias. O que resultou dessas tensas discussões, foi um desenho curricular que contempla todos os aspectos demonstrados no esboço curricular mencionado anteriormente, acrescido de aspectos geográficos e do hibridismo cultural entre culturas de contato, de aspectos discursivos da literatura, da língua portuguesa da dimensão do ensino e da tecnologia que o povo já tem amplo acesso. Da mesma forma, para efeito de aprovação do currículo nas instâncias deliberativas da instituição, a qual o currículo vai estar vinculado para certificação dos títulos de conclusão, o grupo do LABINTER/IFAC não se descuidou dos aspectos exigidos nos aparatos legais.

Para aquém dessa tensão de fundo, outro acontecimento de menor importância, mas que deixou as discussões bastante tencionadas, foi um episódio vivenciado na abertura do I Seminário de Pesquisa da Escola Indígena. Embora a Coordenação da Educação indígena da Secretaria de Estado de Educação, tenha sido esfacelada, estando atualmente com um único assessor especial do governo para tratar da temática, ainda assim foi reiteradamente convidada a participar das discussões de construção do currículo. Apesar de todos os convites, absteve-se de participar, em todas as oportunidades, das reuniões realizadas. Por questões políticas partidárias, além das ausências reiteradas, colocou uma série de dificuldades para que os professores indígenas não participassem do referido seminário na Aldeia Morada Nova. Não conseguindo avançar em seus propósitos, observando que não conseguiria impedir a participação, utilizou de outra estratégia para tentar dar um tom de negatividade ao encontro que o LABINTER tinha passado um tempo considerável em sua organização.

Antes do horário previsto para início do evento, sem que estivesse programado uma mesa de abertura, já havia uma mesa formada para desvirtuar os propósitos do seminário. Com a plateia numerosa e bastante representativa, o assessor expressa a seguinte fala:

[...] a gente agradece todos pesquisadores que escreveram, mas hoje tem que ser os índios, muitas coisas foram erradas. Descobrir quem é cada povo. Nós éramos chamados kaxinawa, nome errado, somos Huni Kuí. Cada povo assumiu parceria com instituições existentes. Fazer realidades natural... o que está escrito é quase 100% errado, então não tem mais por que pegar o livro na biblioteca e pesquisar, tem que ir pesquisar na aldeia, fazer consulta prévia de acordo à organização de cada povo. O que nós precisamos hoje é formar nosso povo em técnica, naquilo que a gente não sabe. Na parte espiritual cada povo que sabe do seu, pesquisar com seus velhos etc. Cada povo tem seu conhecimento que deve ser respeitado. Construir verdadeiramente um país democrático. Não podemos apenas servir massa de manobra para ninguém, queremos contribuir para desenvolvimento do país. Amazônia é um país brasileiro, não podemos manter Amazônia intocável, sabemos como cuidar da Amazônia. Parabenizar a UFAC... Eu sei o que estou dizendo... quando começamos EEI, ninguém sabia como dar aula... Acima de tudo o nosso interesse, sem nosso interesse, não tem desenvolvimento. (MANOEL GOMES – ASSESSOR ESPECIAL DO GOVERNO DO ACRE).

O discurso explicitado anteriormente, expressa a concepção do governo do estado do Acre, eleito no último pleito (2018) e com o apoio do então candidato e atual presidente do Brasil. Qualquer iniciativa de formação dos povos indígenas e que venha esclarecer os episódios de devastação da Amazônia brasileira, representa atraso de desenvolvimento do país, no discurso dos agentes públicos indicados por esse governo neoliberal, tanto da esfera estadual, quanto da federal. Na Secretaria de Estado de Educação não se acena com qualquer iniciativa que venha favorecer a formação desses professores, mas impõem barreiras para as iniciativas que visualizam como dificuldades para o pleno avanço dos seus projetos desenvolvimentistas de devastação do ecossistema da cobiçada Amazônia nacional.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 10ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laboratório de pesquisas em etnicidade, cultura e desenvolvimento – LACED, 2019.

ISSN 1983-1579
Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.50753
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

BANIWA, Gersem. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues. *Das margens*. Rio Branco, Nepan editora, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CANDAU, V. M. (Org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. O ponto de vista dos professores indígenas: entrevista com Joaquim Maná Kaxinawá, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pereci. *Em Aberto*. Brasília, v. 20, n. 76, p. 154-176, fev. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR. *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

WALSH, Cathrine. *Pensamento crítico y matriz (de)colonial: reflexões latino-americanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

Recebido em: 19 de fevereiro de 2020

Aceito em: 16 de abril de 2020

Publicado em: 25 de abril de 2020