

**PENSANDO PEDAGOGIAS PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA:
contribuições de licenciaturas indígenas de Brasil e Colômbia¹**

PENSANDO PEDAGOGÍAS PARA LA EMANCIPACIÓN HUMANA:
contribuciones de licenciaturas indígenas en Brasil y Colombia

THINKING PEDAGOGIES FOR HUMAN EMANCIPATION: contributions
from undergraduate courses for training indigenous teachers in Brazil and
Colombia

Beatriz Osorio Stumpf²

<https://orcid.org/0000-0001-8510-5511>

Ana Luisa Teixeira de Menezes³

<https://orcid.org/0000-0002-9777-0022>

Resumo

Este artigo apresenta reflexões em direção a visões educacionais mais ampliadas e profundas, sob a ótica da educação como forma de transcendência e de emancipação humana. As considerações partem de uma investigação de Doutorado que tem como objetivo identificar desafios e potenciais de Licenciaturas Indígenas da América Latina, sendo que neste texto são abordadas potencialidades de programas desenvolvidos em instituições de ensino superior de diferentes regiões do Brasil e da Colômbia, principalmente no que tange a estratégias diferenciadas de formação docente e de formação de formadores/as. É utilizada a perspectiva metodológica cartográfica, a qual permite a abertura para acompanhar processos, sem a determinação previa de regras fixas, com diferentes graus de interação no sentido de colaborar em um campo de forças. A investigação mostra a existência de elementos com potencial de inspiração para propostas educacionais e sistemas de formação docente não indígena, tendo como base a pesquisa, autopesquisa, histórias de ventre, princípios pedagógicos da Mãe Terra e planos e/ou estruturas curriculares em forma de espiral ou de rede. É destacada a importância de que essas estratégias pedagógicas sejam pesquisadas, evidenciadas e experimentadas em outros programas e

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Membro do Grupo de Pesquisa “Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e PPGEdu da UNISC. E-mail: beatriz.osoriostumpf@yahoo.com.br

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Professora do PPGEdu da UNISC. Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade”. E-mail: luisa@unisc.br

Como referenciar este artigo:

STUMPF, Beatriz Osorio; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Pensando pedagogias para a emancipação humana: contribuições de licenciaturas indígenas de Brasil e Colômbia. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-25, 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.6372>

universidades, visando reinvenções educacionais na direção de mudanças mais amplas da sociedade e da visão de educação, tendo em vista a necessidade de emancipação humana.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento da pessoa humana. Cultura indígena.

Resumen

Este artículo presenta reflexiones hacia visiones educativas más amplias y profundas, desde la perspectiva de la educación como forma de trascendencia y emancipación humana. Las consideraciones se basan en una investigación de doctorado que tiene como objetivo identificar los desafíos y potencialidades de las Licenciaturas Indígenas en América Latina, y este texto aborda el potencial de los programas desarrollados en instituciones de educación superior en diferentes regiones de Brasil y Colombia, especialmente en lo que respecta a estrategias diferenciadas para la formación docente y la formación de formadores. Se utiliza la perspectiva metodológica cartográfica, que permite la apertura para seguir procesos, sin la previa determinación de reglas fijas, con diferentes grados de interacción para colaborar en un campo de fuerzas. La investigación muestra la existencia de elementos con potencial de inspiración para propuestas educativas y sistemas de formación de docentes no indígenas, basados en la investigación, la autoinvestigación, historias del vientre, principios pedagógicos de la Madre Tierra y estructuras y/o estructuras curriculares en forma de espiral o red. Se destaca la importancia de que estas estrategias pedagógicas sean más investigadas y experimentadas en otros programas y universidades, apuntando a reinvencciones educativas en la dirección de cambios más amplios en la sociedad y en la visión de la educación, ante la necesidad de la emancipación humana.

Palabras clave: Educación. Desarrollo de la persona humana. Cultura indígena.

Abstract

This article presents reflections towards broader and deeper educational visions, from the perspective of education as a form of transcendence and human emancipation. The considerations are based on a PhD research that aims to identify the challenges and potentials of undergraduate courses for training indigenous teachers in Latin America. The cartographic methodological perspective is used, which allows openness to follow processes, without the previous determination of fixed rules, with different degrees of interaction in order to collaborate in a field of forces. The investigation shows the existence of elements with potential for inspiration for educational proposals and non-indigenous teacher training systems, based on research, self-research, pedagogical principles of Mother Earth and network or spiral-shaped curricular structures. It's highlighted the importance of these pedagogical strategies being further researched, highlighted and experimented in other programs and universities, aiming at educational reinventions in the direction of broader changes in society and in the vision of education, in view of the need for human emancipation.

Keywords: Education. Development of the human person. Indigenous culture.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões em direção a visões educacionais mais amplificadas e profundas, sob a ótica da educação como forma de transcendência e de emancipação, em uma concepção de desenvolvimento humano que integra a dimensão física, emocional, mental e espiritual, além da reconexão com a natureza e com toda a família humana. As considerações partem de uma investigação de Doutorado sobre Licenciaturas Indígenas da América Latina, trazendo diálogos, observações, leituras e análises provenientes do trabalho de campo dessa pesquisa, na conversação com autores/as que ousam manifestar pensamentos de transformação da realidade. São trazidos escritores indígenas, como Ailton Krenak e Patricio Guerrero Arias; pesquisadores de grande experiência com povos ameríndios, como o filósofo Rodolfo Kusch e o antropólogo Jorge Gasché, além de autores de antigas tradições espirituais, como Jiddu Krishnamurti e Rudolf Steiner. Desse modo são abordadas noções pouco conhecidas no meio acadêmico, como geocultura e interaprendizagem, na proposição da relevância desse tipo de reflexão para necessárias transformações educacionais.

A partir da conquista do direito a uma educação escolar diferenciada, após intensos movimentos de luta organizada, povos ameríndios estão desenvolvendo estratégias educacionais diferenciadas, com base em suas próprias pedagogias, cosmologias e filosofias de vida. Uma das formas de consolidação desse direito ocorre através de programas de formação docente específicos para indígenas, os quais estão sendo desenvolvidos em diferentes formatos e configurações do movimento ameríndio e de suas relações com organizações e instituições governamentais e não governamentais.

A investigação que fundamenta este trabalho tem como objetivo identificar desafios e potenciais de Licenciaturas Indígenas da América Latina, sendo que a abordagem específica do texto se direciona para potencialidades de licenciaturas indígenas desenvolvidas em instituições de ensino superior de diferentes regiões do Brasil e da Colômbia. No sentido de evidenciar estratégias pedagógicas incentivadoras com relação a visões educacionais que trabalham para a emancipação humana, este texto se orientou principalmente para os potenciais dessas iniciativas relacionados com estratégias diferenciadas de formação de professores/as, incluindo os próprios processos formativos internos de formadores/as que trabalham nas licenciaturas, buscando identificar possíveis inspirações para programas de formação docente não indígena.

A fim de trabalhar com o foco da formação para a emancipação humana, a narrativa abrange termos e concepções geralmente não abordados no universo acadêmico, como amor, espiritualidade e transcendência, reflexões essenciais para a realidade contemporânea, diante de crescentes crises mundiais multidimensionais.

Após algumas informações metodológicas, o texto se divide em dois momentos, sendo o primeiro principalmente direcionado para concepções e princípios pedagógicos, enquanto o segundo aborda exemplos de estratégias metodológicas que concretizam esses princípios.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para tornar possível esse tipo de reflexão, a trajetória investigativa se fundamenta e se solidifica por meio de encontros, os quais possibilitam colaborações, escutas, afetos, conversações e questionamentos. Esses encontros não podem ser pré-determinados ou forçados, mas sim emergir através da abertura para acompanhar processos e colaborar, conforme as oportunidades.

A partir desta proposta ocorre a escolha da perspectiva metodológica cartográfica, a qual permite esse tipo de fluência e interação. Passos, Kastrup e Tedesco (2014) explicam a abordagem cartográfica como um mergulho investigativo, de forma fluida, com abertura e acolhimento de surpresas e imprevistos, seguindo pistas e não regras fixas. A base precisa consistir em um princípio ético, estético e político, junto ao entendimento de processos de cognição inventiva e de política cognitiva construtiva, permitindo acesso e produção de planos coletivos de forças que proporcionam a criação e transformação das experiências, podendo assim ampliar o caminho com a abertura de novas pistas. Portanto, não se trata de uma coleta de dados ou informações, nem a representação de um mundo supostamente dado e pronto.

Com essas visões e sentimentos, ocorreu a caminhada que originou o texto, acompanhando processos pedagógicos de licenciaturas indígenas de diferentes regiões do Brasil e da Colômbia, participando de reuniões de planejamento e avaliação, formação de formadores/as, etapas com atividades teóricas e práticas, aulas de campo, encontros culturais, seminários e outros tipos de atividades. Momentos ricos em conversas, escutas,

músicas, danças, filmes, pinturas e desenhos, em diferentes paisagens e encontros com diversas etnias e línguas, mas também com introspecções, despertando profundas emoções e reflexões.

Foram realizadas entrevistas com estudantes, lideranças, professores/as e coordenadores/as, seguindo o manejo cartográfico que conforme Tedesco, Sade e Caliman (2014, p. 100), “visa não à fala sobre a experiência, mas experiência na fala”, por meio de encontros de conversação, em uma escuta que acolhe e cuida, a qual não se manifesta como um mecanismo de coleta de dados, mas sim uma colheita de relatos e narrativas.

Para este artigo, foram analisadas experiências de três universidades do Brasil e uma da Colômbia, as quais são nomeadas a seguir: Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da Universidade Estadual do Alagoas (UNEAL); Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); e Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT) do Grupo de Investigación Diverser, da Facultad de Educación da Universidad de Antioquia (UdeA), Medellín/ Colômbia.

Foram seguidas as necessárias precauções e prudências éticas ao longo de toda realização da pesquisa, desde sua concepção, passando pelo trabalho de campo e até a análise, escrita e publicações. Esses cuidados são descritos, conforme proposto por Mainardes e Carvalho (2019). A investigação e a análise foram orientadas por valores de respeito, interesse em colaborar com as questões ameríndias e valorização das suas culturas e epistemologias. O projeto investigativo foi pensado no sentido de contribuir com a formação docente e a Educação Escolar Indígena, buscando colocar em evidência as potencialidades desses programas formativos e as dificuldades que enfrentam na sua concretização. Desse modo se busca trazer benefícios para estudantes, profissionais e comunidades indígenas, na cooperação com o fortalecimento e continuidade dessas iniciativas. O trabalho inclui ainda o interesse na identificação de potenciais para a educação não indígena, tendo em vista a necessidade e urgência de mudanças educacionais e de modos de vida da sociedade como um todo, considerando que os impactos do sistema da globalização econômica neoliberal, imposta universalmente, também afeta os povos indígenas. As pessoas entrevistadas assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com contatos, explicações e informações pertinentes à pesquisa. Seus nomes foram mantidos no texto, a pedido e/ou com o

consentimento dos/as participantes, como forma de valorização de seus trabalhos e trajetórias. As coordenações dos programas assinaram Cartas de Aceite, comprovando a aceitação da investigação. A colheita de pistas cartográficas ocorreu de forma respeitosa, interativa e colaborativa, de acordo com as demandas e especificidades de cada contexto. A investigação também gerou publicação em coautoria com acadêmicos indígenas e citações de seus trabalhos de pesquisa, valorizando seus conhecimentos como intelectuais e pesquisadores/as.

1 PENSANDO FORMAÇÕES DOCENTES PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Ao longo do processo investigativo foi observada a grande potência dessas experiências, não somente para a educação escolar indígena, mas para inspirações renovadoras e criadoras para a educação não indígena, básica e superior, em suas diversas modalidades. A reflexão do professor Miguel Monsalve, sobre a Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT), mostra algumas dessas contribuições para a educação em geral:

Muito importante toda essa forma pedagógica que a licenciatura promove, trazendo uma metodologia que pode permear todo o sistema de educação, pensando inclusive nas crianças e nos estudantes universitários, com suas necessidades, que não aprendam coisas obsoletas, mas como seres situados, de lugar, com raízes próprias, histórias familiares que os configuram e os determinam. Isso explica em parte o fracasso educativo, que não tem um centro do processo, mas disciplinas, onde a pessoa não faz parte, se sente como algo estranho. A ciência não é só conhecimento objetivo, sempre leva os que estão participando do processo de conhecimento. Todo conhecimento está ligado a um lugar na história, com suas relações sociais. É muito importante partir desde a história das crianças, de onde elas vêm, de onde vêm seus pais e avós, para assim começar história, geografia, cartografia, matemática. Essa licenciatura traz uma raiz muito forte para a mudança da universidade. O entusiasmo com que as pessoas afrontam as coisas muda enormemente as relações. (Diário de Campo, Miguel Monsalve Gómez, março de 2020).

Essa visão educacional remete a uma proposta pedagógica situada, isto é, na relação de pertencimento ao lugar de vivência das pessoas. Provoca a lembrança da concepção de geocultura, pensada por Kusch (2007), vista como conexão entre a cultura e o solo no qual se habita, com suas características e peculiaridades que permitem um modo específico de viver e de se expressar culturalmente. Essa vinculação geocultural precisa

estar muito viva na educação e na formação de educadores/as, para que possa existir uma humanidade mais ambientalmente e espiritualmente conectada.

Mas para a efetividade dessas transformações educativas, são necessárias mudanças desde a própria formação dos educadores e de seus formadores, de modo a contemplar mais a dimensão ética, envolvendo o autoconhecimento, os valores humanos, as relações sociais e os sentimentos de amor, respeito e cuidado para com a natureza. Como salienta Morin (2006), a necessidade de construir uma ética como questão educativa traz o paradoxo de quem educará os educadores para esta mudança.

A LPMT foi citada em algumas entrevistas como exemplo de processo de formação de professores/as, a nível universitário, que rompe com muitas características da educação convencional, como mostra o professor Gusmán Cáisamo:

Não estamos formando profissionais tecnocratas que assumem atitude de funcionário público, mas capazes de articular o técnico e o administrativo com os territórios. São professores indígenas que realizam diálogos de saberes, produzem desenvolvimento humano nos territórios, ligando comunidades e administração pública, fazendo análise crítica e interdisciplinar e produzindo outras alternativas. Não vão engrossar a fila de desempregados na cidade. Os povos têm muitos saberes para processos de novas alternativas de vida, novas visões e sonhos. (Diário de Campo, Gusmán Cáisamo Isaramá, março de 2020).

A educação escolar convencional tende a reiterar um padrão científico eurocêntrico, com currículos padronizados e determinados a nível nacional, uma matriz educacional que vem privilegiando a preparação para o mercado de trabalho, deixando de lado outras dimensões essenciais do ser humano, como afetividade, espontaneidade e criatividade, bem como a capacidade de estabelecer boas relações humanas e de lidar positivamente com emoções. Como resultado, além da escola ter dificuldade em contribuir com estes importantes aspectos, também não consegue mais preparar devidamente para uma profissionalização cada vez mais exigente em termos de criatividade, iniciativa, flexibilidade, inteligência emocional e habilidade de estabelecer parcerias e manejar conflitos.

A formação para o mercado de trabalho é formatada para manter o círculo vicioso de um sistema destrutivo e sem futuro, em que há distanciamento da essência do ser humano, de sua conexão espiritual e com a natureza. O escritor indígena Ailton Krenak tem

tecido importantes reflexões sobre as consequências da naturalização desse sistema e de sua visão de mundo e de humanidade:

Nós nos acostumamos com essa ideia, que foi naturalizada, mas ninguém mais presta atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano. É como se tivéssemos várias crianças brincando e, por imaginar essa fantasia da infância, continuassem a brincar por tempo indeterminado. Só que viramos adultos, estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades. De modo que há uma subhumanidade que vive numa grande miséria, sem chance de sair dela — e isso também foi naturalizado. (KRENAK, 2020, p. 5).

A fim de mudar esse cenário, as trajetórias formativas de construção de perspectivas educativas transformadoras exigem empenho contínuo e profundo de desvestir-se de roupagens e bagagens incrustadas que são trazidas na alimentação de hábitos provenientes desse padrão de escolarização que se repete há séculos, de geração em geração. Para Pellanda (2009), falta congruência entre a educação escolar e alguns achados e pensamentos científicos da atualidade, no que se refere à complexidade e a um pensamento não linear, processual, relacional e integrador. Segundo essa professora e pesquisadora, a necessária virada epistemológica e educacional exige a construção de métodos pedagógicos em perspectivas de invenção, autoria e criação.

Perante essa demanda premente de transformação da ciência, da educação e dos/as educadores, reinvenção se torna como que uma palavra chave nas licenciaturas. Ao longo do trabalho de campo, a escuta de expressões que falam de reinvenção, reconstrução, transformação, foi acompanhada pela leitura de propostas pedagógicas renovadoras e da observação de uma grande diversidade de estratégias educacionais diferenciadas e criativas. Essas atividades estão intimamente relacionadas com profundos propósitos, que estão na base, no centro e na origem dos programas.

A necessidade de se reinventar como professor/a foi uma frase bastante repetida durante as entrevistas e conversas ao longo da pesquisa, como nos exemplos a seguir:

Eu me reinvento e me redescubro o tempo todo. Preciso me destruir e reconstruir a cada momento. Saber o tempo de ouvir e de falar, a escolha do que eu vou trazer, mesmo tendo um plano colocado. (Diário de Campo, Solange Rodrigues da Silva, fevereiro de 2020).

O professor, para trabalhar na Licenciatura Indígena, precisa se reinventar a cada momento a partir da vivência da realidade, da diversidade, das relações. Acho que todos os professores deveriam ter essa experiência. (Diário de Campo, Josué Carvalho, janeiro de 2020).

E não se trata somente de mudanças de teorias, métodos e práticas cotidianas. A mudança pedagógica também exige embarcar em um processo de profunda transformação interior, com o conhecimento de si e de sua própria história, com abertura para conhecer o outro. Assim mostra o professor Guzmán Cáisamo, da LPMT:

Esse processo tem que olhar de várias dimensões. Um olhar desde dentro. São processos transformadores para muitos dos docentes também. Exigiu entrar mais na cultura de nossa própria sociedade, nossa história. Parar para olhar o outro e dizer como outra sociedade centra na sua própria cultura. Permitiu olhar no espelho, como estamos hoje, depois de quinhentos anos. Quais as dificuldades que estamos enfrentando no mundo, o que está mudando na política, com a globalização, o neoliberalismo, a homogeneização. Perceber onde estamos os povos indígenas nesse novo mundo. (Diário de Campo, Guzmán Cáisamo Isaramá, abril de 2020).

Esse percurso de se olhar no espelho, enxergar a realidade, o que mudou ao longo da história e o que precisa ser transformado atualmente, se expressar, escutar e aceitar o outro, participar de uma construção coletiva, fraterna e solidária, provoca sentimento de deslumbramento e admiração pelo que está sendo realizado, o que contribui para o entusiasmo nessa participação e a abertura para novas formas de percepção do sentido da educação, como assinala Ruth Carvajal, também da LPMT: “O assombro não nos abandona. Aprendemos mais do que ensinamos. O conceito de ensino é algo que temos pensado”.

Desse modo, vai acontecendo espontaneamente um repensar sobre o que é educação e o que é ensinar e aprender. No depoimento da professora Mary Gonçalves Fonseca, da UNIFAP, “são experiências muito ricas para quem trabalha com educação. Se aprende com as experiências que são trazidas. Uns aprendem com os outros”. E na visão da professora Júlia, antropóloga da UNEAL: “O grupo é extremamente comprometido. A troca foi muito maior do que eu imaginava. Eu recebi muito mais”.

A frase “A gente mais aprende do que ensina” também foi bastante repetida durante as entrevistas, mostrando o reconhecimento do quanto o conhecimento indígena é importante para nossa sociedade e também de como ensinar e aprender estão imbricados em um processo único, uma unidade.

Desse modo, as reinvenções propostas pelos programas se manifestam em profundas mudanças de noções de ensino, aprendizagem e formação, trazendo para a

universidade concepções de coletividade, complementaridade e reciprocidade. Essa perspectiva está presente, por exemplo, no projeto pedagógico da licenciatura da UFSC:

O curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica não se limita a possibilitar a presença indígena em ambiente acadêmico, quer ir além, deseja ser uma possibilidade pedagógica de diálogo entre os diferentes saberes, uma forma de inclusão que permite criar o novo, o diferente. Pretende trabalhar para além do indivíduo como projeto pessoal de acesso ao ensino superior, alcançando a coletividade indígena com seus saberes e propostas pedagógicas, seus modos de conhecer e dialogar com a universidade a partir de projetos coletivos, possibilitando quebras de paradigmas de concepção de Universidade e ensino/aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015).

Nesse sentido, a noção de interaprendizagem, proposta por Gasché (2008), se torna concepção chave para a educação intercultural, se referindo não somente a uma troca de saberes, mas à própria construção de conhecimento mais rico e complexo. Essa aprendizagem intercultural pressupõe a abertura para rever e transformar hábitos e convicções, construindo outros modos de ser, estar, viver, pensar, aprender e ensinar, em uma visão de diversidade e reciprocidade cultural, com contribuições mútuas e crescimento conjunto.

Para Pellanda (2009), o aprendizado está relacionado com a oportunidade, através do educador, de espaços vivenciais adequados para a elaboração de saberes, de forma aberta e sem dogmatismo, de modo a proporcionar um sistema de conversações que conduzam a perturbações mútuas, impulsionando processos internos aos sujeitos.

Nas licenciaturas indígenas, conforme observações e narrações em entrevistas, esses espaços construtivos constituem aspectos importantes, não somente para estudantes, mas também para os processos de planejamento e de avaliação, como forma de interaprendizagem, apoio mútuo e transformação individual e coletiva.

Com relação à licenciatura da UNEAL, através do acompanhamento de duas reuniões avaliativas com equipe docente e coordenação, foi observada a riqueza da troca de saberes, ideias e experiências entre pessoas de diferentes áreas de conhecimento, com olhares e trajetórias diversas, em clima de alegria e de profundidade, onde fica bastante visível o elo forte e a paixão pelo trabalho que une a todos no caminhar em direção a meta comum. Essa equipe decidiu elaborar conjuntamente o projeto pedagógico do curso e as ementas das disciplinas, reconhecendo que dessa forma teriam melhores resultados,

mesmo que precisassem de mais tempo. E na licenciatura da UNIFAP, a professora Adriana Leite destacou que houve a solicitação do Colegiado de fazer paradas pedagógicas, uma semana antes de começar cada etapa, para estudo coletivo: “Começamos a pensar as disciplinas juntos, buscar suporte dos outros professores, evitando a repetição de assuntos e vendo o que falta de base para cada disciplina”.

No caso da Licenciatura em Pedagogía de la Madre Tierra, o ensinar se mistura com o aprender nas trajetórias de trocas e de construções conjuntas que permeiam a própria construção e contínua realimentação da formação, com espaços vivenciais, ritualísticos e dialógicos que proporcionam reinterpretações de sentidos e significados sobre educação e outros temas. O trabalho de campo com essa licenciatura foi bastante direcionado para os encontros de formação de formadores, permitindo um olhar mais específico para esse processo. Durante um desses encontros, um convidado fez uma pergunta que buscava a compreensão de como era desenvolvido o trabalho de construção coletiva. O questionamento proporcionou que a questão da coletividade fosse abordada e aprofundada durante a reunião. São descritos aqui alguns comentários a fim de contribuir com a reflexão sobre a coletividade nesse tipo de abordagem pedagógica:

Para trabalhar no coletivo, primeiro reconhecer que não é fácil, dentro do que vem da academia, cumprir com os pontos da agenda em uma lógica diferenciada como a que se vem construindo no programa. Precisa se exercitar a compartilhar, escutar, mudar o ponto de vista. Por exemplo, na equipe de linguagem tem três professores indígenas e três mestiços. O compartilhar de experiências e saberes enriquece muito. Fazer os planos em coletivo propicia olhares mais ricos. Trabalhamos em várias zonas do país, o que permite uma composição mais integral. As pessoas que vão ingressando vão reaprendendo. Toma mais tempo, dentro dessa lógica do tempo linear, mas na leitura do tempo espiral é muito rico. É construção permanente. (Diário de Campo, Jader Agudelo, junho de 2020).

Todos que nos acompanham, somos aprendizes da Mãe Terra. Isso nos fortalece. Quando se faz em comunidade, em equipe, com a ajuda de várias pessoas, ocorre uma abertura muito mais ampla de entender o outro. Isso é muito importante. Processo de fortalecer e de engrandecer laços cada vez mais. Intercâmbio de ideias. Assumir essa ordem e dinâmica de trabalho nos convida a agradecer mais. (Diário de Campo, Santos Jamioy, junho de 2020).

Esses dizeres mostram a consideração da importância do exercício permanente de construção, com a integridade da escuta, a abertura para compreensão de outras ideias e mudanças de opinião, fortalecendo e aprofundando relações, reconhecendo e valorizando a riqueza proporcionada pela existência de diferentes perspectivas. E a necessidade, nesse

processo, de abdicar da pressa de chegar a conclusões para alcançar trocas e interaprendizagens em construções mais profundas, ultrapassando a lógica temporal linear para penetrar na dimensão do tempo em espiral, que possibilita reaprender, repetir de diferentes formas, transformar, passar de novo pelos mesmos temas em ciclos cada vez mais profundos. Tudo isso tendo como base a gratidão e a aprendizagem com a Mãe Terra, a grande pedagoga.

O próprio nome dos encontros “formação de formadores” mostra a riqueza desse processo, que não é somente de planejamento, construção e avaliação, mas é também formativo. A fala da professora Ruth Carvajal ilustra essa trajetória de aprendizagem e composição coletiva, que contempla o uso de diferentes métodos e instrumentos, mas principalmente a sensibilidade e a valorização da aprendizagem com a sabedoria indígena, em um tecido que envolve professores, estudantes, lideranças políticas e espirituais, e a comunidade como um todo:

Outra palavra que nos acompanha é o que tem sido o horizonte de sentido da licenciatura. Só se alcança quando estou situado, como estou sendo, para primeiro compreender a si mesmo. Estamos sendo sempre reflexo de querer ser o que os outros são, por exemplo, a Europa. A licenciatura aborda o situarmo-nos uns com os outros, aprendendo desde o nós. Eles como povos originários são a grande riqueza. Exigência de ir além. A educação desde a perspectiva indígena envolve saber escutar. O bastão da palavra como forma de trabalhar. Aprender desde a batida do meu coração para escutar a batida do coração do outro. A palavra doce, com sinceridade e amabilidade. Seguimos aprendendo e temos colocado o nosso coletivo em formação, com processos de harmonização que vêm acompanhados por mediadores, que são os conhecedores, ou fazedores, como eles se referem a si mesmos: os médicos tradicionais, as parteiras, os curandeiros. Aí vamos aprendendo com eles. (Diário de Campo, Ruth Virginia Castaño Carvajal, março de 2020).

A atividade presencial foi iniciada com um ritual, e mesmo nas atividades à distância foram mantidos rituais e foi utilizado o termo círculo da palavra. Com esses dizeres da professora Ruth Carvajal, fica nítido o sentido que conduz mais profundamente a formação de formadores da LPMT, da aprendizagem a partir do coletivo, com sensibilidade e empatia, em processos que vão além de uma discussão mental ou intelectual, alcançando o coração. É citado o uso de métodos e instrumentos não convencionais, como bastão da palavra, círculo da palavra e rituais, contribuindo para esta trajetória. O uso do bastão da palavra é inspirado na cultura indígena ancestral da América do Norte, na qual é utilizado

em conselhos, cerimônias e círculos de contação de histórias, trazendo o significado de falar em paz, com profundidade de intenção, e escutar com respeito, atenção e receptividade para outras ideias, possibilitando aumentar a integridade da presença, abrindo corações.

Essa fala mostra também, inclusive por parte da equipe não indígena, o reconhecimento dos mais velhos como fonte de grande sabedoria. A valorização possibilitou o envolvimento comunitário e desses sabedores e sabedoras desde o início da construção e continuando sistematicamente ao longo dos anos, propiciando seu acompanhamento com orientações, como explica o professor Abadio Green:

Em 2000, um dos pontos chave é que começamos a pedir permissão às comunidades, convidamos os avós. No primeiro encontro, os sábios nos disseram como fazer e concordaram que era muito importante pensar a Mãe Terra como coração, como centro da proposta. Em cada semestre temos um conselho de sábios de diversos povos, três dias antes do encontro de começo do semestre, onde socializamos o que vamos abordar. (Diário de Campo, Abadio Green Stocel, junho de 2020).

A participação dos/as sabedores/as é um dos elementos de grande relevância para a manutenção do enfoque da licenciatura, na sua relação com a ancestralidade, permitindo a contínua revitalização e o fortalecimento de conhecimentos orais e simbólicos. Além disso, como forma de manter as características ecológicas e espirituais, pois a Mãe Terra como grande pedagoga revela fundamentos educativos que servem como base para esses processos construtivos da LPMT. A professora Dora explicou sobre a importância desses princípios pedagógicos da Madre Tierra para a construção coletiva:

Tem contribuído ao tema ser coerente com os princípios da Mãe Terra: silêncio, escuta, palavra doce, coração bom e tecido, nos chamando a construir o trabalho de forma coletiva. Não distinguir quem é professor e quem é estudante. O estudante chega com um conhecimento e uma experiência. Como equipe de trabalho nenhum professor é mais importante que o outro. Não é o coordenador que diz e autoriza. Todos participam desse coletivo. Também se valoriza muito o trabalho da comunidade. Desapegar do egoísmo e do individualismo que marcam a maioria dos professores. Em cada turma vamos formando uns guias, metodologias, perguntas orientadoras, problemas transversais a todo o espaço de formação. Há diálogos que vão se alinhando. (Diário de Campo, Dora Yagarí, junho de 2020).

Para sair da lógica acadêmica competitiva, individualista e de pressão para o alcance de resultados rápidos, de modo a contribuir com uma visão flexível, participativa, não

hierárquica e que valoriza o potencial de cada ser humano, no caso da LPMT pode ser observada a escolha desses princípios profundamente transformadores da subjetividade humana e da relação com o outro, colaborando na construção conjunta em direção ao objetivo comum: alcançar um silêncio pleno com abertura para escutar o outro, se expressar de forma doce, a partir do sentimento de bondade que vem do coração, observar a natureza e as situações cotidianas, aprender com o sistema natural e tecer conexões.

O professor Miguel Monsalve explicou como esses profundos fundamentos pedagógicos são transformados em metodologias: “Essencial quando se reúnem esses princípios pedagógicos orientadores: silêncio, escuta, observação, tecido, palavra doce e coração bom, associados ao bem viver. Cada palavra dessas se converte em pura metodologia. São muito potentes”.

Cada um desses princípios foi esclarecido pelo professor Abadio Green, com suas características e profundidades, de onde surgem e como funcionam:

Quando estive no ventre de minha mãe eu aprendi nesse lugar, mas eu estava em silêncio. Veja os budistas com a meditação, tem que estar em silêncio. No silêncio começa a funcionar o terceiro olho. A meditação está repetindo a essência do que acontece no ventre de nossas mães. Os avós de nossa cultura dizem que isso é certo. Os maias, os contadores do tempo devem estar em silêncio, para escutar as mensagens do céu, para falar com o fogo. Quando estive um mês sem falar com ninguém, só com as plantas, comeci a escutar as mensagens das plantas. As mensagens do avô sol que veio falar comigo uma noite. O silêncio é cura. (Diário de Campo, Abadio Green Stocel, maio de 2020).

O silêncio precisa ser interno e externo, pois ambos estão intimamente ligados. Não há separação entre dentro e fora quando nos vemos e nos sentimos como parte do todo. A habilidade do silêncio começa com a capacidade de observar a mente, percebendo os espaços entre cada pensamento, o que proporciona a abertura para receber intuições.

Esse esvaziamento e disponibilidade também permite o silêncio perante o outro, para poder escutar. Através do silêncio e da escuta, a fala da outra pessoa é registrada e valorizada, e assim permanece. O saber não vem só de um processo subjetivo, vem da escuta. A escuta implica em saber ouvir os sinais da natureza, a música, a reza, os sonhos, os conselhos dos mais velhos e das lideranças espirituais. Tudo é vivo, pulsa e fala. É

necessário aprender a escutar e reconhecer esses saberes em cada momento da existência, permanecendo em silêncio aqui e agora.

A escuta e o silêncio estão juntos. Não é possível escutar sem estar em silêncio. Por isso na prática que se faz hoje nas escolas não se escuta e não se tem silêncio. Não tem como amar, se é só para ter boas notas, em uma educação que não é desde o coração, é desde a racionalidade que impõe outra cultura. O modelo de educação é de outro lugar. Eu escutei quando estava no ventre da minha mãe, porque eu estava em silêncio. Aprendi coisas extraordinárias da cultura. Escutar quer dizer se esvaziar. Para escutar o outro eu tenho que dizer que não sou nada. Escuto e me curo, e assim posso curar o outro. Isso nós não estamos inventando, veio em mensagem dos avós, que dizem que temos que tratar desses temas porque estamos falando da Mãe Terra. (Diário de Campo, Abadio Green Stocel, maio de 2020).

É importante chamar a atenção para uma escuta ligada à humildade e à simplicidade, de um ser inteiro, que consegue se esvaziar, estando pronto para se escutar e escutar o outro. O silêncio e a escuta também são necessários para a observação.

Em minha língua, observar quer dizer olhar o sol. Temos que fazer como esse avô sol que olha toda a ordem da Terra, todo o sistema. Estrelas e lua brilham porque o sol existe. Estão se interconectando mutuamente. Observar a natureza, no tecido. Observar as estrelas, a lua, as coisas que nos rodeiam. As pétalas das flores, suas cores, os anéis da lua, se vai ter chuva ou seca. Não estamos nos cuidando porque não nos observamos. Observar não é simplesmente olhar o outro, e sim o sentir. (Diário de Campo, Abadio Green Stocel, maio de 2020).

Desse modo, fica nítida a relação entre a observação, o sentimento e o cuidado, conjunto essencial para um modo de vida ecológico. A observação também é um aspecto fundamental trazido pela permacultura⁴, como forma de aprender a partir da natureza, seus ciclos, padrões e princípios. Legan (2007) destaca a arte da observação que deve ser desenvolvida e exercitada como uma estratégia chave para planejar e concretizar jardins permaculturais. Ela sugere, por exemplo, caminhar silenciosamente contemplando e registrando ponderações e questionamentos em diários, com desenhos e esquemas, junto com as datas, repetindo a atividade em diferentes épocas do ano, vendo como a natureza se transforma ao longo dos ciclos, com as mudanças do sol, águas, ventos, plantas e animais, bem como as conexões entre todos esses elementos.

⁴ Permacultura é uma perspectiva desenvolvida pelos australianos Bill Mollison e David Holmgren, no sentido de cultura permanente (sustentabilidade), implicando na aprendizagem e atuação com a natureza para a criação de sistemas integrados que possam satisfazer necessidades humanas locais.

Os outros princípios também andam juntos: a palavra doce e o coração bom. Do silêncio interior começam a emergir as palavras corretas, plenas de significado que precisam ser ditas e escutadas. As expressões que vem do coração vão possibilitar o tecido, sendo que o tecido vai nutrir as palavras doces e os corações bons. A intuição é a compreensão clara do que se precisa saber e falar no momento, mas para o coração falar, a mente precisa estar estabilizada.

Todo o conhecimento que temos falado é puro tecido: tecemos palavras e conhecimentos. Isso leva a que aprendamos com nossos avós. Se tecemos bem podemos ter coração bom e palavra doce, que é o que precisa o planeta Terra. Então é o amor que nos faz falta como seres humanos. Aprender da Mãe Terra não termina no conhecimento, no cérebro. Vamos aprender cada vez mais porque os sonhos são muitos. (Diário de Campo, Abadio Green Stocel, maio de 2020).

O tecido é o fundamento da perspectiva da complexidade, estando inclusive no significado etimológico da palavra complexo, como tecer junto, incluindo o que é diverso ou aparentemente contrário. As palavras tecido e tecer lembram a trama de fios que são articulados artesanalmente, se transformando em arte, com seu efeito estético e ético. O conhecimento partilhado e tecido junto, com o coração sensível e a mente aberta, mostra uma realidade transparente, com sua mais profunda sabedoria.

A perspectiva do tecer em conjunto representa um aspecto essencial das licenciaturas, que tem permitido essa não preponderância da racionalidade ocidental, propiciando a coexistência e, em certa medida, a troca ou até mesmo a integração entre diferentes modos de pensar, permeados pela arte, simbolismos e sentimentos. Essa integração é muito viva na LPMT, sendo constituinte desde seus fundamentos e sua história, possibilitando uma maior articulação entre pensamento, sentimento e ação.

A educação deve ser desde o amor, desde o coração, desde o corazonar como diz nosso irmão Patrício Guerrero no Equador. Não estamos dizendo que a razão não é importante. Tem que ligar, tecer novamente isso, porque teve uma ruptura, esse tecido que havia o cortaram, para pensar somente desde o cérebro. O cérebro também é pura poesia, puro sentimento, porque tem dentro do cérebro a racionalidade e toda a parte do sensível. Então esse cérebro que tem o sentido e a razão, também é alimentado desde o coração, que é protegido desde o amor. (Diário de Campo, Abadio Green Stocel, março de 2020).

O músico, poeta e antropólogo indígena Patricio Guerrero Arias traz a essencialidade da afetividade para o verdadeiro sentido da humanidade, pois conforme Guerrero Arias (2010, p. 116), “não somos somente seres racionais, mas também sensibilidades atuantes”. O ser humano ancestral teceu a vida a partir do coração e, de acordo com as sabedorias originárias, a existência humana não se fundamenta na capacidade de pensar, mas de amar, sendo necessário recuperar a sensibilidade para retomar o coração como princípio do humano, sem abdicar da razão.

A essencialidade de uma profunda conexão entre sentimento e pensamento foi trazida por Krishnamurti (1973), através da qual a educação pode alcançar um real significado, envolvendo o sentido integral da vida e tornando possível lidar com suas complexidades. Esse filósofo indiano questiona a educação convencional, com sua acumulação de informações, a qual dificulta o pensar independente e incentiva a padronização nos esforços para a obtenção de sucesso, levando a uma mecanização e uma mediocridade humana. O exercício mental proporciona uma eficiência, no entanto não conduz a uma inteligência integral, capaz de perceber o essencial, pois a mente treinada é uma continuação do passado, impedindo a descoberta e a construção do novo. Conforme esse pensador, a verdadeira finalidade da educação deve ser a compreensão da vida e de nós mesmos, possibilitando a descoberta de valores verdadeiros e a formação de seres humanos integrados e conscientes, capazes de se relacionar com a vida como um todo. E apenas o amor propicia essa compreensão integral da vida.

A proposta pedagógica da LPMT trabalha sobre o aprimoramento do ser, o saber e o saber-fazer, de forma dinâmica e na abordagem do bem viver, por meio da relação consigo, com o próximo e com a Mãe Terra. Essa concepção educacional pode ser vista como uma maneira de colocar em prática o pensamento de Guattari (1990), que aborda a urgência da criação de novos paradigmas, preferencialmente de inspiração ética e estética, que proporcionem articulação entre três importantes dimensões ecológicas: do ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana, constituindo uma ecologia ambiental, social e pessoal.

O Documento Maestro da LPMT (Universidad de Antioquia, 2018) enfatiza essa relação de interdependência entre ser, saber e fazer, em uma conexão profunda entre razão, emoção e ação, na complementaridade consciente, sensível e ativa entre mente,

coração e ventre. Pode ser feita uma relação entre essa concepção pedagógica e o pensamento de Rudolf Steiner, o criador da Pedagogia Waldorf. Steiner (1974) se refere à necessidade de uma visão educacional não somente fundamentada no intelecto, mas no ser humano integral, que pensa, sente e quer. Steiner (2003) questiona a visão da escola como transmissora de informações, reportando a efeitos negativos profundos que podem ser ocasionados quando são incutidas conclusões prontas na memória da criança.

2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A autopesquisa constitui um elemento essencial para a manifestação de propostas pedagógicas que trabalham com a inteireza humana nessa conexão entre corpo, mente, coração e alma; além da profundidade de princípios relacionais como silêncio, escuta, tecido e palavra doce. Nesse sentido, buscando os primórdios da vida, através da ancestralidade feminina e da verdadeira origem de cada participante, a LPMT está revitalizando poderosos conhecimentos, valores e práticas em um processo pedagógico que parte de dentro, das profundezas do interior de cada pessoa, comunidade e povo, com suas leis, princípios e sentimentos, através das histórias de ventre:

Quando tecemos este programa não foi pensado desde fora, porque estamos nos aproximando dos avós. Começamos a buscar e nos demos conta que nas cerimônias aparece tudo desde a Mãe Terra, todas tem sido o ventre como cura. E aí que ocorre uma pedagogia em que começamos a sentir que é muito importante saber de onde viemos. Porque ajuda a compreender melhor porque eu vim a este planeta. E o ventre da mãe é como o espaço sagrado para entender porque eu vim a esse planeta. Então é aí onde começamos a tecer todo esse conceito. A história de vida não começa no ventre de nossas mães. Quando minha mãe estava no ventre de minha avó, eu já estava ali. Quando minha avó estava no ventre de sua mãe, eu já estava ali. Distintos ventres chegaram a um único ventre que é o grande ventre, o cosmos, o ventre da Mãe Terra. (Diário de campo, Abadio Green Stocel, maio de 2020).

As histórias de ventre trazem a ancestralidade feminina para formar profissionais que trabalhem em uma educação para proteger e amar a Mãe Terra. Muitos dos trabalhos da LPMT, como as pesquisas apresentadas no evento de socialização da terceira turma, iniciam com histórias de origem e histórias de ventre, memoriais em que os/as estudantes expõem elementos de seus antepassados, de como se formou a comunidade e como era antes, bem como dos processos de luta pelas terras indígenas, junto a suas próprias

histórias de nascimento, mostrando fotografias antigas de suas famílias e comunidades, moradias e paisagens, além de mapas de localização.

Silva e Mattos (2021) refletem sobre o memorial como mecanismo colaborativo importante para a formação de professores/as, ressaltando a manifestação de sentidos que são construídos e reconstruídos ao trazer a tona lembranças de vida e seus antecedentes, com seus reflexos na trajetória profissional. Além disso, a relevância das compreensões sobre si mesmo, os processos internos e seus significados mais profundos que emergem das memórias e de suas narrativas, com o potencial de proporcionar novas aprendizagens.

As histórias de ventre, histórias de vida e autoetnografias também favorecem a outros modos de pesquisar, com a inclusão do pesquisador no próprio processo investigativo, propiciando a construção e a renovação de uma diversidade de métodos, contribuindo para as etnociências, com a integração de saberes de diversas culturas e áreas de conhecimento, na dedicação a pesquisas científicas sobre conhecimentos tradicionais importantes. Nas licenciaturas indígenas brasileiras, essas pesquisas estão se potencializando principalmente por meio dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), com abordagens diferenciadas que proporcionam investigações mais integradas com os territórios indígenas e suas comunidades, promovendo a concretização de grandes potencialidades, relacionadas com temas diversos, como plantas medicinais, construções, agricultura, saúde, infância, educação, artesanato, rituais, história do movimento indígena, e muitos outros.

São abordagens investigativas e de escrita que recorrem a outros elementos, geralmente não muito presentes na visão acadêmica, como a integração com a oralidade, o simbolismo, a imaginação e a coletividade. Assim também pode ser constatado no projeto pedagógico da licenciatura da UFSC:

As concepções e fundamentos da História Oral contribuem fortemente para o imbricamento dos saberes acadêmicos e dos saberes tradicionais existentes nas comunidades indígenas. A História Oral, mais do que sobre eventos, fala sobre significados. Nela, a aderência ao fato cede passagem à imaginação, ao simbolismo. A memória coletiva é evocada pelos indígenas ao processar a história e as trajetórias realizadas, quer pelas comunidades, quer pela escola, além de garantir a identidade específica do grupo. Geralmente é passada pela fala dos

mais velhos e líderes religiosos, cuja preocupação é invariavelmente coletiva. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015).

Moura e Lima (2021) destacam a pesquisa como um instrumento fundamental e viável para pensar e criar novas possibilidades para as experiências pedagógicas na Educação Básica e nas diversas formas, fases e níveis de formação. Como eixo articulador na Educação Básica, funcionando como forma de conversação entre conteúdos, áreas de conhecimento e processos de aprendizagem. Os autores trazem a importância da formação de um perfil docente pesquisador/a, com características como criticidade, curiosidade, criatividade e capacidade reflexiva e ativa. O processo investigativo se reflete como um caminho de questionamento e problematização sobre a realidade a ser conhecida e trabalhada, em uma perspectiva de aproximação e relação com questões mais amplas da sociedade, de modo a colaborar com a compreensão de uma paisagem complexa, preferencialmente em uma maior conexão entre ensino, pesquisa e extensão.

Nas licenciaturas indígenas investigadas, a abordagem da aprendizagem através da pesquisa, possibilita o fortalecimento de etnociências, interculturalidade, interdisciplinaridade e transversalidade, em uma educação mais voltada para o conhecimento e a transformação da própria realidade. A presença da arte também foi bastante observada, de modo conectado com esses processos investigativos de aprendizado, na forma de conjunções de diversas linguagens e em múltiplos sentidos, se manifestando como instrumentos pedagógicos, mas também políticos, espirituais, culturais e científicos. Segue o exemplo do projeto pedagógico da licenciatura da UNIFAP:

Os conhecimentos artísticos devem ampliar e desenvolver habilidades para dialogar com as linguagens nas artes, tais como: verbais (abordagem cultural étnica); visuais (percepção através da história da arte); e gráficas (grafismos, pinturas, artes plumárias, artesanais). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, 2019).

Esses prismas educativos oferecem também outros modos de planejar programas, estruturas, currículos, aulas e atividades, com base em referenciais circulares e espiralados, ou em forma de teias e redes. Por exemplo, a nova rota pedagógica da LPMT foi apresentada e discutida em encontros de formação de formadores/as, com a explicação de que o roteiro é um sistema de formato espiralado, constituído pelos seguintes elementos

que são percorridos ciclicamente: Origem, Desequilíbrios, Cura e Proteção. Conforme o professor Abadio Green, “o tempo não é linear, e sim espiral, circular, cíclico. O passado e o presente são muito importantes. É com esse tecido que se constrói o futuro”. A professora Dora Yagari esclareceu que essa nova rota do programa, a qual começou a ser trabalhada na transição da terceira para a quarta turma, segue um percurso em espiral partindo desde a Origem, os saberes ancestrais que ainda ressoam por meio de lideranças espirituais; seguindo pelos Desequilíbrios, com os impactos causados pela interferência da colonização e da globalização na autonomia, proposta política, modos de vida e formas de organização dos povos indígenas, de suas famílias e comunidades. Essa compreensão é necessária para seguir o caminho da Cura, que não significa ficar preso na queixa e no olhar para o que foi perdido, mas sim pedir perdão a Terra e construir propostas pedagógicas para curar, cuidar da vida e da mãe Terra. A etapa da Proteção ajuda a manter o caminho, dando continuidade na concretização dessas proposições, seguindo aprofundando e expandindo as experiências curadoras.

Professores da LPMT também relataram em entrevista sobre o processo de construção intercultural e interdisciplinar desenvolvido ao longo do trabalho com a Etnomatemática, ao qual denominaram “Teia de Aranha”. O esquema mostra o corpo e território no centro, tendo por trás a espiritualidade, ritos e sentidos. Algumas linhas ligam este núcleo com temas de interesse (astros e meteoros, plantas e animais, solo e subsolo, águas e bosques), demandas comunitárias (resíduos, habitações, alimentação e cultivo, população e saúde) e modos de aprendizagem (escrituras e tecituras). No seu entorno estão métodos como jogos, desafios e cestas interculturais. Todo o conjunto é envolvido pela cosmogonia (histórias de origem) e cosmovisão (saberes ancestrais).

Como mostram esses exemplos, as aprendizagens e transformações através da pesquisa, autopesquisa, histórias de ventre, princípios pedagógicos da Mãe Terra, uso de diversas linguagens artísticas, planos e estruturas curriculares em forma espiral ou de rede, além de outros tantos aspectos diferenciados, constituem estratégias pedagógicas com potencial inspirador para sistemas de formação docente não indígena, na medida em que passam a ser mais pesquisados e evidenciados, e abordados em outros programas e universidades, visando reinvenções educacionais na direção de mudanças mais amplas da sociedade e da visão educacional, tendo em vista a necessidade de emancipação humana.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ESSENCIAIS

A partir dessa trajetória investigativa, é destacada e reforçada a importância de processos de formação de formadores/as, iniciais e continuados, que contemplem todas as dimensões humanas (emocional, mental, física e espiritual), bem como a reintegração entre humanidade, natureza e espiritualidade, no sentido de reconstituir a real essência de pertencimento a uma unidade constituída por diversidades.

É evidenciada a necessidade e a possibilidade de romper com a lógica de formação para o mercado de trabalho, apesar da contínua imposição desse sistema de ensino às equipes de profissionais das instituições escolares. Através de diversos tipos de iniciativas, mesmo que aparentemente simples, é possível apostar mais na formação humana sensível e profunda, no sentido de verdadeiras mudanças para a melhoria da sociedade. São potencialidades para que estudantes da atualidade se tornem profissionais capazes de atuar, de forma individual e coletiva, na criação de outras formas de trabalho, outros tipos de produtos e serviços, com formas de relações mais cooperativas e solidárias, parcerias e redes, no sentido da sustentabilidade ambiental, cultural, econômica e política, constituindo uma perspectiva política mais ligada à ética e à espiritualidade.

Assim podem ser criadas condições para trajetórias individuais e coletivas de autoconhecimento e transformação interna, para que o exemplo possa ser um veículo pedagógico. Esses caminhos levam a repensar o que é ensinar e aprender, construindo e concretizando propostas de interaprendizagem e aprendizagem colaborativa, onde o ensinar se mescla com o aprender, oportunizando espaços vivenciais e reflexivos que possam gerar mudanças internas e externas. São construções coletivas interculturais e interdisciplinares, que congregam diversos olhares, ideias e experiências, enfrentando os desafios da coletividade, dos encontros, desencontros e conflitos, com abertura para transformações.

A Mãe Terra é trazida como coração de uma proposta pedagógica de formação docente, sendo a natureza, com sua espiritualidade, considerada como a grande pedagoga, que oferece princípios pedagógicos essenciais, como saber silenciar, escutar, observar, expressar e tecer junto. Este horizonte de sentido é situado, com a conexão entre cultura e solo, a geocultura, em uma relação de equilíbrio com o ambiente do qual se

faz parte. Nessa conexão também é fundamental o envolvimento comunitário e valorização da sabedoria e experiência de vida dos/as mais velhos/as.

Para a realização dessas trajetórias, é considerada a relevância de processos de harmonização interna e externa, com a valorização das dimensões simbólicas e artísticas, trabalhando com a integralidade do humano, na conexão entre pensar sentir e agir. Destaca-se a importância de vivências com elementos da natureza, círculos da palavra, cerimônias e rituais simples que podem promover profundos insights e mudanças, havendo abertura e disposição, muito mais que um longo discurso ou aula teórica. A autopesquisa do/a educador/a, partindo desde suas memórias de vida, abrangendo histórias de antepassados, narrativas comunitárias e revitalização de saberes ancestrais, além de processos investigativos sobre sua atuação profissional, também se manifesta como instrumento de autoconhecimento e auto-avaliação, aprendizagens e transformações, bem como trocas de conhecimentos, ideias e experiências.

A autopesquisa e as reflexões por ela geradas possibilitam a introdução no meio acadêmico de outros modos de pesquisar, em processos de aprendizagem e transformação através da pesquisa, contribuindo para novas perspectivas de investigação e de ensino, tendo em vista a importância das etnociências, da interculturalidade e da interdisciplinaridade. Essas pesquisas e estratégias pedagógicas das licenciaturas indígenas provocam ainda a problematização de estruturas curriculares compartmentadas e hierárquicas, colaborando com a ruptura dessa lógica e a construção de outras formas de organização curricular, planejamento e avaliação, com base em formatos de teias, espirais, círculos, redes e mapas mentais.

É ressaltada a importância de que essas estratégias pedagógicas sejam mais pesquisadas, evidenciadas e experimentadas em outros programas e universidades, visando reinvenções educacionais na direção de mudanças mais amplas da sociedade e da visão educacional, tendo em vista a necessidade de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

GASCHÉ, Jorge. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. Hasta dónde abarca la interculturalidad? In: BERTELY, María; GASCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana (Coord.). **Educando en La diversidad cultural:**

Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2008. p. 279-367.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes para construir sentidos otros de la existencia. **Sophia**, Colección de Filosofía de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, n. 8, p. 101-146, 2010.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está a venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. Tradução: Hugo Veloso. São Paulo: Cultrix, 1973.

LEGAN, Lucia. **A escola sustentável: eco-alfabetizando pelo ambiente**. 2. ed. Pirenópolis/GO: Ecocentro IPEC, 2007. 184 p.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. (130-133).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundação Universidade Federal do Amapá. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Campus Binacional de Oiapoque. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Oiapoque, 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 128 p.

MOURA, A. C.; LIMA, J. C. Diálogos entre ensino e pesquisa: incentivo à pesquisa como atividade investigativa na educação básica. **Revista Pedagógica**, v. 23. p. 1-21, 2021.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 07-16.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

SILVA, Fabrício Oliveira da; MATTOS, Rita de Cassia Menezes. Escritas e reflexões de si: memorial como dispositivo autoformativo. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-22, 2021.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação - I**: o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia. Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. **A metodologia do ensino e as condições de vida do educar**. Tradução de Christa Glass. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil. 1974.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. P. (92-108).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, Facultad de Educación, Programa de Educación Indígena. **Documento Maestro del Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra**, Medellín, 2018. 263 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de História. **Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (Guarani, Kaingang E Laklãnõ-Xokleng)**, Florianópolis/SC, 2015.

Enviado em: 25-05-2021

Aceito em: 04-10-2021

Publicado em: 08-10-2021