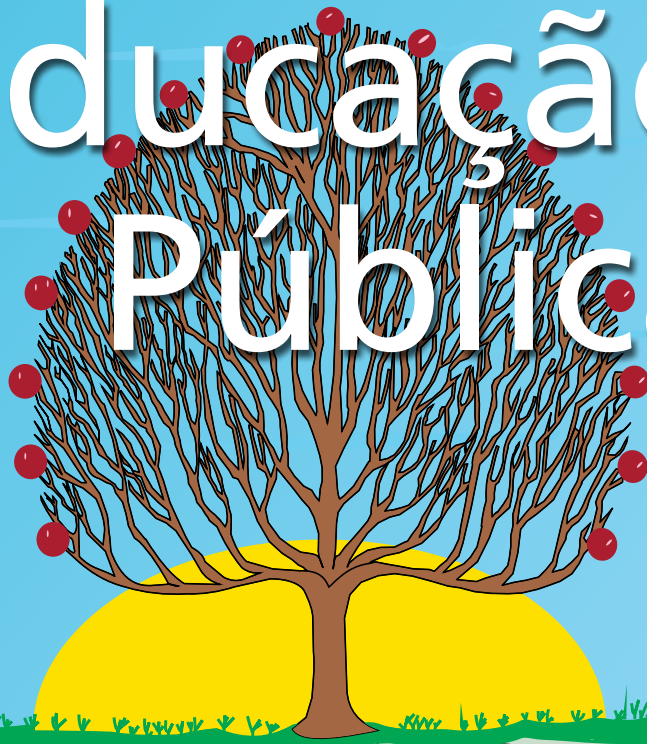


ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

# Revista de Educação Pública



Cuiabá, v. 26, n. 62/1, maio/ago. 2017

**FAPEMAT**  
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA  
DO ESTADO DE MATO GROSSO



GOVERNO DE  
**MATO GROSSO**  
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

**EduFMT**

*Sustentável*  
∞  
editora

**Reitora • Chancellor**

Myrian Thereza de Moura Serra

**Vice-Reitor • Vice-Chancellor**

Evandro Aparecido Soares da Silva

**Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator**

Renilson Rosa Ribeiro

**Conselho Editorial • Publisher's Council**

Formula e aprova a política editorial da Revista;  
Aprova o plano anual das atividades editoriais;  
Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernard Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha – UnB, Brasília/DF, Brasil

Elizabeth Fernandes de Macedo – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha – *in memoriam*

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
(editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Victor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
(editora geral)

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá-MT, Brasil

**Conselho Consultivo • Consulting Council**

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Ana Canen – UFRJ, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – UNESP, Bauru/Rio Claro/ SP, Brasil

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça  
Universidade de Évora, Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – UFMT, Cuiabá, MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU-MG, Uberlândia/MG, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján,  
Provincia de Buenos Aires, Argentina

Helena Amaral da Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile,  
Santiago, Chile

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ministério da Educação  
*Ministry of Education*

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT  
*Federal University of Mato Grosso*

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil – *in memoriam*

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira –  
UFSCar, São Carlos/SP, Brasil

**Conselho Científico • Scientific Council**

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza números temáticos; e articula a comunidade científica na alimentação regular de artigos.

Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT,  
Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania  
*Education, Power and Citizenship*

Michèle Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Michele Jaber-Silva – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Educação Ambiental  
*Environmental Education*

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/  
MT, Brasil

Educação e Psicologia  
*Education and Psychology*

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/  
MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores  
*School Culture and Teacher Education*

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
História da Educação  
*History of Education*

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Educação em Ciências e Matemática  
*Education in Science and Mathematics*

Aceita-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

**Endereço eletrônico:**

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER):  
Open Journal Systems (OJS): <[http://periodicoscientificos.  
ufmt.br/ojs/index.php/educacao publica](http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao publica)>

**Revista de Educação Pública**

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,  
Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,  
Instituto de Educação, sala 1.

CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466

Email: [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

# Revista de Educação Pública



2017

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/1	p. 265-460	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso  
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431  
Homepage: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=ppge/>>

### Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e o debate acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

**Nota:** A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



**EdUFMT**

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança. Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <[www.editora.ufmt.br](http://www.editora.ufmt.br)>. Email: <[edufmt@hotmail.com](mailto:edufmt@hotmail.com)>. Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

**Editora Sustentável**

Site: <[www.editorasustentavel.com.br](http://www.editorasustentavel.com.br)>. Email: [editorasustentavel@gmail.com](mailto:editorasustentavel@gmail.com)

**Coordenador da EdUFMT:** Renilson Rosa Ribeiro

**Editora da Revista de Educação Pública:** Ozerina Victor de Oliveira

**Editora Adjunta:** Márcia Santos Ferreira

**Técnica:** Dionéia da Silva Trindade

**Técnica:** Léa Lima Saul

**Revisão de texto:** Maria das Graças Martins da Silva

**Editoração eletrônica e finalização:** Téo de Miranda – Editora Sustentável

**Capa:** reprodução da obra de Claudyo Casares estilizada por Patrícia Graciela Pagliuca

**Arte gráfica da capa:** Téo de Miranda – Editora Sustentável

**Periodicidade:** Quadrimestral

### Fontes de Indexação:

**BBE** - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC)

<<http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>>.

**Capex** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – PERIODICOS.CAPES

<[http://www.periodicos-capes.gov.br/ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_phome](http://www.periodicos-capes.gov.br/ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome)>

**CLASE** - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

<[www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419](http://www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419)>

**Diadorim** - <<http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>>

**IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - <<http://www.ibict.br/>>

**IRESEI** - Índice de Revista de Educación Superior y Investigación Educativa – UNAM

**Universidad Autónoma del México** - <[http://132.248.192.241/-iisue/www/seccion/bd\\_iresie/](http://132.248.192.241/-iisue/www/seccion/bd_iresie/)>

**LATINDEX** - <<http://www.latindex.unam.mx/buscador/resBus.html?opcion+2exacta+%&palabra=RevistaEducacaoPublica>>

**PKP** - Public Knowledge Project - <<http://pkp.sfu.ca/>>

**SciELO – EDUC@** - <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_serial&lng=pt&pid=2238-2097](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=2238-2097)>

**Sumários de Revistas Brasileiras** - <<http://sumarios.org/>>

**WebQualis** - <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>>

### Catologação na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 26, n. 62/1 (maio/ago. 2017) Cuiabá,

EdUFMT, 2017, 196 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

### Disponível também em:

Sistema Eletrônico de Editoração de revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao publica>>

**Correspondência para assinaturas e permutas:**  
Revista de Educação Pública, sala 01, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.  
Email: <[rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)>

### Comercialização:

Fundação Uniselva  
Caixa Econômica Federal / Agência 0686  
Operação 003 / Conta Corrente 303-0  
Assinatura anual: R\$55,00  
Exemplar avulso: R\$25,00

### Apoio:

**FAPEMAT**  
FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA  
DO ESTADO DE MATO GROSSO



**GOVERNO DE  
MATO GROSSO**  
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/m<sup>2</sup>, 1 cor; capa em papel triplex 250g/m<sup>2</sup>, 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 500 exemplares

### Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados  
Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005  
Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294  
[www.carrionecarracedo.com.br](http://www.carrionecarracedo.com.br)  
[editoresassociados@carrionecarracedo.com.br](mailto:editoresassociados@carrionecarracedo.com.br)

# Sumário

Apresentação.....	273
Artigos.....	277
<b>Aprender com os povos indígenas.....</b>	<b>277</b>
Reinaldo Matias FLEURI	
<b>Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena.....</b>	<b>295</b>
Gersem José dos Santos LUCIANO	
<b>Saberes de Infâncias e a Formação de Professores Indígenas.....</b>	<b>311</b>
Joelma C. P. M. ALENCAR	
Francilene de Aguiar PARENTE	
<b>A pedagogia cultural da infância indígena Guarani e Kaiowá .....</b>	<b>335</b>
João Carlos GOMES	
Adir Casaro NASCIMENTO	
<b>Os saberes e valores indígenas transformando os processos de     escolarização .....</b>	<b>355</b>
Eunice Dias de PAULA	
<b>Escola como <i>local das culturas</i>:     o que dizem os índios sobre escola e currículo.....</b>	<b>373</b>
Rita Gomes NASCIMENTO	
<b>Entre o universal e os específicos na construção da     educação escolar indígena.....</b>	<b>391</b>
Clovis Antonio BRIGHENTI	
<b>Protagonismo PaiterSuruí: práticas político-pedagógicas e     suas relações com os etnoconhecimentos .....</b>	<b>405</b>
Alceu ZOIA	
Matilde MENDES	

<b>As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade</b> .....	421
Adailton Alves da SILVA	
Waldinéia Antunes de Alcântara FERREIRA	
Lucimar Luisa FERREIRA	
<b>A Formação de Professores e o “Ser Mais” Indígena</b> .....	433
Ema Marta Dunck-CINTRA	
Aurea Cavalcante SANTANA	
Diretrizes para Autores.....	455

# Contents

Presentation .....	273
Articles .....	277
<b>Learning with indigenous peoples</b> .....	277
Reinaldo Matias FLEURI	
<b>Language, education and interculturality     from an indigenous perspective</b> .....	295
Gersem José dos Santos LUCIANO	
<b>Children's Knowledge and the Formation of     Indigenous Teachers</b> .....	311
Joelma C. P. M. ALENCAR	
Francilene de Aguiar PARENTE	
<b>The cultural pedagogy of indigenous children Guarani and Kaiowá</b> ..	335
João Carlos GOMES	
Adir Casaro NASCIMENTO	
<b>The knowledge and indigenous values transforming     the schooling process</b> .....	355
Eunice Dias de PAULA	
<b>School as <i>place of cultures</i>:     what the Indians say about school and curriculum</b> .....	373
Rita Gomes NASCIMENTO	
<b>Between the universal and the specifics in the     construction of indigenous school education</b> .....	391
Clovis Antonio BRIGHENTI	
<b>Protagonism PaiterSurui: political-pedagogical practices     and their relations with ethno knowledge</b> .....	405
Alceu ZOIA	
Matilde MENDES	

**The Intermediate Stages of the training space of the Intercultural Degree: interactions and links between the Village and the University** ..... 421

Adailton Alves da SILVA

Waldinéia Antunes de Alcântara FERREIRA

Lucimar Luisa FERREIRA

**The Training of Teachers and the “Being More” Indigenous** ..... 433

Ema Marta Dunck-CINTRA

Aurea Cavalcante SANTANA

Submission Guidelines ..... 455



# Apresentação

A edição temática da Revista de Educação Pública que apresentamos, traz como foco de abordagem, pesquisas e reflexões que entrelaçam *Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações*.

Essa temática nos chega por demanda dos setores sociais, sobretudo os mais vulneráveis e que produzem, efetivamente, pelo trabalho, as bases da vida social, econômica simbólica, inclusive de genocídio, e carecem, em face da expropriação, exploração e desvalia, de formas de um sentido ético-praxiológico que dê sentido à vida, em meio à miséria política do sistema.

Com esse desafio posto assumimos como pauta, não distante dos grandes debates internacionais, nacionais e locais, a erupção das diferenças étnico-culturais que se defronta com as tentativas da paralisia global, imposta pela ordem dos setores dominantes, que retomam as mesmas e bolorentas velhas fantasias. Todas elas de *modernidades ilustradas* que voltam ao que dizia Allain Touraine à *Guerra da Ordem contra o Movimento*, de uma população que sempre resistiu e se recria, mesmo das cinzas, e, sempre, mas sobretudo, neste território bororo que é Cuiabá, cujo coração africano, e certa radicalidade na dança, não deixa tempo para sonolência, mas sobrepuja uma contribuição à ciência escrita a partir de outras cosmovisões e epistemologias.

Nos pautamos à contribuição da Ciência e Tecnologia à VIDA, e sua dimensão fundante, a PÚBLICA, que se estende no/para além do Estado.

Neste número da Revista de Educação Pública, dialogamos com 13 instituições diferentes para problematizarmos os saberes e as identidades dos povos indígenas, suas culturas e educações. Os autores e autoras, de diversas partes do país, tecem considerações a partir de estudos e pesquisas desenvolvidas com diferentes povos indígenas do Brasil. As contribuições pautam o *bem-viver* como uma das muitas coisas que temos a aprender com os saberes, as culturas e as educações indígenas, pois problematizam as línguas, as pedagogias, os processos de ensinar e aprender, as resistências aos instrumentos e as formações, as criações e recriações das escolas e de suas perspectivas para o enfrentamento à colonialidade e ao embranquecimento eurocêntrico que permeiam as políticas de escolarização indígena.

Brevemente, passamos a apresentar os textos e autores desta edição especial:

Neste tempo de relações complexas num mundo conectado a informações e desencantado com relações cada vez mais fragmentadas, embora globalizadas, Reinaldo Fleuri nos desafia a aprendermos com os povos indígenas, assim como propõe Viveiros de Castro, sob o enfoque decolonial e não-colonial dos estudos interculturais. O autor dialoga com as resistências, concepções e políticas que sustentam o *bem-viver* indígena e faz conexões desse com as concepções e pedagogias freireanas.

Professor e pesquisador do Amazonas, Gersem Luciano, cuja ação política no campo da educação extrapola sua ação como liderança Baniwa, conhecedor profundo dos problemas da educação e das lutas dos povos indígenas frente à educação escolar indígena que se mantém *fortemente colonialista, eurocêntrica e branqueocêntrica*, nos desafia com seu texto a analisarmos *o lugar das línguas indígenas nas cosmologias e na vida contemporânea dos povos indígenas*, afirmando a relevância das dimensões políticas e transcendentais entre os seres que co-habitam os mundos indígenas, na qual os mais velhos assumem papel fundamental.

As pesquisadoras professoras Joelma Alencar e Francilene Parente, a partir de seus contextos, campos de conhecimento e instituições diferentes, atuam com formações de professores indígenas no Pará e, neste texto escrito conjuntamente, dialogam sobre dados empíricos que nos ajudam refletir sobre as especificidades das infâncias e das demandas dos processos próprios de aprendizagens, que nas escolas devem ser consideradas tendo por referência o projeto societário de cada povo indígena.

Professor João Gomes e Professora Adir Nascimento, ele de Rondônia e ela de Mato Grosso do Sul, fazem uma análise das pesquisas desenvolvidas pelos intelectuais indígenas que abordam os temas da territorialidade, dos processos próprios de ensino-aprendizagem e da educação escolar Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. Nesse recorte, articulam concepções de infância e de pedagogias indígenas.

O artigo de Eunice de Paula, cuja vivência com o Povo Tapirapé lhe permite uma inserção de pesquisadora e linguista para além de um campo acadêmico, nos desafia a dialogar com autores pós-coloniais para analisarmos a presença dos saberes e valores indígenas que transformam os processos de escolarização, para que as escolas indígenas possam ser de fato escolas nas quais se reconhecem os próprios indígenas.

Rita Nascimento, como liderança do Povo Potiguara, pesquisadora e gestora da educação escolar indígena frente à SECADI/MEC, neste texto nos leva a *ouvir* nas falas dos professores e lideranças indígenas, o movimento indígena por direitos à educação e suas perspectivas sobre escola, currículo e interculturalidade.

Clovis Brighenti ao pesquisar os índices do IDEB em relação às escolas indígenas de Santa Catarina, analisa de forma crítica sobre a metodologia e ideologia presente nessas avaliações que se impõem de forma desrespeitosa aos povos indígenas e seus processos próprios de aprendizagens, ao mesmo tempo em que reflete sobre os baixos índices apresentados pelos indígenas como forma de resistência à colonialidade imposta.

Os pesquisadores Alceu Zoia e Matilde Mendes apresentam os dados da pesquisa realizada na fronteira dos dois estados em que residem, Mato Grosso e Rondônia, respectivamente, junto ao Povo Paiter-Suruí da Terra Indígena PaitereyKarah. Nesta, analisam as práticas político-pedagógicas e suas relações com os etnoconhecimentos

do povo a fim de compreender como os termos: específica, diferenciada, multilíngue e intercultural aparecem na educação escolar deste povo.

Da experiência do primeiro curso superior indígena do Brasil, os professores Adailton da Silva, Waldinéia Ferreira e Lucimar Ferreira, analisam as etapas intermediárias que compõem o currículo da formação do curso de magistério como um espaço de formação que denominam de *interações, teias, tramas e nexos entre aldeia-universidade*.

Linguistas e estudosas da educação Chiquitana, as professoras Ema Dunck e Aurea Santana, dialogam com autores decoloniais para pontuar a formação de professores das comunidades que compõem a Terra Indígena Portal de Encantado, frente aos desafios do que chamam de *seu novo mundo*, que demanda competências de registrar a cultura e valorizar os saberes ancestrais, ao mesmo tempo em que produzem *ciência* e definem suas práticas pedagógicas.

Assim, nesta edição, esperamos oportunizar com os autores e textos selecionados para esse número da Revista de Educação Pública, confrontando-os com a diversidade de culturas, que implica a música mais efusiva e comunitária, ecos do foco voltado à Vida. Por sua centralidade à Ciência e Tecnologia, constitui-se como uma contribuição de uma Universidade com compromisso político inadiável, que reacende a chama de ultrapassar as formas delinquentes e destrutivas no que concerne às políticas públicas de participação democrático popular.

**IKUIA-PÁ**, Território do Povo Bororo!

Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó

Profa. Dra. Tatiane Lebre Dias

Prof. Dr. Luiz Augusto Passos

Coordenação Geral do Seminário de Educação 2016



# Aprender com os povos indígenas

## Learning with indigenous peoples

Reinaldo Matias FLEURI<sup>1</sup>

### Resumo

Victor Valla (1996, p.178) apontava “[...] nossa dificuldade de compreender o que os membros das chamadas das classes subalternas estão nos dizendo [...]” e Eduardo Viveiros de Castro nos convida a aprender com os povos indígenas. Nesta perspectiva, discutimos o que estamos aprendendo com os povos indígenas da América Latina. Situamos esta discussão no contexto da colonização brasileira e de resistência dos povos indígenas. Sob o enfoque decolonial e não-colonial dos estudos interculturais, discutimos concepções e políticas indígenas de sustentabilidade e do *bem-viver*. Concluímos comentando as conexões da concepção pedagógica de Paulo Freire com o modo indígena de educar.

**Palavras-chave:** Indígenas. Decolonialidade. Interculturalidade. Bem-viver.

### Abstract

Victor Valla (1996, p.178) pointed out “[...] the difficulty that professionals and intellectuals have to understand what the popular classes are trying to tell them [...]” and Eduardo Viveiros de Castro invites us to learn from indigenous peoples. From this perspective, we discuss what we are learning with the indigenous peoples of Latin America. We place this discussion in the context of Brazilian colonization and resistance of indigenous peoples. Under the decolonial and non-colonial approach of intercultural studies, we discuss indigenous conceptions and policies of sustainability and *well-living*. We conclude by commenting on the connections of Paulo Freire’s pedagogical conception with the indigenous way of educating.

**Keywords:** Indigenous. Decoloniality. Interculturalism. Well-living.

---

1 Doutor em Educação (UNICAMP, 1988), coordenador do Grupo de Pesquisas “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” (UFSC/CNPq). Agências financiadoras: CNPq (Pesquisador 1 C, 2014-2018) e CAPES (PVNS, IFC, 2012-2016). Professor no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, Campus Trindade, CEP: 88040-900, Tel.:(+55) 48 37219405. Email: <fleuri@pq.cnpq.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/1	p. 277-294	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

Na década de 1990, o Grupo de Trabalho de Educação Popular (GT06) da ANPEd discutiu amplamente a *crise dos movimentos sociais* e o papel da educação popular no contexto da redemocratização política do Brasil. Partindo do alerta de Victor Valla (1996) que apontava a dificuldade que os profissionais e intelectuais têm de compreender o que as classes populares estão querendo lhes dizer, o GT06 buscou analisar os modelos teóricos desenvolvidos por intelectuais brasileiros para interpretar os problemas e as práticas dos movimentos populares. Entendeu que os modelos de interpretação e condução da educação popular – no contexto de amplas mobilizações sociais e culturais dos anos 1960, ou no contexto de resistência à ditadura dos anos 1970, ou então nos processos massivos de luta pela redemocratização política dos anos 1980 – foram colocados em questão nos anos 1990. O que aparecia como *crise dos movimentos sociais* passou a ser percebido como *crise dos modelos de conhecimento* a partir dos quais os intelectuais, profissionais e militantes têm buscado entender a realidade dos movimentos sociais.

No atual contexto brasileiro de golpe de estado de 2016, torna-se pertinente refletir em que sentidos a atual crise política e social está relacionada à dificuldade que os líderes e políticos, profissionais e intelectuais têm de *compreender o que os diferentes sujeitos populares estão querendo lhes dizer*. E esta reflexão será tanto mais crítica e radical quanto mais dialogar com os grupos populares que mais têm sofrido os processos de exploração, exclusão e subalternização! Neste sentido, temos muito a aprender com os povos indígenas, que no continente ameríndio há cinco séculos vêm resistindo aos genocidas processos de colonização.

Segundo o alerta de Eduardo Viveiros de Castro, neste momento em que o planeta passa por uma situação de “[...] catástrofe climática [...]” e está sendo transformado em um “[...] lugar irrespirável [...]”, devemos aprender com os povos indígenas “[...] como viver em um país sem destruí-lo, como viver em um mundo sem arrasá-lo e como ser feliz sem precisar de cartão de crédito [...]”. “O encontro com o mundo índio nos leva para o futuro, não para o passado”. “Os índios têm muito a colaborar para um país mais democrático e diverso [...]” (apud FERRAZ, 2014, p. 1).

No espaço deste texto, nos propomos a discutir o que estamos aprendendo com os povos indígenas da América Latina. Situamos esta discussão no contexto da colonização brasileira e de resistência dos povos indígenas. Sob o enfoque decolonial e não-colonial dos estudos interculturais críticos e orientados por autores que têm se colocado na escuta dos povos indígenas, discutimos aspectos

de sua cosmovisão de sustentabilidade e da política do *bem-viver*. Concluímos com algumas considerações que levantam a hipótese de que a concepção pedagógica de Paulo Freire tem conexões com o modo indígena de educar.

## 1 Os povos originários e a colonização do Brasil

O processo de colonização do Brasil significou um trágico processo de genocídio dos povos originários, destruição de seus territórios ancestrais, bem como o ocultamento ou esquecimento de suas ricas e variadas culturas. A redução demográfica dos povos indígenas foi descomunal: uma população estimada em quatro milhões de pessoas há cinco séculos, antes da conquista portuguesa, hoje está reduzida a cerca de novecentas mil pessoas, menos de meio por cento do conjunto dos atuais cidadãos brasileiros. De aproximadamente mil etnias originárias no século XIX, ainda resistem no território brasileiro, no século XXI, cerca de 305 pequenos grupos étnicos falantes de 274 línguas aborígenes, não eurodescentes (BRASIL, 2011).

De acordo com o Censo Demográfico 2010 (BRASIL, 2011), os três maiores povos originários do Brasil são o Tikuna, do Amazonas, com 46.045 pessoas; o povo Guarani Kaiowá, do Mato Grosso do Sul, com 43.401 pessoas; os Kaingang, presentes nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que somam 37.470 pessoas. Com população variando entre 29 mil e 9 mil pessoas, estão os Makuxi, Terena, Tenetehara, Yanomami, Potiguara, Pataxó, Sateré-mawé, Mundurukú, Múra, Xucuru, Baré, Pankararú, Kokama, Wapixana, Kayapó, Xacriabá.

Esta população numericamente pequena, mas representante de uma rica variedade de povos ancestrais no território brasileiro, vem resistindo ao processo de colonização, que se iniciou a partir do século XVI com a chegada dos conquistadores portugueses e se complexificou com múltiplos processos migratórios no século XIX e com a globalização do mercado internacional no século XX.

O processo de povoamento, dominação e exploração colonial do território brasileiro vai além do domínio político-jurídico português. O povoamento pelos colonizadores visava demarcar e conquistar o território, dominar e explorar seus recursos. A dominação da natureza se fez mediante a subjugação das numerosas nações indígenas que aqui habitavam. E a dominação humana se constituiu mediante o discurso colonial sobre os povos nativos. Um discurso que classifica o mundo baseado no critério de *raça*, posicionando os povos autóctones em uma condição de subalternidade em relação ao europeu, na medida em que

suas diferenças culturais eram interpretadas negativamente, como *falta* dos atributos da *civilização* e da *cultura letrada* europeia. A cosmovisão etnocêntrica das culturas europeias, que se autodefiniam como universais, induzia os conquistadores a ver os outros povos e as culturas diferentes como particulares e inferiores. Assim, pela incapacidade de entender as línguas e as culturas dos povos originários, os colonizadores europeus *os conceituavam, por oposição negativa às culturas europeias, como povos nãocivilizados, não cultos, não letrados.*

Tal conotação pejorativa passou a se expressar na própria denominação *índio*. A nomeação do apelido genérico *índio* seria resultado de um equívoco de Cristóvão Colombo que, em 1492, em nome da Coroa espanhola, no contexto da expansão marítima e comercial europeia, tinha como destino alcançar e conquistar as Índias pela circunavegação do globo terrestre. Ao aportar neste continente desconhecido passaram a chamá-lo de *Índias Ocidentais*. E tal denominação se manteve pela perspectiva colonial para identificar, classificar e homogeneizar os nativos, desconsiderando as diferenças culturais e identitárias de inúmeros grupos étnicos neste imenso território.

Não obstante os significados pejorativos que lhe foi atribuído historicamente, o termo *índio* foi apropriado pelos grupos e movimentos sociais indígenas, em seus processos de *etnogênese*, adquirindo, especialmente a partir da década de 1980 e 1990, sentidos políticos de afirmação de identidades étnicas. A despeito das diferenças e diversidade de povos indígenas e suas experiências históricas, a denominação *índio* articula e confere uma unidade, demarcando uma fronteira étnica e identitária entre os povos nativos originários das Américas (LUCIANO, 2006). Todavia, neste estudo, preferimos indicar estes povos com os termos *originários, nativos, ancestrais, autóctones, indígena*. A palavra *indígena* significa “[...] natural do lugar em que vive, gerado dentro da terra que lhe é própria [...]”; “[...] população autóctone de um país ou que neste se estabeleceu anteriormente a um processo colonizador [...]”; por extensão, “[...] que é originário do país, região ou localidade em que se encontra; nativo [...]” (HOUAISS, 2001, verbete “indígena”).

Da mesma forma, os povos originários buscam renomear, a partir de suas perspectivas etnoculturais, o continente das Américas, tal como os Guarani resgatam a nação Pindorama e sua cultura Tekó Porã, juntamente com os povos da AbyaYala, que desenvolvem suas culturas do *bem-viver*. Pindorama (etimologicamente significa *região das palmeiras*) é uma designação para o local mítico dos povos tupi-guarani, que seria uma terra livre dos males (CLASTRES, 1978). A expressão AbyaYala (que significa *terra em sua plena maturidade*) vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento.



## 2 Desafios interculturais: a perspectiva *decolonial* e *não-colonial*

O ponto de vista dos povos indígenas recoloca o desafio de compreender criticamente a lógica da destruição ou subjugação que tem se configurado historicamente nas relações interculturais entre grupos e povos de diferentes contextos culturais, na busca de construir relações interculturais criativas e dialógicas.

Catherine Walsh (2012) questiona o *interculturalismo relacional*, que restringe a relação intercultural ao nível individual, oculta os conflitos e contextos de poder ou reduz a diferença cultural em termos de superioridade ou inferioridade. Também refuta a perspectiva *funcional* da interculturalidade, que apoia a produção e gestão da diferença de forma funcional à expansão do sistema do mundo moderno. Esta concepção de interculturalidade não aponta para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico pela inclusão de grupos historicamente excluídos, de modo a manter a estabilidade social sob os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista.

Walsh (2012) assumindo a perspectiva do *interculturalismo crítico*, questiona a estrutura colonial racial e seu vínculo com o capitalismo, apontando para a construção de sociedades diferentes. O interculturalismo crítico aponta para um projeto político, social, ético e epistêmico necessariamente decolonial. Significa compreender e confrontar a matriz do poder colonial, que historicamente vincula a ideia de *raça*, como uma critério de classificação e controle social, com o desenvolvimento do capitalismo global (moderno, colonial, eurocêntrico), iniciado como parte da formação histórica da América.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2000, p. 342).

A perspectiva decolonial de estudos interculturais vem sendo desenvolvida na América Latina por diferentes intelectuais e militantes. Segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves,

[...] há um enorme legado teórico-político que nos vem desde Guaman Poma de Ayala, Simon Rodrigues, Simon Bolivar, José Artigas, José Maria Caycedo, José Martí, Emiliano Zapata, José Carlos Mariategui, Franz Fanon, Aymé Cesaire, C. R. James, Pablo Gonzalez Casanova, Zavaleta Mercado, Florestan Fernandes, Silvia Rivera Cusicanqui, Rachel Gutierrez, Anibal Quijano, Maristela Svampa, Enrique Leff, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Ramon Grosfogel, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Rui Mauro Marini, Norma Giarraca, Raul Zibechi, Pablo Mamani, Alberto Acosta entre tantos e tantas que haveremos de considerar para um diálogo denso com o pensamento crítico do sistema mundo capitalista moderno colonial em sua heterogeneidade histórico-estrutural. (PORTO-GONÇALVES, 2015, p. 246).

Outros autores latino-americanos têm buscado ir além da crítica decolonial. Entre eles, Mario Valencia (2015) propõe uma perspectiva intercultural *não-colonial*.

O não-colonial refere-se à geração, aspiração e dinamização de saberes-fazeres inspirados no pensamento crítico latino-americano [...] compartilha com o decolonial o ponto de partida da consciência do estado de colonialidade e da sua total rejeição. Mas [...] dis-tinto do colonial, o não-colonial é aqui entendido como uma afirmação autodeterminada e criativa da consciência crítica e de todas as suas dimensões humanas. [...]. Isto faz com que se concentrem os esforços prioritariamente na imaginação epistêmica para a autoconstituição e constituição coletiva de contextos sociais, culturais, políticos, da sensibilidade diferentes, e não apenas na refutação dialética dos padrões dominantes. (VALENCIA, 2015, p. 12).

A perspectiva não-colonial potencializa e ultrapassa o esforço de crítica e de desconstrução da colonialidade. Ao favorecer a escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais não-coloniais, favorece uma interação dialógica com os povos originários que nos possibilita aprender com eles.

### 3 Escutar e compreender os povos indígenas

Vários autores vêm desenvolvendo estudos em perspectivas decoloniais e não-coloniais. Entre outros, Jorge Gasché (2012), convivendo com comunidades ribeirinhas e indígenas da Amazônia peruana, compreendeu que os valores compartilhados pelos diferentes povos tradicionais da floresta amazônica não são reconhecidos pelas sociedades nacionais brasileira ou peruana. Entendeu que os valores são implícitos nas condutas e nas atividades cotidianas dos povos da floresta, mas estes não têm vocabulário para expressar seus valores na língua castelhana ou portuguesa e, por isso, não conseguem reivindicá-los em contraste com os valores sociais urbanos e capitalistas. Gasché indica os valores que identificou na convivência e pesquisa com os povos da floresta e propõe uma metodologia de trabalho educacional para ajudar essas comunidades a explicitar e identificar seus valores, nomeando-os na língua dominantes, de modo que possam identificar as diferenças, e fazer suas escolhas, em relação aos valores dominantes.

Jacques Gauthier (2011) compartilha a compreensão de que os oprimidos têm interesse vital em revelar, analisar e criticar os fundamentos ocultos das opressões que estão sofrendo e que possuem conhecimentos implícitos, desconhecidos por outros grupos culturais, mas que podem ser explicitados mediante o diálogo intercultural.

Entretanto, como acadêmicos eurodescendentes, ao nos propor a estabelecer um diálogo intercultural com os povos indígenas (assim como com outras culturas) necessariamente nos dispomos a uma crítica radical dos pressupostos epistemológicos que constituem a singularidade de nossa cultura, assim como da de nossos interlocutores: “[...] cada grupo (acadêmicos e populares) mostra ao outro o que ele não vê e não pode ver, ou seja, suas próprias costas, o caráter institucionalmente contextualizado da sua ciência, mesmo quando universal em direito [...]” (GAUTHIER, 2011, p. 80).

Assim, o “[...] conceito de *dialogicidade* expressa essa dupla necessidade de uma escuta sensível mútua e de uma crítica mútua das ilusões e cegueiras de antes das rupturas epistemológicas” (GAUTHIER, 2011, p. 49, grifo do autor).

Com esta disposição é que nos perguntamos – desde uma atitude crítica em relação à matriz epistemológica colonial constitutiva de formação científica eurodescendente – o que estamos aprendendo no diálogo intercultural com os povos originários de AbyYala.

## 4 O que estamos aprendendo com os povos indígenas

Os genocídios dos povos ancestrais na América Latina constituem uma dimensão paradoxal do processo de globalização do sistema mundo moderno-colonial que, ao implantar e expandir o modo de produção capitalista mediante a exploração dos recursos da natureza e submissão dos trabalhadores, vem promovendo a destruição sistemática dos ecossistemas, bem como dos seus guardiões ancestrais, entre os quais os povos e as culturas originárias. Assim, neste contexto trágico, torna-se absolutamente necessário aprender com os povos originários ancestrais modos de vida que tornem sustentável a convivência planetária, inclusive para as futuras gerações dos seres humanos e das diferentes espécies de seres vivos que necessitam cuidar da *Mãe Terra*, para que esta possa continuar a nutri-los.

O diálogo intercultural crítico com os povos originários implica em desconstruir os processos e princípios coloniais e em promover a construção de modos não-coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber. Decolonizar implica um projeto intencional e processo contínuo e insurgente de diálogo e cooperação intercultural, que reinvente modos de vida não-coloniais.

### a) O bem-viver e a sustentabilidade

Hoje os povos indígenas são mais vulneráveis do que nunca, frente à ofensiva dos proprietários de terra e dos grandes projetos econômicos, bem como de projetos políticos que cerceiam os processos de demarcação e autonomia dos territórios indígenas.

A iniciativa voltada para o mercado internacional atende à expectativa de poderosas corporações econômicas, sobretudo transnacionais, nas áreas da mineração, de petróleo e gás, de monocultivos da soja, da cana de açúcar, da pecuária, da celulose, produção de agrocombustível, exploração madeireira e demais recursos naturais. Também se beneficiam as grandes empresas construtoras, que doam generosas quantias em dinheiro para abastecer os caixas de campanha eleitoral dos partidos políticos, com a certeza de que receberão tudo de volta, em dobro. Fazem parte da carteira de projetos da IIRSA (Integração da Infraestrutura Regional Sul Americana), que aqui no Brasil integram o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) a construção de hidrelétricas, linhas de transmissão, estradas, ferrovias,

hidrovias, portos e aeroportos, sistemas de comunicação. AIIRSA traz no seu bojo uma concepção de desenvolvimento, entendido como crescimento econômico, a partir da super-exploração dos recursos naturais e alimentando padrões insustentáveis de consumo, para assegurar a acumulação capitalista. (HECK et al., 2012, p. 25).

Os povos indígenas, que a partir de sua experiência milenar estabeleceram uma relação harmônica com a terra, questionam duramente essa lógica predatória:

Somos filhos da ‘Pachamama’, não seus donos, nem dominadores, vendedores ou destruidores. Nossa vida depende dela e por isso desde milênios construímos nossas próprias formas do mal-chamado ‘desenvolvimento’, o SumaqKawsay/ SumaqQa-maña. Nosso Bem-viver como alternativa legítima de bem-estar em equilíbrio com a natureza e espiritualidade está longe da IIRSA, que nos quer converter em territórios ‘de trânsito’ de mercadorias, buracos da mineração e rios poluídos de petróleo. (Resolución de Pueblos Indígenas sobre el IIRSA, CAOI – Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas, La Paz, 19 jan. 2008 apud HECK et al., 2012, p. 25, grifos dos autores).

Esta visão de mundo fundamenta a concepção de *bem-viver*: *buen vivir*, em espanhol, *SumakKawsai* em quéchua; *Suma Qa-maña* em aymara; *Tekó Porã*, em guarani. Significa *a boa maneira de ser e viver*, ou seja, viver em aprendizado e convivência com a natureza. Esta sabedoria, presente em todas as culturas ameríndias, nos leva a compreender que a relação entre todos os seres do planeta tem que ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza se fundem em humanidade.

El Buen Vivir es un ‘paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien’, sustentado en una forma de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado. (MAMANI, 2010, p. 6, grifos do autor).

A maioria das culturas originárias brasileiras também entendem a Terra como Mãe (*Pachamama*). A Mãe protege e promove a vida mediante dádiva e reciprocidade. A natureza torna a vida humana possível. Por reciprocidade, os seres humanos são convidados a cuidar e proteger a natureza.

Bartolomeu Melià, linguista e antropólogo jesuíta, explica do ponto de vista do povo Guarani o bem-viver:

*Tekóporã* é um bom modo de ser, um bom estado de vida, é um ‘bem-viver’ e um ‘viver bem’. É um estado de ventura, de alegria e de satisfação; um estado feliz e prazeroso, aprazível e tranquilo. Há um bem-viver quando existe harmonia com a natureza e com os membros da comunidade, quando existe alimentação suficiente, saúde e tranquilidade, quando a ‘divina abundância’ permite a economia da reciprocidade, o ‘jopói’, isto é, ‘mãos abertas’ de um para o outro. (MELIÀ, 2013, p. 194, grifos do autor).

Essa visão da vida e da natureza contrasta com a visão das culturas ocidentais: a natureza é concebida como um objeto a ser dominado, apropriado e mercantilizado. A maneira moderno-europeia de ver o mundo justifica um processo de exploração predatória do ambiente, bem como a sua própria força de trabalho para realizar a acumulação privada de capital. Tal sistema encontra-se agora em profunda crise, assim como a cosmovisão e as ideologias que a justificam.

Entretanto, as cosmovisões ancestrais dos povos originários, ao integrar as dimensões biofísica, humana e espiritual, permite superar a concepção moderna que divide natureza e sociedade e justifica a exploração e dominação predatória da natureza pelos seres humanos. Assim, as culturas originárias oferecem uma visão de mundo que pode contribuir para superar o impasse em que as culturas ocidentais e o sistema capitalista se encontram hoje, no que diz respeito à sustentabilidade da vida e do ecossistema no planeta.

Assim, para além da concepção moderna eurodescendente de oposição binária entre natureza e sociedade, o *bem-viver* – cultivado por povos da *AbyaYala* – promove a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais que dá sustentação aos sistemas integrais de vida dos povos ancestrais. Revalorizar esta relação holística, tecida pelos povos ancestrais mediante práticas comunitárias dialógicas integradas com o mundo natural, é a condição que torna possível desconstruir a matriz racista constitutiva das relações de poder colonial, que tem agenciado a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho.

## b) O bem-viver e a política

A desconstrução da colonialidade do poder implica, de modo particular, reconfigurar as relações jurídico-políticas do Estado, para além da imposição do nacionalismo monocultural. Implica em viabilizar a convivência intercultural, sem que as diferenças sejam negadas ou subalternizadas, mas que potencializem relações sociais críticas e criativas entre os diferentes sujeitos sociais e entre seus respectivos contextos culturais. Nesta direção, vários países da América Latina, impulsionados pelas lutas dos povos ancestrais, vem incorporando em sua organização política de Estado os princípios do *bem-viver* dos direitos da *mãe-terra*.

No Brasil, os povos indígenas brasileiros continuam travando significativas lutas de resistência e por participação ativa na vida política do país. Eles procuram entrar positivamente no sistema político, judicial, legislativo, cultural e social do Estado, tentando viver e manter suas identidades como povos indígenas. Para isso, buscam fortalecer suas identidades e suas propriedades por meio de autogestão, bem como práticas de relações interculturais. Por exemplo, eles assumem a gestão ambiental de parques nacionais e das terras indígenas, promovem apoio comunitário intercultural para setores populares indígenas e urbanos e, para além das políticas de Estado, desenvolvem suas próprias políticas educacionais e atividades interculturais na cidade e no campo, bem como a colaboração com outros movimentos sociais.

Alguns indígenas brasileiros têm buscado também participar do sistema político do Estado. A Constituição Brasileira de 1988 reconheceu o direito de representantes dos povos indígenas se candidatarem a cargos públicos, como prefeito, vereador e deputado estadual e federal. A mais recente conquista da população indígena na política foi a criação, em 2006, da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), que instituiu um foro de discussão, com os próprios indígenas, a respeito da elaboração de políticas públicas federais para a classe indígena. Este é o único espaço hoje no Brasil em que os povos autóctones podem exercer algum controle social sobre as políticas públicas feitas para eles mesmos. Entretanto, a CNPI tem atribuição consultiva e não deliberativa, o que significa que o governo não é obrigado a implementar suas propostas.

As tentativas dos povos indígenas brasileiros de participar das instâncias políticas do Estado Brasileiro têm revelado um paradoxo. Ao assumirem o modo de vida dos colonizadores, muitos povos indígenas perderam sua identidade e autonomia. Por isso, várias comunidades indígenas buscam repensar esses desafios com base em suas necessidades e em sua maneira ancestral de ver o mundo.

Eliel Benites (apud FLEURI, 2009, p. 18)<sup>2</sup> enfatiza que o modo de organização dos povos indígenas brasileiros baseia-se no diálogo e na cooperação na comunidade. Por isso, é incompatível com o tipo de organização política do Estado, baseado em partidos. Essa contradição tornou-se muito clara nos processos eleitorais em que não só os candidatos políticos buscam e utilizam os votos dos indígenas, mas também os levam a assumir a forma de organização política contrária ao modo de organização comunitária de seu povo.

Tal contradição questiona a forma hegemônica de organização política do Estado-Nação. A organização dos Estados foi constituída, mesmo após as lutas por independência nas Américas, conforme o modelo de Estado-Nação, que reconhece apenas uma identidade nacional, vinculada à cultura e à língua dos colonizadores, subalternizando os diferentes grupos e povos nativos aos interesses das elites coloniais, de modo a manter o controle e a concentração do poder econômico e político capitalista.

Neste contexto, diferentes movimentos sociais, que se articulam rizomaticamente no mundo atual, vêm desenvolvendo estratégias decoloniais, no sentido de desconstruir a matriz de dominação e exploração colonial que engendra os Estados Nacionais. A rebelião dos povos ancestrais colonizados, particularmente na América Latina, questiona o pressuposto racista e o caráter monocultural do Estado Nação (MARÍN, 2010; GUZMÁN, 2012; DÍAZ; VILLARREAL, 2010). Denuncia a violência latente e a ideologia neoliberal dominante que favorecem a manutenção do controle e da concentração do poder econômico-político nas mãos dos setores capitalistas hegemônicos (GASCHÉ, 2010). Os povos originários reconhecem criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumem as lutas por fortalecer suas identidades e autogerenciar seus territórios (ESQUIT, 2010). Grupos étnicos subalternizados se mobilizam na busca por reconstruir relações de justiça e equidade entre os diferentes setores socioculturais na gestão da vida e do meio-ambiente, colocando em discussão as bases teórico-jurídicas dos projetos estatais nacionais de interculturalidade (CARR; THESÉE, 2012).

As lutas dos povos indígenas, portanto, não se conformam em participar das lutas sociais dentro do modelo político excludente e subalternizante estabelecido pelo Estado-Nação. Ao defender suas culturas e suas formas de organização social e política ancestrais, propugnam a

---

2 Em nosso artigo (FLEURI, 2009), citamos os depoimentos verbais do então estudante Kaiowá-Guarani Eliel BENITES, nos debates ocorridos durante o “Seminário Fronteiras Etno-Culturais e Fronteiras da Exclusão: Desafio da Interculturalidade e da Equidade, A Etnicidade no Contexto de uma Sociedade Intercultural”, realizado em Campo Grande (MS) em 6-19 set. 2002.



Luta pela *Vida*, pela *Dignidade* e *Território*, em que vários desses movimentos indicam que a *vida* não pode ser pensada fora da natureza, [...] A *Dignidade* é um reclamo ao respeito à sua condição de outro ser digno, negado pela colonialidade da modernidade [...], enfim, o direito à diferença afirmando a diversidade biológica, em que criativamente se inspiram, para afirmar suas culturas. [...] E como a cultura não é algo abstrato, nos apontam que são necessárias as condições materiais para seus horizontes de sentido para a vida. Daí o *território*, como categoria que reúne natureza e cultura através das relações de poder sobre as condições materiais da *vida*. [...] Com isso, sinalizam que no mesmo estado territorial habitam múltiplas *territorialidades* [...]. Enfim, tensão de territorialidades. Daí o debate acerca da autonomia territorial, da plurinacionalidade, dos direitos da natureza, como se inscreve nas novas constituições do Equador e da Bolívia. Não mais Estado nacional, mas plurinacional. (PORTO GONÇALVES, 2015, grifos nossos).

As lutas por se construir formas plurinacionais de Estado, tal como hoje propõe Estado Plurinacional Boliviano (MATEUS, 2012), bem como o Equador, constituem um significativo processo para se superar a colonialidade do poder, sustentada sobre o pressuposto da superioridade de uma etnia sobre as outras, ou da universalidade de uma nação, que nega a diferença cultural e a autonomia política dos povos que podem constituir democraticamente um Estado.

Em suma, para além da concepção moderna eurodescendente de oposição binária entre natureza e sociedade, a cultura *AbyaYalado bem-viver* promove a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais que dá sustentação aos sistemas integrais de vida dos povos ancestrais. Revalorizar esta relação holística, tecida pelos povos ancestrais mediante práticas comunitárias dialógicas integradas com o mundo natural, é a condição que torna possível desconstruir a matriz racista constitutiva das relações de poder colonial, que tem agenciado a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. Implica, de modo particular, reconfigurar as relações jurídico-políticas do Estado, para além da imposição do nacionalismo monocultural. Implica em viabilizar a convivência intercultural valorizando as diferenças como potencializadoras de relações sociais críticas e criativas entre os diferentes sujeitos sociais e entre seus respectivos contextos culturais. Neste sentido é que países como a Bolívia e o Equador, impulsionados pelas lutas dos povos ancestrais, vêm incorporando em sua organização política de Estado os princípios do *bem-viver* dos direitos da *mãe-terra*.

Esta transformação política implica em mudanças na própria matriz moderno-colonial de saber. Reconhecer a singularidade e relatividade das culturas e das ciências eurodescendentes, desconstruindo o mito de sua universalidade, é a condição para se reconhecer as racionalidades epistêmicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais e por movimentos populares, de modo a com eles estabelecer diálogos críticos e interação mutuamente enriquecedores.

## Considerações finais: aprender a educar com os povos indígenas

Os povos indígenas brasileiros, em sua rica complexidade e diversidade, compartilham com a maioria das sociedades ancestrais ameríndias uma visão de mundo baseada no *bem-viver*, bem como uma visão educacional que enfatiza a autonomia pessoal e a participação comunitária. Estes valores trazem uma perspectiva educativa muito diferente da educação colonial forjada pela modernidade europeia.

Eliel Benites disse que os colonizadores e, posteriormente, os missionários de diferentes credos e agentes governamentais desenvolveram junto às nações autóctones uma *educação de fora para dentro*, pautados no sistema escolar e catequético. Tal como Paulo Freire entende a *invasão cultural*, através da *educação bancária*. Tal processo educativo pressupõe que a educação se faça de uma pessoa para outra, de um grupo sociocultural para outro, como um processo de transmissão de seu modo de perceber e de significar o mundo, de tal modo que o outro o absorva e o reproduza da mesma forma. Ao contrário do processo de *educação de fora para dentro* – afirma Eliel Benites – o povo Kaiowá-Guarani procura, hoje, desenvolver a *educação de dentro para fora*:

É como uma fonte tapada que, ao ser desobstruída, jorra água em abundância. A água que jorra é a reflexão. A reflexão que se apresenta como a capacidade de se repensar o seu projeto e sua relação com o mundo a longo prazo. (depoimento de Eliel BENITES apud FLEURI, 2009, p. 17).

Esta perspectiva educacional dos povos indígenas tem sido muito pouco incorporada pelas políticas educacionais do Estado-Nação. No Brasil, embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 tenham dado passos importantes na formulação de princípios gerais visando a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, esta legislação foi construída com base em escasso diálogo com os diferentes povos indígenas (MARCON, 2010).

Deste modo, nos contextos indígenas, as escolas foram estabelecidas com uma perspectiva colonial e doutrinária, em clara oposição à cultura dos antepassados, contribuindo para a destruição da coesão social nas famílias e nas comunidades indígenas (SIERRA et al., 2010).

Os povos indígenas, portanto, para promover e consolidar suas culturas ancestrais não-coloniais, confrontam-se com as lógicas coloniais e disciplinares da educação escolar orientadas para a transmissão e reprodução da cultura nacional representada pelo Estado monocultural. O enfrentamento desta contradição implica em desconstruir a colonialidade da cultura escolar, ao mesmo tempo que aprender com os povos indígenas estratégias educacionais não-coloniais.

Um dos educadores que desenvolvem princípios epistemo-pedagógicos aprendidos com culturas ancestrais indígenas é Paulo Freire. Mesmo que Paulo Freire tenha formulado sua concepção pedagógica com as referências culturais de teorias críticas ocidentais, seu engajamento com os movimentos sociais populares ensinou a incorporação de perspectivas epistemológicas das culturas dos povos ancestrais da América Latina. Assim, se pode reconhecer os princípios do *bem-viver*, *TékóPorã*, em sua metodologia didática dialógica, que se caracteriza pela cooperação e reciprocidade nas relações entre os educadores e educandos, favorecendo uma atmosfera de aceitação mútua, respeito, compreensão e comunicação entre diferentes sujeitos, na busca de compreensão e transformação dos contextos socioculturais e ambientais em que se constituem. Neste sentido, Paulo Freire apresenta uma concepção educacional decolonial que reforça a perspectiva não-colonial.

Por outro lado, desde o ponto de vista não-colonial das culturas ancestrais, somos convidados a reconfigurar a pedagogia crítica.

Assim, a educação entendida como processo dialógico de problematização e transformação das relações socioculturais desiguais e injustas, apresenta-se como um instrumento de luta política dos grupos sociais e étnicos subalternizados ou excluídos no processo de colonização. Mas as lutas sociopolíticas conduzidas em parceria com os povos ancestrais radicalizam os projetos de transformação social para além dos limites do Estado-Nação e do antropocentrismo, criando perspectivas de organização política que sustentem as diferenças culturais e socioambientais, bem como os direitos da natureza.

Na proposta pedagógica de Paulo Freire, os *círculos de cultura* apresentam-se como uma estratégia educacional para favorecer o diálogo na comunidade sobre as contradições que enfrentam em seu contexto social, de modo a promover a organização política para superá-las. Nesta direção, com as culturas indígenas, aprende-se que as lutas sociais e políticas não se restringem a mudanças no âmbito do sistema mundo moderno-colonial, mas se busca reconstruir as relações sociais na perspectiva inter-transcultural (GAUTHIER, 2011; PADILHA, 2004).

Por conseguinte, o diálogo problematizador a partir dos *temas geradores* pode ultrapassar o enfoque econômico-política dos processos de opressão e dominação, questionando seus fundamentos epistêmicos da moderno-coloniais. O diálogo crítico entre as culturas ancestrais pode permitir processos transculturais e não apenas “[...] as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 79) mas também *os povos e suas culturas se transformam, mediatizadas pela relação entre as pessoas.*

## Referências

- BRASIL. **Censo Demográfico 2010.** Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- CARR, P. R.; THÉSÉE, G. Lo intercultural, el ambiente y la democracia: Buscando la justicia social y la justicia ecológica. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 75-90, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal:** o profetismo Tupi-Guarani. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- DÍAZ, R.; VILLARREAL, J. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 189-210, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- FERRAZ, Marcos Grinspum. Temos que aprender a ser índios, diz antropólogo. **Brasileiros.com.br**, 2014. Disponível em: <<http://brasileiros.com.br/bdz6r>>. Acesso em: 12. mar. 2017.
- FLEURI, R. M. Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 27, p. 11-21, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/181/80>>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GUZMÁN, B. R. Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilíngue no Chile. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 1, n. 28, p. 87-118, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

ESQUIT, E. Nociónes Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 252-266, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

GASCHÉ, Jorge. La ignorancia reina, la estupidez domina y la conchudez aprovecha. Engorde neo-liberal y dieta bosquesina. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 279-305, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. ¿Qué valores sociales bosquesinos enseñar en las escuelas de la Amazonia Rural? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 14, n. 28, p. 49-86, jan./ jun.2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1360/738>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

GAUTHIER, Jacques. Demorei tanto para chegar... ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade. **Tellus**, Campo Grande, v. 11, n. 20, p. 39-67, jan./ jun. 2011.

HECK, Dionísio Egon; SILVA, Renato Santana da; FEITOSA, Saulo Ferreira (Org.). **Povos indígenas: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio**. Brasília, DF: Cimi – Conselho Indigenista Missionário, 2012.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Versão 1.0. 1 [CD-ROM].

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Buen Vivir / Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas**. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOÍ, 2010.

MARÍN, J. Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. Perspectiva actual. **Revista Visão Global**. Joaçaba v. 13, n. 2, p. 287-322, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/60>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MATEUS, Elizabeth do Nascimento. Considerações sobre o Estado Plurinacional Boliviano. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, n. 89, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=9625&revista\\_caderno=16](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9625&revista_caderno=16)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MELIÀ, Bartolomeu. Palavras Ditas e escutadas – entrevista. **MANA**, v. 19, n. 1, p. 181-199, 2013. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/mana/v19n1/v19n1a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/mana/v19n1/v19n1a07.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2016.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. **Journal of world-systems research**, University of Pittsburgh, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

PADILHA, Paulo R. **Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina/AbyaYala/Quilombola. **Polis (Santiago)**, v. 14, n. 41, p. 237-251, 2015. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000200017>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

VALENCIA, Mario Armando Cardona. **Ojo de Jíbaro**. Conocimiento desde el tercer espacio visual. Prácticas estéticas contemporáneas en el Eje Cafetero colombiano. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, Sello Editorial, 2015.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 2, 1996, p.177-190.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.2012.

Recebimento em: 08/02/2017.

Aceite em: 10/03/2017.

# Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena

## Language, education and interculturality from an indigenous perspective

Gersem José dos Santos LUCIANO<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo trata de tecer algumas considerações analíticas sobre o lugar das línguas indígenas nas cosmologias e na vida contemporânea dos povos indígenas. Destaca a importância cosmopolítica e transcendental da linguagem na interconexão dos humanos com os não humanos no plano dos distintos mundos e seres que o co-habitam. Nesse sentido, destaca também a necessidade de valorizar os meios pedagógicos tradicionais na valorização das línguas indígenas, por meios da oralidade e do papel dos mais velhos, bem como da apropriação adequada e radical da escola para esse mesmo fim, superando sua tendência fortemente colonialista, eurocêntrica e branqueocêntrica.

**Palavras-chave:** Povos Indígenas. Línguas Indígenas. Culturas Indígenas. Cosmologias Indígenas.

### Abstract

This article tries to make some analytical considerations about the place of the indigenous languages in the cosmologies and the contemporary life of the indigenous people. It emphasizes the cosmopolitan and transcendental importance of language in the interconnection of humans with nonhumans in the plane of the different worlds and beings that co-inhabit it. In this sense, it also highlights the need to value the traditional pedagogical means in the valuation of indigenous languages, by means of orality and the role of the elders, as well as the proper and radical appropriation of the school for this same purpose, overcoming its strongly colonialist tendency, Eurocentric and branqueocentric.

**Keywords:** Indigenous Peoples. Indigenous Languages. Indigenous Cultures. Indigenous Cosmologies.

---

1 Gersem José dos Santos Luciano é Baniwa. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Coordenador do Fórum de Educação Indígena do Amazonas (FOREEIA). Email: <gersem@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/1	p. 295-310	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

O presente artigo tece algumas considerações sociopolíticas sobre o lugar e o papel das línguas nas cosmologias indígenas e no campo da educação indígena, escolar ou tradicional, numa perspectiva intercultural. Trata-se de uma versão do trabalho apresentado no Seminário Ibero-Americano de Diversidade Linguística, organizado pelo Ministério da Cultura, por meio do IPHAN, em 2014. Sublinho minha limitação quanto ao tema, por não ser linguista nem pesquisador de línguas indígenas. Minhas considerações baseiam-se em vivência prática, como falante de uma língua indígena, educador e militante da luta por educação escolar indígena e pelos direitos indígenas de um modo mais amplo.

A linguagem é uma das capacidades criadoras mais impressionantes e impactantes da humanidade. É o meio pelo qual os seres humanos se humanizam entre si, ou seja, ao mesmo tempo em que as identificam entre si, também as distinguem dos outros animais. No entanto, essa distinção não significa, de modo algum, hierarquização, uma vez que em termos de capacidade de comunicação ou linguagem, todos os seres são iguais. Assim, para os Baniwa é também o meio pelo qual se comunicam com outros seres do mundo e com o próprio mundo, uma vez que, para eles, a comunicação entre os seres é o segredo para o equilíbrio do mundo cósmico. Escassez de caça, por exemplo, pode ser resultado de uma falta ou uma ineficiência de comunicação entre os pajés e os espíritos superiores das caças. Mas essa comunicação com o universo não é exclusividade dos pajés. Todos os humanos, segundo as cosmologias indígenas, devem permanentemente manter essa comunicação. A comunicação, a linguagem e o diálogo são, portanto, essencialmente da ordem espiritual e transcendental.

## Linguagens nas cosmologias indígenas

Segundo a cosmologia Baniwa, o mundo é resultado de um protocolo de comunicação entre todos os seres, criadores e criaturas, cuja linguagem mais proeminente é a de símbolos ou sinais (fenômenos). Desse modo, aos sábios que dominam a totalidade do sistema de comunicação cósmica, nada pode ser escondido, desconhecido ou secreto. A natureza sempre se manifesta por sinais e por eventos, que aos sábios pajés cabe interpretá-los, revelá-los e manejá-los<sup>2</sup>. A título

---

2 O sentido de manejar aqui é equilibrar, pôr em diálogo, pôr em acordo, combinar, acertar ou corrigir defeitos de comunicação ou de relações. Portanto, não tem nada a ver com as noções de dominação e manipulação, próprias do mundo ocidental europeu.



de exemplo, cito um acontecimento revelador de como o sistema de comunicação cósmica funciona, por meio de eventos instrutivos no mundo dos espíritos, que comecei a ouvir desde criança, e que me ajuda até hoje a entender esse sistema de comunicação do mundo, segundo os Baniwa. Isso aconteceu em uma importante aldeia dos BaniwaCiuci<sup>3</sup> chamada *Massarico*<sup>4</sup>, situada no Médio Rio Içana – o rio dos Baniwa, afluente da margem direita do rio Negro (alto rio Negro). Certa manhã, os habitantes da aldeia Massarico ouviram gritos de macacos barrigudos do outro lado do rio. Macaco Barrigudo é uma das caças mais apreciadas pelos Baniwa, pelo seu tamanho, sua carne, além de ser considerado o mais bonito dos macacos da região. Três homens prontamente embarcaram em uma canoa e atravessaram o rio, à caça dos macacos, com suas sarabatanas e flechas envenenadas de curare. Os três não foram muito felizes na caçada, mas depois de muitas tentativas, conseguiram matar um macaco barrigudo. Depois regressaram, atravessando novamente o rio. Quando se aproximavam do porto da aldeia, as crianças, vendo-os, correram para recebê-los no porto, ansiosos para verem se e quantos mataram. As crianças quase sempre fazem isso, o que evita alguém, intencionalmente ou não, esconder sua caça das crianças e da comunidade inteira. O caçador, sentado no último banco da popa da canoa, vendo as crianças, ansiosas e alegres, esperando-os, decidiu *brincar* com elas. Pegou o macaco morto que estava à sua frente sobre o jirau da canoa e escondeu-o atrás de si, por debaixo de seu banco. Ao chegarem ao porto, as crianças logo lhes perguntaram quantos haviam matado, ao que o caçador, sentado na popa, respondeu que tinham sido *panema* (mal sucedidos, maus caçadores) e por isso não haviam matado nenhum. Nesse instante, as crianças ficaram muito tristes e, de cabeça baixa, foram para suas casas. O caçador da popa, vendo as crianças tristes, quis então fazê-lhes a surpresa, devolvendo a alegria, jogando para elas a caça abatida. Quando enfiou a mão por trás do banco para tirar o macaco morto, esse havia desaparecido. Os três caçadores, muito tristes, foram logo contar do ocorrido ao grande e velho pajé da aldeia. Ele, depois de ouvi-los, pediu que aguardassem sua orientação no dia seguinte, após *sonhar* sobre isso durante a noite. Nesse período não deveriam fazer nada de trabalho. Na manhã seguinte, bem cedo, o pajé chamou os três caçadores e lhes disse:

Curui-tá! (meninos!), o que aconteceu foi um sinal e um aviso para este que brincou com as crianças. Foi a finada mãe dele que mandou um sinal para impedir que ele fosse

3 BaniwaCiuci, é um clã de elite da sociedade Baniwa, da qual faço parte.

4 A Aldeia Massarico foi uma das aldeias mais importantes dos BaniwaCiuci, na região do Baixo Rio Içana, distante uma hora de canoa a remo de outra aldeia com a mesma importância chamada Tucunaré Lago, onde meu avô LeopoldinoIlderci nasceu, viveu e exerceu sua liderança local e regional.

trabalhar ontem na roça, como ele havia planejado, pois se tivesse ido, teria sido picado por uma cobra. O macaco que vocês mataram está pendurado em um galho de ‘mirapixuna’ (uma planta nativa comestível de beira de rio), logo na parte de maior correnteza ai no nosso porto. Foi lá que a finada mão dele o deixou. Vão buscar, tratar e cozinhar para as crianças e todos nós comermos. Está tudo bem, foi só um aviso. A principal lição de tudo isso que aconteceu para todos nós é que não se deve ‘brincar’<sup>5</sup> e judiar de crianças.

O enredo mostra como o complexo sistema de comunicação cósmica funciona envolvendo humanos (vivos e mortos), não humanos e a natureza, nas suas dimensões material e espiritual.

É por meio da linguagem que o homem se situa e é situada na sociedade, na natureza e no mundo. A harmonia da natureza depende de uma boa comunicação entre os entes que a constituem. Nesse sentido, língua, sociedade e natureza estão intrinsecamente relacionadas, o que, numa perspectiva sociohistórica, possibilita uma permanente e dinâmica relação cósmica dialógica, adaptável à abertura, ao movimento e à heterogeneidade (BAKHTIN, 1992).

Diferentemente do pensamento evolucionista, os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original de criação. A capacidade de construir uma língua é um dom recebido no processo de criação do mundo. Cada povo recebeu, em potência, uma língua de comunicação. Mas a língua indígena é um patrimônio em permanente construção, manutenção, mudança, aperfeiçoamento, atualização e complementação. Pode-se dizer que, segundo algumas mitologias indígenas, o mundo é resultado de um processo contínuo de comunicação dialógica e dialética dos seres criadores e criaturas. O mundo está sempre em construção, e junto, as línguas. As coisas foram sendo criadas de acordo com os desdobramentos dos enredos travados entre os seres. Ao longo desses enredos, muitas coisas boas foram criadas por meio da força mágica das palavras, mas também as coisas más. Percebe-se que a palavra, desde a origem do mundo, sempre esteve ligada a forças do bem e do mal<sup>6</sup>, pois na medida em

5 Brincar aqui é no sentido de judiar, brincadeira de mau gosto.

6 Os sentidos do *bem* e do *mal* nas cosmologias indígenas não são os mesmos que os das cosmologias ocidentais europeias. Enquanto nas cosmologias ocidentais judaico-cristãs o bem e mal são dois polos antagônicos, nas cosmologias indígenas, o bem e o mal possuem o sentido de complementares. Na cosmologia baniwa, por exemplo, o herói mítico, Kuwai que criou o veneno *kamahãe* (o mal mais temido entre os Baniwa, como origem de todos os males sociais, pois causa contínuas e permanentes mortes provocadas – assassinatos – entre si. O *kamahãe* é um veneno natural extraído de plantas ou de pedras secretamente manipulado por especialistas) é o mesmo que detém o conhecimento de sua cura. Além disso, Kuwai é cunhado de Nhampiricuri, o herói mítico (Deus) do bem, criador de todas as coisas boas. Como se pode perceber, não há fronteira rígida e intransponível entre o bem e o mal na cosmologia baniwa.

que os criadores foram criando as coisas, algumas dessas coisas não saíram como se pretendiam e os erros precisaram ser sanados ou administrados também por meio da palavra. Daí, o surgimento dos rituais de pajelança ou de xamanismo, que são processos de (re) estabelecimento da comunicação entre os seres da natureza por meio da linguagem falada ou de rituais específicos que propiciam as conexões comunicativas.

Importa destacar que, como os deuses criadores dos Baniwa não são onipotentes, onipresentes, perfeitos e absolutos, pois muitos de suas criações não saíram como queriam, muitas criaturas se rebelaram contra os seus criadores. Isso permite que a criação, a construção, a manutenção e a continuidade da existência da Natureza e do Universo dependa das próprias criaturas, no seu conjunto interdependente, orgânico e holístico. Aqui reside uma substancial distinção entre as cosmologias ou teologias ameríndias e as cosmologias/teologias ocidentais de tradição judaico-cristã.

Importa também destacar a importância vital e simbólica da língua para os povos indígenas, por meio da qual estabelecem as conexões com a natureza e com o mundo. Assim sendo, a língua é um fenômeno de comunicação sócio-cósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e seres não humanos da natureza. Nesse sentido, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente também a relação desse povo com a natureza e com o cosmo, resultando em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, conseqüentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo.

## Funções sociais e transcendentais das linguagens indígenas

O primeiro aspecto das línguas indígenas é, portanto, o seu caráter sócio-cósmico, no sentido de que elas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Elas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades (LUCIANO, 2006). Por meio dessa capacidade privilegiada de comunicação transcendental, o homem ou a mulher indígena exerce seu papel de destaque na mediação entre os seres da natureza, por meio de diversas formas de linguagem: palavras, cantos, músicas, rezas, rituais, cerimônias, etc.

O segundo aspecto relevante das línguas indígenas é o caráter político pedagógico, exercido por meio das variadas formas de comunicação, dentre elas se destacam, as línguas faladas no cotidiano da vida, as linguagens especializadas, as linguagens ritualísticas e as comunicações simbólicas. Há, portanto, espaços, lugares e tempos distintos de uso da linguagem: lugares e momentos comuns e lugares e momentos específicos e especializados (PIMENTEL DA SILVA, 2009).

As línguas faladas no cotidiano das pessoas são as de domínio comum e coletivo. As pessoas desde criança aprendem a falar. As linguagens especializadas referem-se àquelas de domínio restrito ou exclusivo de determinados grupos especializados, como os pajés, os xamãs e os mestres de cerimônias e de cantos sagrados. As linguagens ritualísticas são aquelas próprias de cerimônias sagradas, em geral, não faladas, mas representadas por meio de gestos, eventos, atitudes e exercícios específicos, como são os períodos de jejuns, as danças sagradas, os rituais de transe por meio de substâncias alucinógenas, como o paricá<sup>7</sup>. A comunicação simbólica é aquela que ocorre por meio de gestos ou atitudes simbólicas, como são as oferendas materiais. Entre os Baniwa é muito comum o pescador, aos sair para a pescaria, oferecer uma oferenda às *mães dos peixes*, que pode ser um pedaço de beiju ou uma porção de farinha. As oferendas são deixadas em lugares sagrados, em geral, uma gruta, uma pedra sagrada, um lago ou uma foz de um rio. Em geral, esses lugares levam o nome representativo de *mãe dos peixes* ou mãe de um determinado peixe, como, por exemplo, *tucunaré lago* (lago dos tucunaré), *pirá-paraná* (rio dos peixes), *uatucupáitá* (pedra da pescada), *wirá-uaçu paraná irumaça* (foz do rio dos gaviões).

Ainda no campo da função político-pedagógica das línguas indígenas, importa considerar os diferentes papéis de grupos sociais e de gênero. As mulheres são as guardiãs principais das línguas e culturas, principalmente na educação dos filhos, centrada basicamente no ensino das línguas, culturas, crenças e tradições. Nas aldeias e fora delas é muito comum que as meninas sejam mais monolíngues na língua indígena do que os homens. É nesse sentido que as mulheres-mães dão sentido transcendental à noção de mãe-terra, em referência ao território, pois assim como as mulheres-mães são essenciais e vitais para a continuidade da vida, da etnia, da língua, da cultura e da identidade, o território é essencial e vital para a continuidade da vida humana e do cosmo. Há consenso entre os indígenas e os estudiosos do tema de que as mulheres indígenas são mais resistentes e pragmáticos na luta e na defesa de suas línguas e culturas. Os homens são os defensores principais que, assim como as mulheres, carregam a responsabilidade com afincos, cujo momento e espaço áureo ocorrem por ocasiões dos ritos de passagem.

Em qualquer processo de valorização de uma língua indígena é fundamental considerar os papéis dos sujeitos com relação à língua: pais, mães, professores, tios, avós, irmãos mais velhos, comunidade, lideranças e outros. Cada um desses sujeitos possui uma responsabilidade na transmissão da língua que precisa ser

7 Paricá é um pó alucinógeno produzido a partir da casca de um cipó ou árvore, encontrados na floresta amazônica, de conhecimento específico dos pajés ou sábios indígenas.

cumprida pelo simples fato de que não pode ser substituída por outra pessoa, como equivocadamente a escola pensa e tenta fazer, por meio da figura do professor. Os pais, os tios e os avós são imprescindíveis e insubstituíveis nessa tarefa de ensinar a língua materna e os valores culturais para as crianças, porque são os que convivem com elas diariamente. Os professores e as lideranças, que exercem papéis sociais destacados, são essenciais para darem exemplo às crianças, em práticas de valorização das línguas indígenas, dentro e fora das escolas e aldeias. As crianças tendem a se espelhar em seus comportamentos. Se um professor ou uma liderança de organização da aldeia que constantemente viaja para os centros urbanos, ao invés de falar a língua indígena, fala a língua portuguesa no cotidiano da aldeia, as crianças tendem a interpretar que para ser professor ou liderança, precisa falar o português no cotidiano da vida. Isso é um estímulo à desvalorização da língua materna.

Todas as formas de linguagem envolvem os seres não humanos, numa perspectiva de respeito e reciprocidade. A oferenda à mãe dos peixes é para que o pescador tenha sucesso na sua pescaria. Ou seja, trata-se de uma troca recíproca, mas também de reconhecimento e respeito por parte dos indígenas à alteridade, à autonomia e agencialidade da natureza e de todos os seres existentes no mundo.

É curioso e estranho perceber que, em todas essas formas de linguagem, a escola, em geral, está fora. Ou seja, a escola não incorpora, não valoriza e não pratica essas diferentes formas de comunicação das crianças e jovens indígenas. Se a moderna escola indígena, de acordo com as leis e normas brasileiras, tem que ser intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, as línguas indígenas deveriam ser pilares fundamentais de sua organização curricular e político-pedagógica. Se é por meio das línguas tradicionais que os povos indígenas transmitem seus saberes milenares, não é difícil concluir que as escolas indígenas, por não considerarem tais saberes, contrariando os discursos modernos do politicamente ou pedagogicamente corretos da educação escolar indígena, não contribuem para a transmissão e continuidade viva das línguas, dos saberes e das culturas indígenas.

Assim sendo, as dimensões bilíngues/multilíngues e intercultural precisam ser levadas a sério nas escolas indígenas, pela importância que elas representam para a continuidade histórica dos povos indígenas e dos seus saberes e modos de vida. Sem as suas línguas não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos. Muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais. Por exemplo, não se tem notícia até hoje, de casos em que as narrativas sagradas proferidas por pajés em suas línguas tradicionais, em ocasiões de curas, tenham sido traduzidas e utilizadas em outras

línguas não indígenas ou escritos em livros. O que acontece muito é a substituição de uma pela outra, como vem ocorrendo no Alto Rio Negro, onde as narrativas sagradas tradicionais, conhecidas em Nheengatu como *mutawarissá*, foram sendo substituídas por *orações a santos*, incorporadas dos missionários.

Desse modo, fica clara a Interdependência entre a língua e a cultura ou entre a língua e a sociedade (PIMENTEL DA SILVA, 2009). Assim, quando se abandona uma tradição, se abandona também uma língua, e vice-versa, e com elas toda uma concepção de vida e de mundo, porque uma língua expressa um determinado mundo, uma determinada maneira de entender, de interpretar e de se relacionar com o mundo. Quando determinadas atividades ou elementos da cultura são abandonados, parte da língua especializada é abandonada e desaparece. Toda a diversidade de línguas e linguagens, de rituais, de mitos, de rezas, de cantos, de gestos e de atitudes praticados pelo povos indígenas, que a escola e a comunidade precisam estimular, valorizar e promover em suas práticas cotidianas de vida. Os saberes sagrados ou especializados fazem a ponte entre o novo e o antigo, entre o presente e o passado, entre o passado e o futuro. Portanto, a transmissão do saber sagrado ou especializado é o elo entre o novo, o antigo e o futuro, sem a qual essa conexão se perde, em geral, de forma irreversível.

A densidade da relação com o território perpassa pela língua própria. Em uma língua indígena, cada criatura, material ou imaterial, cada lugar e cada espaço da natureza tem nome e significado próprio. Isso amplia e fortalece cognitiva e afetivamente a relação das pessoas e dos grupos com o território. Pode perceber isso por ocasião das discussões e implantações dos denominados *territórios etnoeducacionais*<sup>8</sup>, no âmbito das políticas nacionais de educação escolar indígena, coordenados pelo Ministério da Educação nos anos finais da década de 2000. A noção de etnoterritório como referência espacial, cultural e de gestão nos processos de planejamento, execução e avaliação das políticas de educação escolar indígena, foi muito bem compreendida, aceita e incorporada/apropriada pelos povos que falavam a língua própria e possuíam a posse de seus territórios.

Embora o dom da comunicação humana seja uma dádiva da criação, assim como tudo o que existe no mundo, segundo as mitologias indígenas, as línguas, assim como as culturas, vão sendo constantemente atualizadas, moldadas,

---

8 Território Etnoeducacional são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde educação e etnodesenvolvimento. Essas áreas formam uma base de planejamento e gestão das políticas de educação escolar indígena no país, a partir da configuração dos etnoterritórios indígenas (terras, línguas, relações sociais, culturais, políticas..) no lugar das divisões territoriais dos municípios e dos estados.

aperfeiçoadas e enriquecidas ao longo do tempo. Processos de mudanças garantem a elas dinâmicas próprias no acompanhamento permanente das dinâmicas naturais e históricas do mundo. Desse modo, as línguas indígenas acompanham a história, as descobertas, a economia, os costumes, a política, a religião, e estão sempre abertas e receptivas às atualizações, às inovações, às descobertas, às invenções e às mudanças que vão transformando o mundo e, junto, a língua, a cultura e os modos de vida e de pensamento dos distintos grupos humanos (BAKHTIN, 1992). Promover, portanto, uma língua, não é imunizá-la ou isolá-la, mas dar a ela vitalidade, dinâmica e relevância prática no cotidiano das pessoas.

Uma língua só morre quando deixa de atender e resolver tarefas comunicativas e de contribuir para a organização cultural, política, econômica, social e religiosa da comunidade. Ou seja, quando perde sua função social e seu lugar histórico na vida real e cotidiana das pessoas e dos grupos. Nesse caso, ela é substituída por outra língua, em geral, por uma língua dominante (HAMEL, 1984). Por isso, não basta promover práticas da língua em razão de eventos ou interesses específicos, para valorizá-la. Ela só terá vitalidade se ocupar um lugar e uma função relevante na existência das pessoas e do grupo falante.

## Desafios e possibilidades político-pedagógicos de valorização das línguas indígenas

Após tecer algumas considerações gerais sobre o *estado da arte* sociopolítica e sócio-histórica das línguas indígenas no Brasil, do meu ponto de vista, passo agora a fazer algumas considerações sobre os desafios político-pedagógicos que considero relevantes para se pensar políticas públicas educativas que tenham por objetivo o resgate e a valorização das línguas indígenas no Brasil.

O primeiro e o maior desafio é superar o problema histórico e mental da cultura colonial equivocada e preconceituosa que vem se perpetuando ao longo dos mais de cinco séculos na relação entre o Estado e os povos indígenas. Não há como garantir a valorização concreta, ascendente e sustentável das línguas indígenas enquanto os povos indígenas, falantes dessas línguas, continuarem sendo considerados como contingentes populacionais transitórios. Antes da vigência da atual Constituição Federal (1988), esse caráter de transitoriedade era imputado aos índios fundamentalmente no aspecto físico e étnico. Na atualidade essa transitoriedade é percebida por parte das elites econômicas e políticas como possibilidade ou necessidade cultural, ou seja, como um fenômeno sociocultural. Não se trata mais de pensar e estimular processos de extermínio físico ou populacional, que na prática continuam existindo, mas de estimular processos

sócio-políticos e educativos que conduzam os povos indígenas a uma integração híbrida e mestiça, enfraquecendo ou anulando as alteridades e identidades próprias, base dos modernos direitos indígenas coletivos. No fundo, é uma nova modalidade de morte lenta, longa e silenciosa das línguas, das culturas e dos povos indígenas.

O segundo desafio é como superar a outra face perversa e histórica da tradição colonial do Estado que continua sustentando e legitimando uma relação de poder profundamente assimétrico de dominação, de negação, de opressão, de inferiorização, de discriminação, de racismo e de invisibilização dos povos indígenas e de outros grupos étnicos subalternizados. O Estado, por meio da escola e da universidade que inferioriza e subalterniza os conhecimentos, os valores, as culturas, é o principal responsável pelas mortes e desvalorização das línguas indígenas. A continuidade das línguas, assim como das culturas indígenas, depende da superação da cultura eurocêntrica e branqueocêntrica imposta aos povos indígenas. Não se pode continuar com o processo colonial de supervalorização das línguas e das culturas dominantes e desvalorização sistemática e institucionalizada das línguas e culturas indígenas. É necessário eliminar a visão de que as línguas e culturas brancas são superiores, mais desenvolvidas, mais civilizadas e verdadeiras. Ou que os povos indígenas são transitórios pelos seus estados atrasados de culturas e civilizações. Isso precisa começar pelas escolas e universidades, lugares onde ainda encontramos à luz do dia e escrito nos livros científicos tais preconceitos, já há algum tempo abolidos em nossa legislação.

As dificuldades de reprodução cultural, linguística e étnica atual dos povos indígenas passam pela herança cultural colonialista e tutelar das políticas do Estado, ainda muito presentes em campos vitais e sensíveis, notadamente nas questões territoriais, políticas de poder, de participação, de representação, e pelas condições econômicas e sociais precárias a que foram condenados esses povos.

O status de inferioridade colonialista imputado arbitrariamente aos povos indígenas, que vem causando entre as línguas indígenas o excesso de empréstimos linguísticos, como faz a escola, conduz essas línguas a posições secundárias, subalternizadas, inferiorizadas, empobrecidas e arranjadas. Aliás, essa é uma das estratégias colonialistas mais conhecidas e perversas, em que os povos indígenas são estimulados ou obrigados a realizar mudanças culturais com o argumento de que elas são necessidades modernas garantidas pelas leis, portanto, são direitos, e uma vez incorporadas, individual ou coletivamente, são usadas como justificativas para negação ou perdas de direitos. É comum ouvir: *há, eles não são mais índios, porque falam bem o português, vivem na cidade...por isso achamos que não precisavam mais de tais benefícios ou direitos*, ao passo que empréstimos linguísticos, como já mencionei anteriormente, fazem parte da dinâmica e da vitalidade das línguas



saudáveis e pulsantes, desde que realizados livre, autônoma e controladamente. Empréstimo linguístico é muito diferente de substituição linguística. No primeiro caso, trata-se de atualização, o que é enriquecimento. No segundo caso, pode significar perda ou mesmo abandono da língua ou parte dela.

Sabe-se que, em condições normais, quando uma comunidade linguística entra em contato com outra comunidade linguística, seus sistemas linguísticos passam a se influenciar e se enriquecer mutuamente. As noções de bilinguismo e multilinguismo dizem respeito a essa capacidade positiva que os sistemas linguísticos possuem, de que, ao entrarem em contato com outros sistemas, desenvolvem empréstimos linguísticos desejáveis e controlados que permitem complementações, inovações e atualizações dos seus sistemas (PIMENTEL DA SILVA, 2009). Mas, para que o bi/multilinguismo não seja uma faceta da cultura e prática colonial, precisa ser desenvolvido com base numa relação simétrica de poder. Do contrário, estará se praticando um bilinguismo ou multilinguismo da subalternidade, ou seja, uma colonialidade linguística, que só vai contribuir para aprofundar ainda mais a relação assimétrica entre as línguas e os seus falantes, que gera toda sorte de dominação, subalternização, negação e extinção das línguas.

O terceiro principal desafio é como e o que fazer para que a escola possa se tornar uma aliada estratégica na valorização das línguas e culturas indígenas, inclusive no enfrentamento e superação das práticas e culturas colonialistas de que tratamos ao longo deste trabalho. Particularmente a escola indígena (escola da/na comunidade indígena) assume um papel essencial e focal nessa complexa missão, da qual não pode se eximir. Não penso que seja difícil imaginar o que fazer. O problema está em como fazer, do ponto de vista da natureza política da instituição. A questão, portanto, é de ordem política, e não pedagógica. Ora, a escola, como instituição, é um instrumento ideológico do Estado e como tal, tende a seguir a sua visão predominante, que, como já vimos, é ainda muito eurocêntrica e branqueocêntrica.

Mas o Estado não é homogêneo, pois a sociedade que a constitui e legitima não o é, do ponto de vista político-ideológico e sociocultural. Além disso, há uma constituição que garante aos povos indígenas o reconhecimento e a valorização de suas línguas e culturas. Assim, há possibilidade concreta da escola indígena ser uma poderosa aliada na luta pelo resgate e valorização das línguas e culturas indígenas, que, em tese, só precisaria de decisão política de fazer ou pelo menos deixar fazer, do próprio Estado. Mas cabe também decisão e vontade política dos próprios povos indígenas para fazerem valer seus direitos e seus projetos educativos, à luz de suas autonomias etnopolíticas e dos seus direitos conquistados na forma da lei. É importante destacar que a grande maioria das escolas indígenas está sob o comando dos próprios indígenas, como caciques, gestores, técnicos, docentes e

discentes, com inestimáveis potencialidades para a concretização das mudanças necessárias e desejáveis, no papel, na organização curricular e principalmente nos projetos político-pedagógicos da escola. A escola indígena protagonizada e gerida pelos próprios indígenas apresenta um inestimável potencial transformador nos processos educativos das comunidades indígenas e da sociedade mais ampla, por meio de suas práticas inovadoras no campo do ensino, da aprendizagem, da revitalização, resgate e vivências das línguas e culturas indígenas.

No entanto, para isso, a escola precisa realizar uma transformação radical na sua matriz cultural, pedagógica, metodológica, filosófica, política e epistemológica, toda ela referenciada e legitimada pela visão etnocêntrica das sociedades europeias, para abrir possibilidades concretas de incorporar outras matrizes socioculturais e epistemológicas e de outros sujeitos de transmissão de conhecimentos, como os povos indígenas e seus sistemas linguísticos, envolvendo nas práticas cotidianas as mães, os pais, os mais velhos, as lideranças e os sábios tradicionais. A escola indígena precisa deixar de ser o lugar exclusivo do professor e do aluno. No campo da transmissão de conhecimentos tradicionais, por meio das línguas indígenas, o professor, ainda que indígena, é com certeza, o menos preparado para assumir e realizar essa função, pela sua própria bagagem e percurso formativo.

Outro aspecto desafiador é a existência de grande número de línguas indígenas faladas no Brasil, que segundo dados do IBGE de 2010 são 274. Mas é bom lembrar que esse número representa menos de um terço de idiomas falados no Brasil, na época da conquista portuguesa, estimada entre 1.200 a 1.500 línguas indígenas (LUCIANO, 2006). Pouco ou quase nada se conhece da situação dessas línguas. O número de linguistas no Brasil é extremamente reduzido. Um dos maiores problemas enfrentados pelos cursos de formação de professores indígenas refere-se à ausência de linguistas estudiosos de línguas indígenas. Sem esses especialistas como abordar de forma adequada a questão linguística nesses processos formativos, tão importantes para a valorização, o resgate e o tratamento adequado das línguas indígenas dentro e fora das escolas? Além disso, sem os linguistas especialistas, como produzir material didático bilíngue ou monolíngue nas línguas indígenas?

No estado do Amazonas essa situação chega a ser dramática para os cursos de formação, pois, diante da existência de 39 línguas indígenas faladas, não há sequer um linguista especialista em uma dessas línguas no Estado. Há, portanto, uma necessidade urgente de realização de estudos e pesquisas sociolinguísticos da situação das línguas indígenas no Brasil e principalmente sobre atuais atitudes das gerações falantes dessas línguas para se saber do futuro delas. Da mesma forma, é urgente ampliar e acelerar a formação de linguistas, preferencialmente, indígenas. É necessário que as universidades criem novos cursos de linguística. Penso que

seja necessário e urgente a criação de cursos apropriados e com turmas específicas para formar linguistas indígenas, ainda que sejam na modalidade de projeto, pela urgência e relevância que a temática requer, assim como são as temáticas da educação, saúde, gestão territorial e outras áreas de conhecimento. Sabe-se, que no campo da saúde, da gestão territorial e principalmente no campo da formação de professores indígenas, algumas universidades brasileiras já estão oferecendo cursos com turmas específicas para indígenas. Penso que a linguística é uma dessas urgências e relevâncias, antes que seja tarde, pois sabemos que se nada for feito, continuaremos assistindo o desaparecimento e a morte de muitas línguas indígenas, e com elas o fim de muitos saberes, de povos que são partes importantes da nossa humanidade e de muitos mundos fascinantes, obras magníficas da Grande Natureza ou do Grande Universo, como diriam os povos indígenas.

Antes de concluir, é necessário destacar alguns aspectos relevantes da função política das línguas indígenas, no contexto das lutas mais amplas do movimento indígena. O primeiro aspecto é o poder prático e simbólico que as línguas indígenas possuem entre os povos indígenas e na sociedade mais ampla. As línguas indígenas são fundamentais nos processos de luta por reconhecimento e legitimação material da identidade étnica, que resultam em reconhecimento de direitos específicos. Além disso, as línguas indígenas proporcionam a autoestima dos indivíduos e grupos falantes, no contexto das alteridades e autonomias étnicas e linguísticas.

Em função disso, a prática de educação bilíngue intercultural que valorizam pertencimento étnico e cultural é condição para a promoção de uma educação inter-epistêmica de longa duração, de acordo com reformas do Estado e das políticas educacionais e culturais da sociedade nacional capazes de superar as limitações teóricas e práticas das noções de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, ambas aprisionadas pela visão fragmentada e colonialista do saber e do poder disciplinar homogeneizador e autoritário. Uma educação pautada na perspectiva ontológica de inter-epistemologias e cosmopolíticas abarca a noção holística da epistemologia intercósmica, própria das ontologias indígenas. Nesse sentido, a educação bilíngue, intercultural, intercósmica aponta para a necessidade de construção de novos paradigmas epistemológicos e novas atitudes políticas e sociais da sociedade dominante e dos povos indígenas.

Trato aqui da noção cosmopolíticas para designar o caráter holístico, orgânico e interdependente da natureza/cosmo. Essa interdependência cósmica, própria das cosmologias, ontologias e epistemologias indígenas, evidencia o imperativo cosmopolítico da linguagem e da comunicação entre todos os seres coabitantes do planeta e do mundo. Em consequência dessa cosmovisão, pensar a sustentabilidade da vida, do planeta e do mundo exige considerar todos os sujeitos humanos e

não humanos, materiais e imateriais existentes. A sustentabilidade ambiental ou ecológica do planeta, por exemplo, não depende apenas de negociações entre os humanos, mas também dos humanos com todos os outros sujeitos, entes, agências que compõem e constituem a cadeia ecológica, humanos e não humanos.

## Considerações finais

É importante salientar que as línguas indígenas, como patrimônio da humanidade, gozam de reconhecimento, proteção e promoção da Constituição brasileira e de leis internacionais. A atual Constituição brasileira, em seu artigo 231, assim determina:

[...] são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 2012, p.126).

O artigo 210 da mesma Constituição faculta às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. Tais instrumentos legais declaram o rompimento da política integracionista de homogeneização cultural, étnica e linguística na sociedade brasileira e garante aos povos indígenas os direitos de continuarem falando suas línguas e praticando suas culturas e tradições, dentro e fora da escola (BRASIL, 2012).

Mas para que essa declaração resulte em realidade concreta é necessário que as línguas indígenas sejam valorizadas, faladas e escritas nos ambientes das escolas e das universidades e em toda a sociedade, de forma permanente, tomando-as como línguas de instrução, materializadas por meio de aulas orais, cantos, exercícios e tarefas escritas e orais cotidianas, elaboração e uso de livro didáticos, elaboração e defesa de monografias, dissertações e teses, tudo e todos em línguas indígenas. Além disso, essas línguas precisam alcançar os meios de comunicação de massa, como a televisão, a rádio, os jornais impressos, as igrejas, os quartéis, os sindicatos e outros espaços relevantes.

A existência viva das diferentes línguas é fundamental para se estabelecer a prática do diálogo e do intercâmbio de saberes, de valores e de experiências de vida e de mundos. A diversidade de línguas possibilita o estabelecimento de diálogos cosmopolíticos e conexões transcendentais, envolvendo holisticamente inter-espiritualidades, intersubjetividades, interepistemologias e

as importantes capacidades de articulação das multireferencialidades cósmicas, as multidimensionalidades ontológicas humanas e as multicosmologias linguísticas e ecológicas. As línguas carregam e sustentam mundos, valores e existências humanas e não humanas únicas, porém, diversas, interdependentes.

Os diálogos interlinguísticos são diálogos filosóficos, cosmológicos e cosmopolíticos que podem ajudar a romper a subalternidade interétnica colonialista na medida em que ajudem a construir processos educativos e exercitar atitudes objetivas e transformadoras propícias ao diálogo político e epistemológico de rompimento com o poder subjetivo da subalternidade e da colonialidade tutelar, etnocêntrica, eurocêntrica, historicamente enraizada em nossa sociedade. Entre os povos indígenas, o diálogo simétrico atua sempre na perspectiva da lógica e da prática de complementariedade, de intercâmbio, de troca, de reciprocidade, de interaprendizagens, de negociação político-linguística e político-cosmológica, ou seja, de um diálogo para o respeito, para o reconhecimento e para a solidariedade entre os humanos e não humanos. Assim sendo, a manutenção escrita ou falada de uma língua indígena é um verdadeiro ato de resistência sociopolítica, que busca uma relação de reconhecimento e de respeito, ainda que de modo subalterno ou assimétrico.

Por fim, destaco que ainda observo com muita tristeza a falta de interesse em nossa sociedade pela vivência da interculturalidade, como vivência intermundos e exercício vivo do bilinguismo linguístico e cultural na escola, na comunidade e na sociedade, apesar dos discursos e das normas bem elaboradas, mas muito pouco praticadas. Insisto no diálogo linguístico, como diálogo epistemológico para uma compreensão mútua e recíproca entre os distintos mundos que povoam, enriquecem e embelezam o nosso mundo. Para isso, o diálogo intercultural é o começo, um importante começo, mas o desafio é alcançar o diálogo cosmopolítico, único capaz de tornar a vida no mundo sustentável.

## Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35.ed. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

HAMEL, R.E. Conflito sociocultural y educacional bilíngüe: el caso de los indígenas Otomíes en México. **Revista Internacional de Ciências Sociais** – La interacción por meio del Lenguaje. Paris, Unesco, v. 36, n. 1, p. 117-132, 1984.

LUCIANO, G. J. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos; 12).

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. **Reflexões Sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2009.

Recebimento em: 07/02/2017.

Aceite em: 15/03/2017.

# Saberes de Infâncias e a Formação de Professores Indígenas

## Children's Knowledge and the Formation of Indigenous Teachers

Joelma C. P. M. ALENCAR<sup>1</sup>  
Francilene de Aguiar PARENTE<sup>2</sup>

### Resumo

O presente texto tem como objetivo abordar alguns dos problemas que envolvem a oferta da Educação Infantil para as escolas indígenas no Estado do Pará. Como procedimentos metodológicos, contou com um levantamento bibliográfico e dados empíricos da realidade escolar indígena. Conclui-se apontando para a necessidade de se considerar os processos próprios de aprendizagem indígena nas práticas escolares, assim como de se tratar da Educação Infantil na formação dos professores indígenas, de modo a atentar para as especificidades da infância indígena e o projeto societário de cada povo indígena, conforme definido como um direito na Constituição de 1988.

**Palavras-chave:** Criança Indígena. Infância. Escola. Formação de Professores.

### Abstract

The present text aims to address some of the problems that involve the offer of Early Childhood Education to the indigenous schools in the State of Pará. As methodological procedures, a bibliographical survey and empirical data of the indigenous school reality were used. The conclusion points the need to consider indigenous learning processes in school practices, as well as to deal with infant education in the training of indigenous teachers, so as to take into account the specificities of indigenous children and the social project of each Indigenous people, according to a right in the 1988 Constitution.

**Keywords:** Indigenous Child. Childhood. School. Teacher Formation.

---

1 Doutora em Educação, Coordenadora do Núcleo de Formação Indígena e Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/UEPA, Líder do Grupo de Estudos Indígenas na Amazônia-GEIA, Universidade do Estado do Pará, Rua do Una, nº 156, - Belém/Pará- Brasil. CEP: 66.050-540. Tel.: (91) 3299-2235. Email: <joelmaalencar@uepa.br>.

2 Doutora em Antropologia, Docente e Coordenadora do Curso de Etnodesenvolvimento/UFPA e Vice-coordenadora do Grupo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (GEABI)/UFPA. Universidade Federal do Pará (UFPA)/Campus de Altamira, Rua Coronel José Porfírio, 2515, Bairro São Sebastião, Altamira/PA, CEP: 68.372-040, Tel.: (93) 2112-0576, Email: <faparente@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/1	p. 311-333	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

Os estudos contemporâneos sobre a criança e a infância têm se pautado em bases epistemológicas que buscam romper, entre outros, com o paradigma adultocêntrico, de abordagem desenvolvimentista, refletidas em textos de propostas pedagógicas que até hoje se fazem presentes nos espaços educativos. Os estudos que avançam nessa abordagem são elucidados por uma posição crítica nos estudos da criança, em que são consideradas as dimensões éticas e políticas da emancipação da infância.

Ariès (1981) nos mostra como se deu a construção social da criança na mentalidade ocidental, desde a família do Ancien Régime em que a concepção de infância era quase inexistente, caracterizando-se como um período curto, até o momento mais recente, a partir do século XVII, em que a infância se prolonga em virtude da introdução das idades escolares, que mais tarde resultará na diferenciação de classes e de gênero, assegurando a cada gênero de vida um espaço reservado.

Assim, podemos perceber que a criança e a infância, de modo geral, não foi algo surgido do nada, foram erigidas de acordo com as necessidades advindas ao longo dos anos, e é nisso, em especial, que o trabalho de Ariès (1981) tem de mais interessante, nos fazendo entender que nem sempre foi assim, podendo mudar de tempo em tempo e de sociedade para sociedade, como, por exemplo, entre as indígenas e as não indígenas, e mesmo entre elas, dependendo da cultura do grupo e da situação analisada.

Lopes da Silva, Macedo e Nunes (2002) seguem o mesmo raciocínio em suas pesquisas sobre crianças indígenas, compreendendo a infância como um *constructu* das crianças, que se realiza a partir das relações com o mundo social; uma dimensão particular, fruto de sua visão de mundo, adquirida e traduzida a partir da realidade, não apresentando necessariamente uma mera reprodução do mundo dos adultos.

Apesar das relações estabelecidas entre criança e infância iniciarem a partir do século XVII, elas eram compreendidas pelas ideias de proteção, amparo e dependência, em que as crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos. Os progressos significativos, nos estudos sobre essas categorias numa perspectiva crítica, só passam a ganhar visibilidade no início do século XIX (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Para Sarmiento (2015), os avanços nos estudos científicos sobre essa temática se justificam, principalmente, pela crítica ao conhecimento institucionalizado



tradicional que a ciência moderna construiu sobre criança e infância, haja vista que esse conhecimento se assenta numa tripla falácia:

[...] a visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas de desenvolvimento e que cresce e se assume como sujeito independentemente do contexto social e cultural em que nasce; a referência ao contexto cultural europeu e norte-americano como espaço balizador dessa pretensa universalidade da criança; a postulação da ideia de que a infância não tem identidade autônoma, mas é a idade 'natural' das crianças enquanto seres em transição para a idade adulta, sendo, deste modo, as crianças consideradas como seres em transição ('becoming') e não seres sociais autônomas e completos ('being'). (SARMENTO, 2015, p. 32, grifos do autor).

Tais enganos tiveram ressonância considerável na política educativa e na vida escolar, sustentando um modo de fazer pedagógico, um modelo pedagógico transmissivo ou uma pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) que ignoram os direitos da criança de mostrar sua competência e de ter espaço de participação como ser participante, e não como um ser em espera de participação. Nessa perspectiva, a escola tornou-se o principal espaço onde a criança vivencia um projeto para o futuro e não suas culturas de infância do presente.

Castro (2007), ao abordar a noção de criança e infância, nos expõe sobre as limitações de algumas concepções que desconsideram que os significados que lhes será atribuídos depende do contexto no qual surge e se desenvolve e também das relações sociais nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções, que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou, então, nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar.

Ao contrário, segundo a autora, ao buscar uma resposta para a questão sobre a infância e a criança, é necessária uma contextualização sobre a época em que a resposta vai se constituir e quais referências serão usadas para descrever tal conceito, incluindo a classe social e a raça. Portanto, ser criança na sociedade contemporânea é muito diferente de ser criança nos períodos históricos anteriores e em diferentes grupos sociais.

Além da necessidade de contextualização, também se torna importante considerar os contributos teóricos, metodológicos e políticos dos estudos da

criança, que sofreram mudanças paradigmáticas que podem ser sintetizadas, conforme Sarmento (2015), em torno de três vetores:

- [...] i. A passagem da condição da criança como objeto científico para a criança como sujeito de conhecimento e ação e, deste modo, participante ativo na vida social e na própria pesquisa;
- ii. O deslocamento do foco da ação adulta junto a criança (ação socializadora, promotora do desenvolvimento, educativa...) para a ação concreta da criança, no quadro das suas interações com crianças e com adultos;
- iii. A mudança do saber disciplinar como base de conhecimento sobre a criança para a concepção de que uma visão não fragmentária da criança e da infância exige um trabalho teórico interdisciplinar, que não dispensa as disciplinas mas alarga as suas fronteiras e estabelece ao diálogo ente elas. (SARMENTO, 2015, p. 6).

Nesse contexto de mudanças, os estudos de criança e infância voltados aos povos indígenas nas diferentes áreas científicas, para além das problemáticas com as concepções sobre as duas categorias, são ainda incipientes em sua visibilidade. Nesse cenário, ressalta-se que, comparadas às produções que iniciaram no século XVII, há uma significativa lacuna temporal, quando se identificam os estudos sobre criança indígena e infância no Brasil.

Apesar da etnologia indígena ter se voltado para estudos específicos sobre as infâncias indígenas, por volta das décadas de 1980 e 1990 (COHN, 2013 não consta nas referências), as primeiras publicações por autores brasileiros que tratam do tema ganham visibilidade somente a partir do século XXI, com a publicação da coletânea intitulada *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos* (LOPES DA SILVA; MACEDO; NUNES, 2002). Posteriormente, surgem mais quatro obras, a saber, os livros *Antropologia da Criança* (COHN, 2005), *Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais* (NASCIMENTO et al., 2011), *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização* (TASSINARI; GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012) e *Diversidade, Educação e Infância: reflexões antropológicas* (TASSINARI; ALMEIDA; RESENDÍZ, 2014). É interessante constatar que, na primeira obra, Lopes da Silva, Macedo e Nunes (2002) já denunciavam a raridade na bibliografia antropológica sobre o universo das crianças indígenas diante da literatura sobre os povos indígenas no Brasil. Vale destacar as questões levantadas pelas autoras, que sinalizavam para uma antropologia da criança no Brasil,

quais sejam: Como construir etnografias com crianças? Como abordar seus universos? Como conhecer suas perspectivas? Como essas informações podem ajudar a construir um referencial teórico? Que abordagens usar e como dialogar com outras abordagens que em outros lugares vão tomando outras formas? Dos estudos apresentados nessa obra até as publicações mais recentes, observa-se uma trajetória importante de respostas a alguns desses questionamentos.

Se os estudos na área da Antropologia da Criança estão correspondendo aos seus paradigmas e problemáticas, o mesmo não se pode afirmar quando nos debruçamos sobre o tema nos estudos na área da Educação/Educação Escolar Indígena.

Nesse sentido, Tassinari e Cohn (2012) nos chamam atenção para as dificuldades de se implantar os processos próprios de ensino e aprendizagem diante da nova política de educação escolar indígena nacional, visto que há pouca noção do que sejam esses processos e há pouco material sobre os processos próprios de ensino e aprendizagem que ressaltam a importância dos corpos em infância. Soma-se a isso, o fato de que “[...] as práticas pedagógicas experimentadas ou propostas têm por referência pedagogias forjadas em nossas escolas, ocidentais, urbanas, voltadas para um público que advém de um ambiente letrado” (TASSINARI; COHN, 2012, p. 254).

Pensando nisso, com o intuito de contribuir para a produção científica que trata de criança e infância, apresentamos neste texto nossas percepções sobre como tem se mostrado a educação indígena em relação à oferta da Educação Infantil nas escolas indígenas, bem como sobre as implicações disso na formação de professores indígenas quando se tem como norte os preceitos da Educação Escolar Indígena.

## Criança, infância e povos indígenas

Os estudos antropológicos com povos indígenas sobre diferenciação social contribuíram para o deslocamento da ideia de correspondência causal entre a idade cronológica e cada fase de vida da pessoa, passando-se a considerar a idade social constituída por marcas identitárias que se adquirem pelo reconhecimento do grupo ao qual a pessoa pertence. Na maioria dos casos, ocorre por ritos ou rituais de passagem e iniciação. Nesse entendimento, a posição social atribuída ou adquirida requer da pessoa um novo papel social, ou seja, “[...] é como se a posição anterior vivida pelo indivíduo morresse e em seu lugar nascesse um novo homem, um novo indivíduo” (MELLO, 2013, p. 308). Por essa compreensão, torna-se difícil determinar entre os povos indígenas, cronologicamente, onde

inicia ou termina a infância ou quando se deixa de ser criança. A infância, nesse caso, se afirma como uma construção social.

Com os estudos de Melià (1979), identificam-se seis ciclos de vida entre os indígenas. São eles: a criança da primeira infância, a segunda infância ou meninice, a puberdade, a adolescência, a maturidade e a velhice. Em relação à criança, o autor construiu as seguintes características:

a) A criança da primeira infância com muita frequência não é objeto de especificação sexual. Até linguisticamente se tem comumente um só termo para indicar o infante menino ou menina, do nascimento até a idade de andar. Assim: peitan entre os Tupinambá; mitã, entre os Guarani atuais; kowpá, entre os Münkü. A educação de hábitos motores, o estreito relacionamento com a mãe, são geralmente as principais características da educação nesse período.

b) A segunda infância ou meninice apresenta duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão de sexo [...] (MELIÀ, 1979, p. 14).

As características descritas pelo autor supracitado, apesar de entendermos que podem não ocorrer de maneira homogênea e linear em todos os contextos indígenas, contribuem para elucidar nosso entendimento sobre a construção social da infância, seja ela pautada na relação cotidiana com pessoas de outros ciclos geracionais, seja na relação cotidiana com outras crianças. Com isso, pode-se compreender que a educação indígena (própria dos povos indígenas) é um processo total. Isto é, a cultura indígena é ensinada em termos de socialização integrante, pois a educação de cada pessoa é interesse da comunidade e se dá pela dimensão coletiva.

Em trabalhos desenvolvidos por acadêmicos-professores Aikewara, do Estado do Pará, podemos verificar como ocorrem os processos próprios de aprendizagem da criança. No trabalho desenvolvido por Wiratinga Surui (2016), a educação das crianças Aikewara, em termos da tradição, é assumida diretamente pelos pais e pela comunidade da aldeia. Conforme observa a autora:

De um modo geral, o pai ensina os meninos a caçar a jogar flecha a se defender de outros povos, e trazer o que sua família necessita. No momento em que o pai vai para a mata caçar ele leva seu filho para aprender a caçar. Para o aprendizado de uma flecha, ele tem que ficar junto com seu pai.

Já a mãe tem que ensinar suas filhas a fazer o artesanato, os afazeres de casa, e preparar ela para cuidar de seus filhos, como por exemplo, pintura, colher alimentos, e a preparação de uma alimentação. As meninas aprendem a pintar quando sua mãe pintava seu pai, e ela pintava seu próprio corpo assim ela aprendia. Ao tecer uma rede a menina fica junto com sua mãe. A língua Aikewara pode ser ensinada pelos próprios pais nos momentos de conversas ou durante alguma atividade do cotidiano. As histórias de antigamente são contadas pelos mais velhos em rodas de conversas, que incluem as crianças.

As crianças indígenas não são forçadas a aprender, elas aprendem observando com atenção as atividades que seus pais estão fazendo, desde pequenas elas aprendem a observar. Na cultura Aikewara a educação se dá no cotidiano, sendo passada de pai para filho, nos costumes e rituais, desde a época do Cacique Musena, que ensinou oralmente a cultura Aikewara para nossos avós. (WIRATINGA SURUI, 2016, p. 4).

Em outro trabalho desenvolvido por Se A Surui (2016) e pode observar que é durante a realização das atividades para o preparo do corpo, como as caminhadas para buscar os materiais dos artefatos culturais, como o arco e a taboca de fazer a flecha, assim como nas caçadas e na pescaria, que a educação dos conhecimentos da tradição também acontece.

Por exemplo, na realização de uma caçada, onde o filho acompanha seu pai, muitos ensinamentos são aprendidos. No momento da caminhada para o local de caça acontece o aprendizado sobre como se orientar na floresta através dos tipos de árvores, sobre a confecção da Tukasa que é um cercado de palha para prender a caça, sobre os animais que podem ou não fazer parte do consumo e sobre os ensinamentos da língua e das músicas Aikewara. (SURUI, SE A, 2016, p. 2).

O que esses estudos revelam nos faz concordar com Cohn (2013), na medida em que compreende que se a noção de pessoa, bem como a fabricação da pessoa e dos seus corpos, são cruciais para os ameríndios, elas são fundamentais também para se entender suas noções de infância, suas experiências de infância, as experiências corpóreas dessas crianças e as intervenções sobre esses corpos que se fazem. Ao pensar em um paralelo com os estudos da autora quando estudou os Xikrin do Bacajá, um povo também do Estado do Pará, chegamos à conclusão de que em relação às crianças Surui também as ações com a criança indígena recaem sobre “[...] a corporalidade, o modo como se tratam olhos e ouvidos para aprender a ver, ouvir e aprender, a ornamentação corporal, a alimentação, os remédios; a mobilidade, a circulação, o movimento destes pequenos corpos” (COHN, 2013, p. 225). São construções sociais com os sentidos e significados de cada povo indígena.

Assim, há de se destacar que existem tantas infâncias quanto povos indígenas, de modo que o olhar deva ser direcionado conforme o contexto da criança e da infância. Sobre isso, Sarmiento (2015, p. 11) defende uma abordagem crítica em estudos da criança:

Trata-se de identificar as normatividades diferenciadas que, em cada contexto e em cada momento, estabelecem o lugar social da infância e produzem as condições de subjetivação de cada criança, independentemente da sua sujeição à norma tida como universal. A criança não deixa de o ser por viver ‘à margem’ da norma: as suas necessidades, os seus modos de apreensão e simbolização do mundo, a sua cultura permanecem inevitavelmente infantis, nas condições em que essa condição infantil se exprime.

Por sua vez, Cohn (2013, p. 228) alerta que:

Mais que isso, não devemos trocar seis por meia dúzia, e acreditar que poderemos isolar infâncias indígenas particulares. Ou seja, na recusa da infância ocidental como definidora das indígenas, buscar as infâncias indígenas como se elas pudessem ser definidas como esta, a ocidental. Mais, devemos pensar que pode haver muitas infâncias nestes mundos indígenas – muitas infâncias xikrin, muitas infâncias guarani, maxakali.

Essa referência ao modelo ocidental de infância tem sido uma constante nas escolas indígenas, pelo menos nas escolas indígenas do Pará, em que realizamos nossas vivências e observações. As evidências podem ser observadas desde o modelo inadequado de estrutura física das salas de Educação Infantil, passando por práticas pedagógicas ocidentais que desconsideram os processos próprios de ensinar e de aprender de cada povo indígena.

Assim como percebido por Tassinari (2012, p. 286), as experiências em educação indígena, e que também observamos na Educação Infantil, revelam “[...] um interesse muito grande em repetir as rotinas escolares mais tradicionais, de forma quase ritualística: horários, tarefas, mobiliário, avaliações [...]”, do mesmo modo em que “[...] propõe-se a elaboração de ‘currículos diferenciados’ que, como preconiza a legislação, assegurem às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem [...]”, constituindo relações contraditórias que podem ser tensionadas, seja pelas secretarias de educação, seja pelos próprios indígenas.

## A educação infantil em escolas indígenas

Pensada em escolas indígenas, a Educação Infantil é considerada uma etapa educativa e de cuidados, que como “[...] direito dos povos indígenas deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica” (RESOLUÇÃO Nº 5/CNE, 2012, p. 4).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, em seu Inciso 2º:

Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, ‘os mais velhos’, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena. (RESOLUÇÃO Nº 5/CNE, 2012, p. 4, grifo do autor).

Uma vez requerida e ofertada a Educação Infantil, torna-se responsabilidade da escola indígena:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político-pedagógicos e nos calendários escolares. (RESOLUÇÃO Nº 5/CNE, 2012, p. 4).

Várias são as questões que permeiam a oferta da Educação Infantil em território indígena. Entre elas, destacamos: se a demanda é legítima e construída a partir da vivência e dos processos pedagógicos próprios das famílias envolvidas; se há preocupação dos gestores restrita à busca de resultados imediatos, não atentando para as implicações em longo prazo sobre os processos de aprendizagem próprios de cada povo indígena, sobre qual seria a melhor idade para a criança indígena iniciar o processo de escolarização; além de questionamentos sobre as consequências da iniciativa na construção da identidade indígena, da organização sociocultural e da socialização primária (NASCIMENTO et al., 2011).

Nos sistemas de ensino do Estado do Pará percebemos que em vários contextos a Educação Infantil é inserida sem uma consulta prévia aos povos



indígenas. Dessa maneira, essa modalidade de ensino, na maioria dos casos, reproduz um perfil convencional não indígena, adotado pelas secretarias de educação municipais em atendimento às ações de políticas de educação que generalizam a escolarização da infância.

A oferta indiscriminada da Educação Infantil em escolas indígenas do Pará gera conflitos com os princípios da educação indígena, já que muitas vezes desrespeitam as fases e os espaços de desenvolvimento da criança, próprios de cada povo. Com isso, ocorre o que Tassinari (2012), seguindo Illich, (1985), chama de “[...] escolarização da sociedade [...]”, que produz uma “[...] noção de infância pautada na relação criança/aluna, hegemônica e impeditiva do reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e a aprendizagem, para além da escola” (ILLICH, 1985, p. 277). Assim, as vivências educativas, próprias da educação indígena, que ocorrem em outros espaços, com os adultos ou com outras crianças, passam a ficar restritas aos espaços e tempos escolares. Em várias situações também se observou que a oferta é aceita porque tem como contrapartida o aumento na quantidade da merenda escolar e/ou os benefícios sociais concedidos pelo governo.

Para além da preocupação com qualidade da educação infantil em terras indígenas, o que entra em jogo são:

[...] as implicações do afastamento da criança pequena do seu contexto de socialização primária - uma vida de *bricolage* - para um espaço de organização sócio-temporal diferente: outra lógica, outro ‘lócus’ de saber, outras relações (afetivas, de poder, hierarquias...) ainda que haja uma preocupação com a diferença e a especificidade. (NASCIMENTO; AGULIERA URQUIZA, 2006, p. 3-4, grifo do autor).

Realmente, quando passa a frequentar a escola, a criança adquire outras referências, bem diferentes daquelas encontradas na família. A educação é praticamente centrada na oralidade e nas vivências do cotidiano com o propósito de um desenvolvimento étnico e sócio-identitário, em que ela apreende a cosmovisão de seu povo, sua língua, sua história, o que ocorre de maneira diferente na escola, em que se centra no aprendizado da escrita e em outras referências estrangeiras.

Daí nossa concordância com Nascimento e Aguilera Urquiza (2006), ao afirmarem que o deslocamento das crianças indígenas, quando de sua entrada na educação formal, de modo particular a educação infantil acontece de várias formas:

[...] no aspecto geográfico (como dissemos anteriormente, trata-se de outro espaço), no aspecto social (as relações interpessoais na família – extensa – e no círculo mais amplo de parentesco são informais e espontâneas, marcadas pela total falta de regras), no aspecto simbólico (a escola representa, em um primeiro momento, uma ruptura com a cosmovisão da criança, pois trata-se de um elemento que está fora de seu imaginário e de seu cotidiano. (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2006, p. 5).

Na maioria das vezes, os professores indígenas e as próprias lideranças não se sentem seguros em recusar o modelo imposto. Muitos até desconhecem os amparos legislativos sobre a Educação Infantil em contextos indígenas e também qual seria o projeto de educação escolarizada mais adequado para o seu povo. Há também uma tensão entre conceber a escola como mecanismo indispensável para ascensão social e profissional ou torná-la de fato um espaço intercultural de fortalecimento da cultura local.

Contudo, não podemos deixar de registrar que a resistência tem ocorrido no próprio processo de implementação dessa modalidade de ensino nas escolas das aldeias, assim como em espaços de debates sobre o tema, como ocorreu nas etapas locais que antecederam à II Conferência de Educação Escolar Indígena – Etapa Regional e Nacional, em que o tema Educação Infantil foi muito debatido. Aliás, nesses espaços percebemos o quanto precisamos avançar na formação de professores, haja vista que, apesar de defenderem a educação própria de seu povo, os indígenas tinham dificuldades em apresentar estratégias pedagógicas que pudessem transpor o modelo não indígena.

## Formação de professores e os desafios para a educação escolar indígena

A luta por escola adequada à educação e aos processos pedagógicos dos povos indígenas remonta aos anos 70, mais precisamente aos 80 do século XX, momento histórico e emblemático das lutas pelo reconhecimento das identidades coletivas e suas demandas sociopolíticas e culturais, dentre elas uma escola que respeite a diversidade e as organizações sociais e coletivas das sociedades indígenas (LUCIANO, 2006; MATOS, 2012), o que é de interesse do presente trabalho.

Da luta empreendida pela busca por respeito à diferença, algumas conquistas precisam ser ressaltadas porque informam o lugar dos direitos educacionais que os povos indígenas asseguraram no ordenamento jurídico do país [Brasil]. Um

dos principais foi a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), explicitando as diretrizes para o reconhecimento dos direitos indígenas, entre os artigos 210, 215, 231 e 232, e outros dispositivos legais, tomados como de impactos mais significativos para a discussão ora proposta.<sup>3</sup>

Sobre a educação escolar indígena, destacamos:

- O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, não paginado), define que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental [...]”, para assegurar a formação básica comum e o “[...] respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” No artigo 215, o Estado garantirá o pleno exercício dos direitos culturais, acesso a fontes, assim como o apoio e o incentivo à valorização e difusão das mesmas, e a proteção das “[...] manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988, não paginado). No artigo 231 “[...] são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam [...]”, cabendo à União a demarcação e a proteção das terras e o respeito aos seus bens (BRASIL, 1988, não paginado). E o artigo 232 reconhece os índios, suas comunidades e as organizações indígenas como sujeitos coletivos legítimos para ajuizar ações na defesa de direitos e interesses, elegendo o Ministério Público Federal (MPF) para defendê-los judicialmente (BRASIL, 1988, não paginado).
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), contempla e reconhece as especificidades da educação escolar indígena, que, no artigo 78, atribui à União a responsabilidade pela oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, integrados a programas de ensino e pesquisa, para a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, valorização de suas línguas e ciências, juntamente com a base nacional comum; e, no artigo 79, assegura a participação das comunidades indígenas na elaboração de programas de pesquisa, articulados

---

3 Para maior detalhamento sobre o assunto, consultar: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Consolidando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias.** Brasília/DF: MEC/UNESCO, 2006. p. 39-68, v. 8; FERNANDES, Rosani. **Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar.** Dissertação (Mestrado em Direito)- Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

aos sistemas de ensino, para o fortalecimento das práticas socioculturais e linguísticas de cada comunidade, a formação de especialistas para atuar nas escolas indígenas; desenvolvimento de currículos e programas específicos e a elaboração e publicação de materiais específicos e diferenciados.

- A Resolução nº 003, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999, não paginado), elaborada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, estabelece as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, “[...] reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica [...]”, dentre elas a língua materna; a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, com a participação das comunidades indígenas em todos os momentos de sua organização e gestão, como estruturas sociais; práticas socioculturais e religiosas; formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; atividades econômicas; necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; uso de materiais didático-pedagógicos, produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena, ; até a sua concretização de fato e de direito, em acordo com a legislação e as demandas das comunidades indígenas. Tópicos importantes dessa Resolução, para a presente discussão, são os artigos 6º, 7º e 8º, que discutem sobre a formação de professores indígenas. O Artigo 6º assegura que a formação será específica para os povos indígenas, em serviço ou concomitantemente com a sua própria escolarização, obedecendo à diversidade de formas de organização social, econômica, cultural e política, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. O artigo 7º informa que as formações darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. É garantido, no artigo 8º, que a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da própria etnia, cabendo aos Estados (de acordo com o artigo 9º, II, D e E) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico, além de promover a formação inicial e continuada de professores indígenas.

- O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), tratou, em um capítulo separado, da educação escolar nas áreas indígenas, apresentando um diagnóstico sobre a sua oferta no país, ressaltando que apenas depois de 1988 abandona-se a ideia da escola como mediadora da integração dos indígenas à sociedade nacional. Nesse sentido, o PNE atribui aos municípios, estados e União responsabilidades legais pela educação escolar indígena; a universalização em dez anos da oferta das quatro primeiras séries do ensino fundamental e sua ampliação para as demais séries do fundamental, respeitando suas especificidades culturais; e o fortalecimento, aperfeiçoamento e reconhecimento da educação diferenciada em construção nas áreas indígenas como *escola indígena*.
- A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), estabelece a obrigatoriedade no currículo oficial do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que alterou a Lei 10.639/2003 e, por sua vez, a Lei 9.394/1996.
- A Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada no Brasil pelo Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, Parte VI, da Educação e Meios de Comunicação, artigo 29, ratifica as concepções anteriormente discutidas na seguinte disposição, informando que o ensino de conhecimentos e habilidades gerais, que: “[...] permitam às crianças dos povos interessados participar plenamente, e em condições de igualdade, da vida de suas comunidades e da comunidade nacional deverá ser um dos objetivos da educação oferecida a esses povos” (BRASIL, 2004, não paginado)

Trazer à tona a legislação construída com os indígenas e tendo por base suas demandas por educação escolar demonstra de forma incontestante a tentativa de superar a escola que tiveram contato desde o período colonial, seja sob o domínio dos missionários e do ensino catequético oferecido, seja com o ensino laico do período imperial, que se caracterizou pela assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, em condição de subalternidade, o que Grupioni (2006) chama de escola missionária e escola civilizadora.

Em outras palavras, a ideia é romper com essa escola que se impõe como visão de mundo e práticas eurocêntricas com vistas à institucionalização de uma escola que valorize as culturas indígenas e suas pedagogias e fortaleça suas organizações e modos de vida, à luz do debate produzido por vários estudiosos que têm se dedicado ao estudo da educação escolar entre os povos indígenas e dos impactos transformativos em suas sociedades. (TASSINARI; COHN, 2012; LASMAR, 2009; LUCIANO, 2006; SILVA, 1999).

Para tanto, uma das principais estratégias foi conquistar e assegurar na legislação da primeira Constituição democrática a concepção e princípios da escola que queriam concretizadas em suas comunidades. Uma educação marcada pela apropriação por parte dos povos indígenas de um dos principais símbolos da dominação colonial, a escola, agora voltada ao domínio das ferramentas não indígenas para a instrumentalização dos povos indígenas no diálogo com a sociedade nacional.

Uma escola que se pense e consolide educação voltada ao diálogo de saberes e práticas educativas, reconhecimento nas formas de fabricar corpos, criar pessoas e viver a vida em relação ao meio onde estão inseridos processos próprios de ensino e aprendizagem, que somente no momento em que forem percebidos como tais podem ser compreendidos em seu real significado para a comunidade.

Muito embora seja uma das principais interpretações acerca dos novos sentidos da escola para os povos indígenas, não é o único. Como tratado neste texto, Tassinari e Cohn (2012) fazem algumas reflexões sobre o assunto e trazem à tona que o debate sobre a escolarização em comunidades indígenas se dá em torno de duas ideias que podem se complementar: de um lado, a escola diferenciada, nos moldes da educação indígena e com currículo e metodologias específicos; de outro, a escola que se quer bilíngue, diferenciada e específica, mas em diálogo com os demais conhecimentos, indígenas e não indígenas.

Esse é o grande desafio que se apresenta: o de fazer essa instituição ser reconstruída também para os indígenas que tiveram contato com um modelo de escola que em nada lhes favorecia. Entretanto, é importante que se diga, os indígenas querem uma educação diferenciada, com metodologias e práticas pedagógicas em diálogo com processos educativos constituídos por suas comunidades, mas com conteúdos que, ao mesmo tempo em que marcam a diferença pelo que representam como povos etnicamente diferenciados, se aproximam do que é discutido no currículo nacional.

Pensar a escola nesses espaços socioculturais etnicamente diferenciados implica essencialmente ressignificá-la em seus princípios e práticas para a recomposição de valores e histórias que enlaçam os sujeitos nas pertencas étnicas, “[...] tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e de conhecimentos tradicionais” (GRUPIONI, 2006, p. 47), com o fim de recolocar os povos indígenas simetricamente em relação à sociedade brasileira e ao mundo. Grupioni informa que nessa escola:

[...] se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter

papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngüe (com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). (GRUPIONI, 2009, p. 37).

Mas será possível a escola como parte de um projeto civilizacional, que tinha como propósito a efetivação da transição do indígena para trabalhador nacional, constituída em sua essência como parte da cultura não indígena, ser apropriada pelos indígenas de forma política para encadear, revitalizar e fortalecer afirmativamente as identidades étnicas?

Os povos indígenas têm mostrado que sim, pois têm lutado e conquistado com muito esforço coletivo os espaços da escola em suas comunidades. Um dos fatores essenciais nesse processo é a figura do professor/professora indígena. Aquele sujeito a quem a sociedade investe para realizar a mediação entre o mundo indígena e o não indígena e que tem como principal papel articular os saberes e práticas pedagógicas.

Na medida em que os povos indígenas assumiram o papel de professor/professora em suas escolas, vários desafios foram descortinados e visibilizaram a enorme complexidade do significado de educação escolar indígena, na visão dos próprios sujeitos, que tiveram de estabelecer relação direta com o Estado e seus governos, porque dependentes dos salários e das políticas de formação e capacitação promovidas por esses agentes públicos, que não cumprem a legislação que assegura que as escolas sejam geridas pelas comunidades indígenas (GRUPIONI, 2009). Tal situação acaba gerando o ônus para os próprios professores/professoras, que passam a *adequar* suas lógicas de mundo e práticas a um modelo de escola que não foi erigido em sua comunidade.

Vários relatos dão conta da enorme dificuldade de se estabelecer de fato a educação escolar almejada pelos povos indígenas, que precisam travar diferentes enfrentamentos para conseguirem empreender a diferença na escola, por diferentes fatores: calendário escolar desconexo em relação às atividades das comunidades; currículo previamente construído pelas secretarias de educação, com a possibilidade dos professores/professoras *adaptarem-no* à realidade onde estão inseridos; a educação infantil – não totalmente compreendida por muitos povos indígenas, que não concordam que a escola detenha a primazia da educação sobre esse momento da infância – ainda é algo extremamente estranho e distante da vida comunitária em muitas das sociedades indígenas, também porque a escola existente nas comunidades afasta as crianças, assim como os

professores/professoras, das atividades das comunidades, o que se configura de certa maneira numa *separação* dos papéis sociais que precisam executar e que diz do lugar que ocupam nas sociedades em que vivem e tecem relações cotidianas; por fim, a sobrecarga de trabalho burocrático em torno do professor/professora indígena, que, ao mesmo tempo em que exerce a função central de tradução e mediação entre dois mundos, o que muitas vezes também o incomoda como sujeito, precisa passar horas explicando as suas escolhas a agentes e agências do governo, que não conhecem a diversidade indígena e não reconhecem seus saberes e práticas pedagógicas.

Ao professor/professora também cabe o papel de denunciar as situações a que estão sujeitos os povos indígenas em diferentes contextos sociais, que vão contra a legislação e as condições dignas de promoção da escolarização em áreas indígenas. Apesar dos avanços no âmbito legal e material em relação à educação escolar indígena (GRUPIONI, 2006), é possível afirmar que, a depender das distâncias físicas e simbólicas em relação a outros povos e às políticas públicas e dos acessos aos instrumentos políticos de garantia de direitos, a educação escolar entre alguns povos indígenas ainda está submetida a ser *projeto piloto*, como dizia Luciano (2006), ou ter que *adaptar*, como dito anteriormente, para que povos indígenas possam experimentar a escolarização.

Mas mesmo nessas situações é possível observar a agência dos povos indígenas em torno da concepção de que a apropriação da escola é importante para a autonomia de seus povos, que precisam estar qualificados para a gestão de seus territórios e cultura, com o objetivo de proteger seu povo e as futuras gerações, tendo em vista toda a experiência vivida ao longo da história do contato. A qualificação perpassa pelo conhecimento de suas histórias, valores e saberes tradicionais, mas também pelo registro escrito e o domínio das linguagens não indígenas.

A conquista da escola, portanto, é parte da consolidação da cidadania diferenciada proposta por Luciano (2006), na medida em que visibiliza o protagonismo indígena na luta e manutenção da instituição que é símbolo da dominação sobre seus povos desde os primeiros contatos com não indígenas, mas também porque a cada conquista a escola vai sendo *amansada*, como dizem os indígenas. Em outras palavras, vai sendo ajustada e adequada ao contexto social dos povos indígenas até que se torne indígena, de fato e de direito, respeitando suas concepções de educação e a construção de pessoas, em suas diferentes gerações.

No entanto, na medida em que isso acontece, a formação de professores e professoras indígenas torna-se o grande desafio para a consolidação da educação escolar indígena à *condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios*, pautada nos princípios da diferença, especificidade, bilinguismo e



interculturalidade. Nessa perspectiva, vislumbram-se novos projetos e novas práticas na Educação Infantil em escolas indígenas.

### Considerando a situação...

Para dar conta dos desafios para a implementação da educação escolar indígena, que vem cada vez mais recaindo sobre os indígenas que assumiram o papel de professor/professora em suas comunidades, eles têm se lançado em busca de formação continuada, no ensino médio e superior, com o objetivo de conseguir efetivar na prática o que existe sobremaneira na legislação sobre o assunto.

Com isso, cresce a demanda sobre a oferta de políticas públicas de educação que possam responder aos anseios das comunidades indígenas por formações de professores, mas também de outros profissionais, que almejam gerir seu território e suas organizações com vistas ao diálogo intercultural com o Estado e outros agentes públicos ou privados, para a manutenção de seus modos de vida.

Um dos principais pleitos tem sido a oferta de formação de professores, compreendidos como mediadores entre os mundos indígenas e não indígenas e que têm desenvolvido o papel de revitalização, valorização e fortalecimento das histórias e culturas indígenas, com um alto custo pessoal, como visto.

Nesse sentido, esses sujeitos, e o espaço social onde atuam, quase sempre têm sido vistos também a partir do importante papel de produtores da cultura, papel essencialmente político que a escola, na medida em que consegue trabalhar de forma diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, realiza nas comunidades indígenas, especialmente na infância, marcada como o momento da reprodução, em que a construção dos corpos, das pessoas e das culturas é vista e de forma processual, porque acreditam que *o acesso à educação escolar é o direito de transformar e de fazer diferente nas instituições das nossas comunidades e com as nossas crianças, o que não foi feito conosco.* (indígena da etnia Xipaya, aluna do curso de Etnodesenvolvimento).

Pelo relato, pode-se ressaltar que a formação de professores é vista como extremamente significativa para as transformações a serem operadas nas comunidades indígenas, especialmente a partir da escola, instituição de carece de ações diferenciadas para consolidar a autonomia dos povos indígenas e suas comunidades. Acima de tudo porque é uma possibilidade de considerar processos próprios de aprendizagem indígena nas práticas escolares, ainda pouco difundidos nas escolas que atendem esses povos, com vistas ao respeito às especificidades das infâncias indígenas e ao projeto societário de cada povo.

## Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (1988) Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 6 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 25 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 6 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução Nº 5/CNE: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, DF. MEC/CEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 25 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2009.

CASTRO, Michele G. Bredel de. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões,

interloquções. In: COLE – CONGRESSO DE LEITURA, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2007. p. 1-11.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago., 2013.

FERNANDES, Rosani. **Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar**. Dissertação (Mestrado em Direito)- Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Consolidando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006. p. 39-68. (v. 8).

\_\_\_\_\_. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Programa de Pós-graduação em Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2009.

LASMAR, Cristiane. Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar. **Tellus**, Campo Grande, ano 9, n. 16, p. 11-33, jan./jun. 2009.

LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças Indígenas – Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. (Coleção Antropologia e Educação).

LUCIANO, Gersém dos Santos. Educação Indígena. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 128-171.

MATOS, Maria Helena Ortolan. Mulheres no movimento indígena: do espaço de complementariedade ao lugar da especificidade. In: SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria (Org.). **Gênero e Povos Indígenas**. Rio de Janeiro/Brasília, DF: Museu do Índio/GIZ/FUNAI, 2012. p. 140-171.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia cultural**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, Adir Casaro. et al. (Org.). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

\_\_\_\_\_.; AGUILERA URQUIZA, Antonio H. Entender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: AMPED, 2006. p. 1-12

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**, Ponta Grossa, Editora Unijuí, v. 23, n. 79, p. 47-63, jan/jun. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1051/802>>. Acesso em: 5 maio 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <[http://www.curriculosemfronteiras.org/art\\_v15\\_n1.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v15_n1.htm)> Acesso em: 5 maio 2015.

SILVA, Rosa Helena da. A Autonomia como Valor e Articulação de Possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a Construção de uma Política de Educação Escolar Indígena. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XIX, n. 49, dez. 1999. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/luciolapessoacavalcantet08.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/luciolapessoacavalcantet08.rtf)>. Acesso em: 20 jun. 2008.

SURUI, Wiratinga. **O mito de wyrating e mutum na produção de material didático para a Educação Infantil da escola Sawarapy Surui**. Marabá, 2016, 15f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade do Estado do Pará, 2016.

SURUI, Se A. **O arco e flecha Aikewara**: uma experiência sobre jogo tradicional nas aulas de Educação Física. Marabá, 2016, 15f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade do Estado do Pará, 2016.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo (Org.). **Diversidade, educação e infância**: reflexões antropológicas. Florianópolis: EDUFSC, 2014.

\_\_\_\_\_. A sociedade contra a escola. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org.). **Educação indígena:** reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: EDUFSC, 2012. p. 275-294.

\_\_\_\_\_; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org.). **Educação indígena:** reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: EDUFSC, 2012. p. 247-274.

\_\_\_\_\_.; COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré Xikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org.). **Educação indígena:** reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: EDUFSC, 2012. p. 247-274.

Recebido em: 08/02/2017.

Aceite em: 15/03/2017.



# A pedagogia cultural da infância indígena Guarani e Kaiowá<sup>1</sup>

## The cultural pedagogy of indigenous children Guarani and Kaiowá

João Carlos GOMES<sup>2</sup>  
Adir Casaro NASCIMENTO<sup>3</sup>

### Resumo

O presente estudo traz um olhar pesquisador voltado para a compreensão da infância indígena, com base na cosmologia e espiritualidade Kaiowá e Guarani. Trata-se de um olhar que remete aos estudos e pesquisas realizados pelos intelectuais indígenas voltados para territorialidade, processos próprios de ensino-aprendizagem e educação escolar diferenciada praticada pelos Guarani e Kaiowá, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – mestrado e doutorado, no contexto do núcleo do Observatório de Educação Indígena (OBEDUC), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

### Abstract

The present study brings a researcher perspective on the understanding of indigenous childhood, based on the Kaiowá and Guarani cosmology and spirituality. It is a look that refers to studies and research carried out by indigenous intellectuals geared to territoriality, own teaching-learning processes and differentiated school education practiced by the Guarani and Kaiowá, in the Graduate Program in Education (Master's Program and Postgraduate Program in Education) In the context of the core of the Observatory of Indigenous Education (OBEDUC), Catholic University of Don Bosco (UCDB).

**Palavras-Chave:** Infância. Indígena. Pedagogia

**Keywords:** Childhood. Indigenous. Pedagogy

- 1 O presente artigo é resultado do Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena - Campo Grande – Mato Grosso do Sul, 2016.
- 2 Professor e pesquisador da Universidade Federal de Rondônia. Pós-doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado – Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Desenvolve pesquisa voltada para a infância indígena, no contexto do Observatório de Educação Indígena (OBEDUC) e da Universidade Católica Dom Bosco, de Campo Grande/MS. Rua Rio Amazonas, 351 - Jardim dos Migrantes, Ji-Paraná – RO. CEP: 76900-726. Tel.: (69) 981201684. Email: <joaoguato@unir.br>.
- 3 Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado e Doutorado - Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). Coordenadora do Observatório de Educação (OBEDUC) – Núcleo UCDB - Campo Grande/MS. Av. Tamararé, 6000 - Jardim Seminário - Prédio da Biblioteca, Campo Grande.MS. CEP: 79117900. Tel.: (67) 33123597. Email: <adir@ucdb.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/1	p. 335-354	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

# 1 Introdução

Este estudo apresenta algumas concepções relacionadas à cosmologia e à espiritualidade do Povo Guarani e Kaiowá de Mato Grosso, voltado para a compreensão da infância indígena. A partir da cosmovisão desse povo é possível identificamos representações simbólicas com linguagens que permitem reconhecer as fases do desenvolvimento humano na formação da infância indígena. São saberes sobre o universo, a vida e os espaços que são transmitidos como processos próprios de ensino e aprendizagem às crianças como elementos cosmológicos da espiritualidade. O estudo reúne reflexões de estudos e pesquisas realizados pelos intelectuais indígenas Guarani e Kaiowá no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – mestrado e doutorado – e no Observatório de Educação Indígena (OBEDUC) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que vem estudando as práticas educacionais estabelecidas com o cotidiano a partir da realidade da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul.

A metodologia da pesquisa foi sustentada nos pressupostos e premissas dos paradigmas dos estudos culturais pós-críticos (MEYER; PARAISO, 2014). Essa opção epistemológica foi porque não buscamos um método fechado para refletir as questões que motivaram a pesquisa. Buscamos um conjunto de teorias construídas pelos intelectuais indígenas no PPGE/UCDB/OBEDUC que nos permitiram refletir um modelo de produção dos dados e análises descritivas das teorias produzidas pelos intelectuais. Isso significa dizer que trilhamos pelos *campos híbridos dos estudos culturais*<sup>4</sup>, estabelecendo rupturas e transgressões que nos permitiram assegurar resultados que não se encontram fechados ou acabados, mas estão abertos a outras construções e significações.

O arcabouço teórico deste estudo e pesquisa foi construído na perspectiva de que os resultados fomentarão outros estudos voltados para a infância indígena. A opção *epistemo-metodológica* foi orientada por premissas e pressupostos das teorizações contemporâneos do pós-estruturalismo e pós-modernismo, que contribuem para as reflexões relacionadas aos pensamentos das diferenças na educação indígena. O que significa dizer que não foram necessárias longas

---

4 Com a opção metodológica dos estudos pós-críticos em educação chamamos de campos híbridos dos estudos culturais toda atividade que possui qualquer conexão com a cosmologia e espiritualidade Kaiowá e Guarani. Focamos o olhar pesquisador nas práticas culturais que possuem significados para a infância indígena e que se relacionam com os processos próprios de ensino e aprendizagem para os Kaiowá e Guarani.



reflexões teóricas para a construção de caminhos que nos guiaram por novas maneiras de compreender, refletir, perceber, ver e sentir a infância indígena.

Um dos primeiros pressupostos que buscamos refletir foi em relação à epistemologia da vacuidade apresentada por Jacques Gauthier (2012). Ele nos apresenta caminhos para a compreensão da espiritualidade, o que permite realizar reflexões que nos levam a reconhecer os princípios da cultura do diálogo nas relações interculturais. A poética do olhar pesquisador de Gauthier (2012) nos leva a trilhar por premissas e pressupostos que demonstram que as promoções dos diálogos interculturais permitem reconhecer que todos nós temos algo de bom para oferecer. Ele revela que para que isso aconteça é preciso reconhecer que o outro tem sempre algo para nos dar, desde que saibamos nos aproximar dele com o coração aberto, sem preconceitos de espiritualidade, cultura ou raça. Só assim podemos crescer em entendimento sobre as diversidades culturais para promover diálogos interculturais que respeitem às diferenças.

Por outro lado, os pressupostos dos estudos culturais da etnografia pós-crítica, praticados por Klein e Damico (2014), demonstram caminhos de uma etnografia pós-moderna que nos revela que é possível, a partir de reflexões de *observações participantes* de outras culturas, pesquisarmos povos coloniais sem colocar em questão o caráter do saber e do poder. Para Klein e Damico (2014, p. 69), é possível que “[...] o sujeito deixa de ser pensado como entidade prévia do discurso para ser tratado como o próprio efeito da discursividade.” Com esse entendimento acreditamos que para refletir sobre territorialidade, processos próprios de ensino-aprendizagem e educação escolar indígena diferenciada é preciso que haja o reconhecimento das identidades culturais dos povos indígenas em relação aos tempos da infância.

Com base nos pressupostos da etnografia pós-moderna apresentada por Klein e Damico (2014) buscamos sistematizar três movimentos da etnografia pós-moderna para produção dos dados e descrição dos resultados apresentados na pesquisa:

- a. *Primeiro Movimento*: foi considerada a presença dos intelectuais indígenas como narradores da história com base na autorreflexividade das suas experiências como acadêmicos pesquisadores que fazem parte do Povo Kaiowá e Guarani, isso porque eles, como indígenas, possuem conhecimento da própria cultura e identidade. Essa relação criou uma condição etnográfica para a produção de dados significativos relacionados à cosmologia e à espiritualidade Kaiowá e Guarani.

- b. *Segundo Movimento*: foi produzida uma descrição para os dados produzidos, levando em conta as experiências de elementos da história que fazem parte da própria convivência dos pesquisadores indígenas. Ao invés de buscar apenas os relatos textuais em autoridades acadêmicas que estudaram o povo Kaiowá e Guarani, buscamos os olhares etnográficos dos intelectuais indígenas a fim de compreender e promover as reflexões a partir da identificação das experiências pessoais vivenciadas.
- c. *Terceiro Movimento*: utilizamos artefatos culturais que foram identificados na produção de textos bibliográficos de documentos oficiais e literários que os intelectuais indígenas produziram, que nos ajudaram na compreensão da cultura e identidade Guarani e Kaiowá. Da mesma forma, relacionados à cosmologia e à espiritualidade, que ajudaram na compreensão sobre a infância indígena vinculada ao território e aos processos próprios de ensino e aprendizagem.

Com esse procedimento metodológico das pesquisas pós-críticas na educação buscamos uma forma de construir diálogos interculturais com a produção bibliográfica dos intelectuais indígenas, que nos permitiram reconhecer os paradigmas das cosmologias e das espiritualidades Guarani e Kaiowá relacionados à infância indígena. O presente trabalho possibilitou realizarmos uma ação do *Observatório de Educação Indígena*, do núcleo da Universidade Católica Dom Bosco, que permitiu uma descrição etnográfica pós-moderna sobre os movimentos pedagógicos dos pilares da educação escolar indígena Kaiowá e Guarani.

## 2 Os processos próprios de ensino-aprendizagem Guarani e Kaiowá

Para a organização dos processos pedagógicos e didáticos da educação infantil e fundamental na escola indígena Guarani e Kaiowá é essencial a compreensão das práticas da identidade cultural que traduzem os significados da infância pelo desenvolvimento humano. Nesse sentido, quando pensamos na educação básica é preciso refletir sobre as fases do desenvolvimento humano com base na compreensão de qual infância estamos descrevendo. Isso porque as ciências da educação e seus campos pedagógicos e didáticos estabelecem que existe uma temporalidade para os processos próprios de ensino e aprendizagem. Portanto, o que entendemos por infância de um sujeito no projeto educativo é de fundamental importância no reconhecimento dos tempos culturais para a organização da educação escolar indígena.

Por outro lado, é necessário compreender também qual a concepção de educação os Guarani e Kaiowá têm para a organização das suas escolas indígenas. Uma reflexão teórica sobre as concepções de infância e educação é muito importante para uma descrição etnográfica da organização da escola indígena. Nesse sentido, passamos a refletir sobre a infância indígena a partir da produção intelectual de professores indígenas Guarani e Kaiowá que participam do PPGE e do OBEDUC na Universidade Católica Dom Bosco. As premissas e pressupostos teóricos produzidos por esses pesquisadores nos ajudam a compreender a infância indígena na perspectiva dos estudos culturais pós-críticos.

Para equacionar o nosso entendimento e iniciarmos a compreensão dos processos próprios de ensino-aprendizagem com base no reconhecimento cosmológico e na espiritualidade presentes nos pilares da educação Guarani e Kaiowá é necessário compreendermos qual o tempo de aprendizagem de uma criança indígena para a cosmologia e espiritualidade. Pensando a escola indígena no contexto dos estudos culturais da educação escolarizada, Arroyo (2012) corrobora com a nossa reflexão ao afirmar que os movimentos de reforma e de análise crítica da instituição escolar contribuem para levantar questões que foram pouco mencionadas em grande parte do século, como é o caso da organização e gerência do tempo e do espaço dos processos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares.

As áreas que estudam o desenvolvimento do ser humano revelam como a gerência do tempo, a organização temporal ou o fator tempo podem ser decisivos na realização das aprendizagens. Este ponto chama atenção dos docentes – os processos de aprendizagem na escola são em função do tempo e são afetados pela organização temporal da escola. Mais ainda, os processos de aprendizagem na escola são em função do tempo que damos para aprender. (ARROYO, 2012, p. 214).

Nesses pressupostos, Arroyo (2012) nos mostra que as bases das preocupações da organização da educação escolar indígena ocorrem a partir da demarcação dos tempos de ensino e aprendizagem presentes na cultura e identidade de cada povo. Para compreendermos os tempos da infância de cada povo é necessária a compreensão dos modos de aprender e ensinar em cada cultura. O reconhecimento temporal do desenvolvimento da criança é de fundamental importância para a gestão pedagógica da educação escolarizada. Para Arroyo, as ações educativas praticadas na escola são uma construção histórica e cultural que obedecem às contraditórias motivações de ensino e aprendizagem presentes em cada cultura.

Nessa perspectiva, há o reconhecimento de que o tempo é uma construção cultural que tem limites e possibilidades para a organização da educação escolar indígena com base na constituição da infância por cada povo.

Nesses pressupostos dos tempos e espaços escolares, Arroyo (2012) nos motiva a identificar quais são os tempos de ensino e aprendizagem para uma criança Kaiowá e Guarani. Acreditamos que isso implica em questões de ordem pedagógica e didática que passam necessariamente pela compreensão das fases da infância indígena na perspectiva da identidade cultural Guarani e Kaiowá. Acreditamos que o tempo de ensinar e aprender de uma criança indígena passa pelo reconhecimento da didática cultural presente nas práticas pedagógicas que envolvem os processos próprios de ensino-aprendizagem de cada povo. Compreendemos que o tempo de escolarização exige uma reflexão didática do exercício da docência, sendo possível afirmar que cada conteúdo exige um tempo de ensino que obriga o professor a realizar um ordenamento pedagógico dos conteúdos para a construção dos processos de ensino e aprendizagem da criança.

Nos estudos da antropologia da criança Cohn (2005) alerta que não podemos compreender a infância de modo universal, mas de modo particular, como uma construção social e histórica do Ocidente que foi institucionalizada pela educação escolar. Nessa perspectiva, ela comenta que a antropologia da criança não é da infância porque, contemporaneamente, os direitos das crianças passam pela ideia de minoridade e não podem ser entendidos senão a partir da formação do sentimento de concepção de criança em cada cultura.

Em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais, e uma antropologia da criança deve ser capaz de apreender essas diferenças. (COHN, 2005, p. 22).

Nesses pressupostos, Cohn (2005) comenta que, para uma análise antropológica da criança, outros campos dos conhecimentos são fundamentais para entender o que significa ser ou deixar de ser criança nos contextos das identidades culturais dos povos indígenas. Para ela, a concepção de pessoa humana e sua construção são fatores essenciais para refletirmos como se compreende e se vivencia o período da vida em que se é criança. Nessa perspectiva, Cohn (2005) nos alerta que crianças existem em toda parte, mas é preciso estudar como ocorrem suas experiências de vida. Essas experiências são diferentes em cada comunidade e precisam ser compreendidas em seu contexto social e cultural. As experiências humanas dos povos indígenas em relação ao que é ser criança são diferentes.

Dentro desses pressupostos teóricos, a produção teórica do professor e pesquisador Guarani Kaiowá Claudomiro Pereira Lescano (2014) nos revela que existem diferenças no modo de ser Kaiowá e Guarani. Segundo ele, os Guarani Ñandeva, por exemplo, têm uma cosmologia com outros princípios e percepções sobre o lugar de onde vieram. Os Ñandeva acreditam que vieram *Mba'e vera guasupy*, considerado como espaço iluminado. Com isso, eles têm outras compreensões cosmológicas do mundo, que se chama *hekoambu'e*, que significa outro modo de viver, que na língua guarani representa a palavra *iñengaraambu'e* – que significa outro caminho de rezas e cantos. Nesse sentido, percebe-se que os dois grupos vivem dentro dos mesmos preceitos sagrados ditados por *Nhanderú* e *Nhandecy* (divindades supremas), ou o mais próximo possível deles.

Para Lescano (2014)<sup>5</sup>, mesmo havendo algumas diferenças nas cosmologias dos Ñandeva e Kaiowá, as práticas dos cantos e rezas são para o mesmo *jara* (dono) Ñane-Ramo (criador). Nessa perspectiva, recorreremos à produção teórica de Lescano (2014) para compreender as fases do desenvolvimento humano da produção dos saberes guarani que vivenciam a criança, o adolescente, o jovem e o adulto. Apesar das diferenças entre os grupos étnicos Ñandeva e Kaiowá, as representações cosmológicas das identidades culturais em relação ao desenvolvimento humano transitam entre os mesmos saberes e valores da dimensão espiritual.

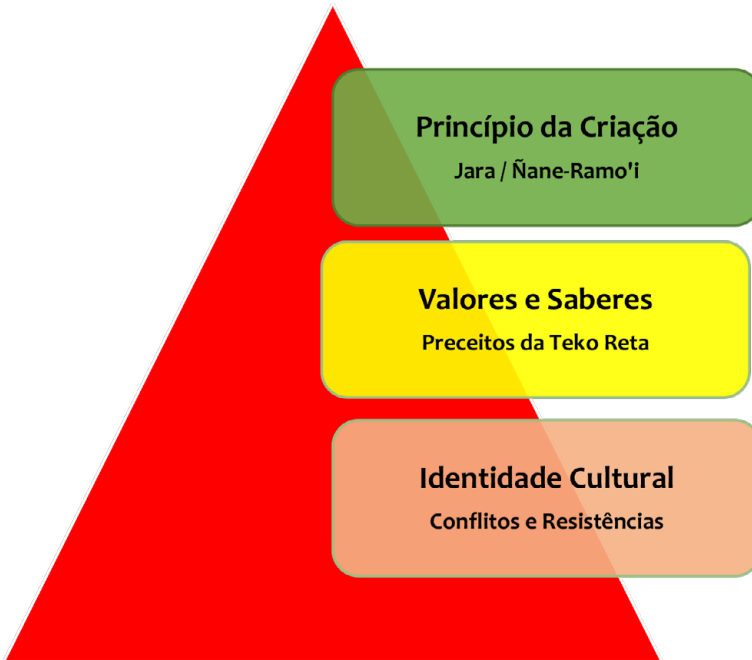
Nessa linha cosmológica, Lescano (2014) nos ajuda a compreender que a concepção de criança guarani começa com os saberes produzidos e transmitidos nos espaços da comunidade e da família. Esses saberes são produzidos na perspectiva das experiências humanas que a antropologia da criança (COHN, 2005) considera ser imprescindível para entender como cada povo indígena compreende e vivencia os períodos da vida da criança. Lescano (2014) divide a produção desses saberes na cosmovisão guarani em três grandes momentos que são fundamentais para a identificação dos espaços em que transita a criança para a produção dos saberes na estrutura cultural guarani:

---

5 Claudomiro Pereira Lescano é professor e pesquisador indígena Guarani Kaiowá. Possui graduação em Licenciatura em Educação Intercultural pela Universidade Federal da Grande Dourado. É especialista em Educação, Diversidade e Culturas Indígenas, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, sob orientação do professor dr. Heitor Queiros de Medeiros, bolsista CAPES do Observatório de Educação – Núcleo UCDB, coordenado pela professora dra. Adir Casaro Nascimento.

- a. O primeiro momento é o tempo da criação de tudo. Nesse momento, é reconhecida a relação de parentesco com os seus ancestrais, o jara (dono); em seguida, busca-se compreender as fases do desenvolvimento humano na cosmovisão, algo relacionado aos Fundamentos da Educação Guarani, que vêm desde o princípio, do Ñane-Ramo'i (o criador).
- b. No segundo momento são descritos os elementos que se configuram como as teias da linha do tempo, demonstrando os valores e saberes que têm a função de regulação, controle e manutenção cultural. Ou seja, os preceitos fundamentais do modo de ser guarani (o *Teko Reta*).
- c. No terceiro momento é descrito o cenário atual, que demonstra a formação da identidade intercultural (*Teko Reta*). É demonstrado que as perdas da autonomia sobre os elementos culturais tradicionais, como também aquisição e apropriação de novos conhecimentos a partir das demandas contemporâneas, criam conflitos internos que causam resistências culturais ao Povo Guarani.

Figura 1: A trilogia para produção de saberes Guarani Kaiowá



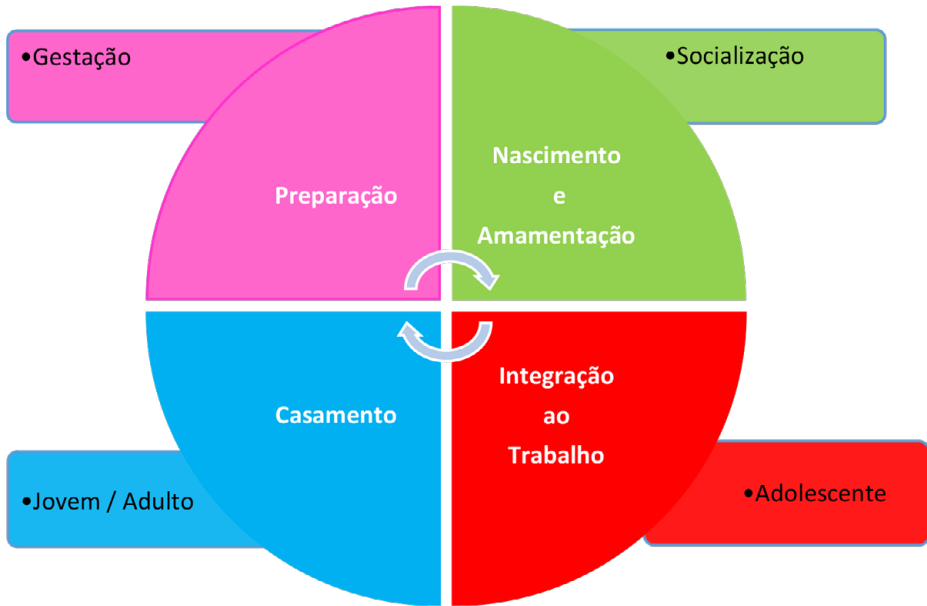
Fonte: o próprio autor

No contexto do Observatório de Educação Indígena, Núcleo da Universidade Dom Bosco, Lescano (2014), como pesquisador etnográfico da sua própria cultura, descreve a cosmologia Guarani Nandeva e Kaiowá com muita precisão, tornando a sua produção teórica de grande importância e relevância para a compreensão epistemológica das fases do desenvolvimento humano de um Guarani. Ele nos mostra que o desenvolvimento humano da criança até chegar à fase adulta passa pelos paradigmas de uma *teko reta*, que significa o modo de ser das famílias indígenas Guarani e Kaiowá. Segundo Lescano (2014), esse desenvolvimento se constitui de inúmeras regras e saberes, que se configuram em normas da identidade cultural que podem ser traduzidas numa matriz pedagógica dos saberes e preceitos da educação escolar, que passa pelos conhecimentos cosmológicos da espiritualidade Guarani e Kaiowá.

Com o olhar etnográfico da cultura e identidade do seu próprio povo, podemos assegurar que a produção teórica de Lescano (2014) trata-se de uma *etnografia de si mesmo*, que mostra a existência de estilos comportamentais variados no âmbito interno das comunidades Guarani e Kaiowá e que têm implicações diretas nos modos de socialização das crianças na família, na comunidade e na escola. Com essas fases podemos identificar como são produzidos *os processos próprios de ensino-aprendizagem* que podem ser concebidos na organização das *temporalidades de ensino-aprendizagem* no contexto da educação escolar indígena Guarani e Kaiowá.

### 3 O movimento do princípio da criação

Os movimentos dos princípios da criação passam pelas fases do desenvolvimento humano numa *teko reta* que revela inúmeros elementos das identidades culturais que permitem aos professores indígenas Guarani e Kaiowá organizar os movimentos pedagógicos para a construção da escola indígena de forma diferenciada e intercultural. Essas fases do desenvolvimento humano numa *teko reta*, conforme apresentado por Lescano (2014), revelam uma diversidade de estilos comportamentais que podem contribuir para a construção de diversas estratégias pedagógicas e metodológicas para a organização de uma escola indígena, respeitando a temporalidade e os espaços de ensino-aprendizagem da cultura e identidade Guarani e Kaiowá.

Figura 2 – O desenvolvimento humano numa *Teko Reta*

Fonte: o próprio autor

Com base nessa matriz pedagógica do desenvolvimento humano numa *Teko Reta* (Figura 2), sistematizada com base na produção teórica de Lescano (2014), percebem-se as fases que se dividem em quatro momentos que são fundamentais para compreendermos as experiências de formação da identidade cultural guarani: o primeiro momento está relacionado com duas fases do desenvolvimento humano da criança, que passam pela preparação (1); nascimento e amamentação (2); a adolescência é representada pela fase que está relacionada ao período da maturidade pela integração ao trabalho; a juventude é a fase que corresponde ao período em que o jovem consolida a maturidade cultural, tornando-se adulto por meio do casamento.

Lescano (2014) nos mostra que todas as fases do desenvolvimento humano guarani possuem valores da identidade cultural relacionados aos aspectos cosmológicos da espiritualidade. Benites (2014) corrobora com essa reflexão ao afirmar que o modo de ser Guarani e Kaiowá é baseado na espiritualidade e na coletividade, que contribuem para a construção de uma metodologia que ajuda na busca de um modelo próprio de ser. Benites (2014) explica que a coletividade e a espiritualidade são caminhos e referências para a construção de um horizonte no



qual as lideranças tradicionais regulam a comunidade na perspectiva dos costumes tradicionais da cultura e identidade Kaiowá e Guarani.

A coletividade, para nós Kaiowá e Guarani, é a maneira própria de ser; nela a perspectiva individual é deixada de lado para se espiritualizar, a coletividade é ligada intrinsecamente, com a espiritualidade. Uma é necessária por causa da outra. A coletividade é um caminho e a espiritualidade é o que faz andar nesse caminho. Espiritualizar o corpo Guarani e Kaiowá significa a possibilidade de espiritualizar o ambiente e o contexto maior onde vivemos. Sem a espiritualidade não há como compreender o pensamento tradicional. Os Guarani e Kaiowá espiritualizados veem, ouvem e sentem além do óbvio constituído pela visão do conhecimento ocidental [...] O mundo, na nossa visão indígena, é uma conexão entre o mundo físico e o espiritual. Para perceber estas relações, é necessário ter a sensibilidade ou as visões que possibilitam compreender estes mistérios, sinalizados pelo mundo físico. As florestas, a terra, o vento, os rios, o sol e a lua, as estrelas, os relâmpagos e toda a manifestação da natureza, têm suas linguagens e vozes, que precisam ser compreendidas e interpretadas. Toda essa diversidade de linguagens da natureza constitui, também, as linguagens dos Kaiowá e Guarani. Estar em constante ligação com esta rede de equilíbrio da natureza é o papel fundamental da nossa atuação, a partir da postura de um corpo espiritualizado. (BENITES, 2014, p. 56-57).

Com base nesses pressupostos da cosmologia Guarani e Kaiowá, Benites (2014) assegura que sente falta de referência para a condução do jeito de ser kaiowá e guarani, que ele classifica como o *ñane rekorã* (o nosso verdadeiro jeito de ser), considerando que as novas identidades e referências que estão surgindo nos tempos atuais se dão a partir dos encontros, confrontos e demandas oriundas da relação com as sociedades envolventes. Por conta disso, Benites comenta que os mais jovens são mais adaptadas e correspondem melhor ao contexto das sociedades não indígenas. Por outro lado, os mais velhos se distanciam das novas gerações, construindo, ao seu redor, uma espécie de cápsula protetora, com seu universo quase fechado. Para Benites (2014), essas relações ajudam a construir diálogos com diversas representações da realidade que tornam essas identidades plurais.

A nossa identidade Guarani e Kaiowá se constrói a partir do relacionamento com o contexto, em contínua redefinição nas relações sociais, e este produz o ser Kaiowá e Guarani,

carregando as marcas do contexto no qual é produzido. É um processo de contínua identificação, caracterizando o sujeito indígena como múltiplo, com as múltiplas constituições do ser, diante das múltiplas referências do discurso exterior. As novas gerações são formadas por sujeitos sem identidades definidas, produtos do contexto, que sofrem as interferências do meio e que produzem continuamente a sua subjetividade em diferentes contextos temporais e espaciais. Uma identidade, assim, é uma posição assumida temporariamente, de acordo com a necessidade de sobrevivência. (BENITES, 2014, p. 55).

Com base nesses pressupostos teóricos apresentados por Benites (2014) e Lescano (2014) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco é possível reconhecermos que a infância indígena é construída com base em saberes cosmológicos e de espiritualidade que nos ajudam a compreender as fases do desenvolvimento humano e das passagens da vida numa *Teko Reta* que nos permite descrever os movimentos pedagógicos. Esses movimentos pedagógicos revelam conhecimentos didáticos com nove elementos que se constituem como regras e saberes que configuram a identidade cultural guarani. Esses elementos revelam valores e saberes que contribuem para refletir como se dão os tempos pedagógicos dos processos próprios de ensino-aprendizagem da criança guarani. O reconhecimento desses valores e crenças é essencial para a organização dos tempos pedagógicos e didáticos das práticas educativas da educação escolar guarani.

Cohn (2000) nos ajuda na construção desses pressupostos sobre a infância indígena ao afirmar que o estudo sobre a noção das pessoas possibilita que aprendamos o modo como cada sociedade concebe a infância e como ela se desenvolve, permitindo que vejamos o interior de cada sociedade para analisar o modo de ser em cada cultura. Esse tipo de estudos permite entendermos qual a definição social de humanidade, quais os processos necessários de formação do ser humano e como cada sociedade gesta esses processos. Para Cohn (2000), esses processos não são finitos, mas contínuos, com um conjunto de variáveis que ajudam na definição da infância para a organização dos processos de ensino-aprendizagem da educação escolar. Dessa forma, reconhecemos como essencial a descrição dos movimentos pedagógicos das temporalidades do ser humano na cultural e identidade guarani.

Nos pressupostos da cosmologia e da espiritualidade Guarani e Kaiowá Benites (2014) nos revela que o ser indígena Guarani e Kaiowá é marcado por uma necessidade profunda de conexão com a espiritualidade para se obter uma referência maior para a condução do *jeito de ser*, na perspectiva da constituição do

*Teko Marangatu* (jeito sagrado se ser), tendo em vista chegar ao *Teko Porã* (jeito bonito, ou belo, ou bom de ser), como condição necessária para vivenciar o mundo Guarani e Kaiowá numa conexão com o mundo real (físico) e o mundo espiritual. Com isso, ele caracteriza que cultura tradicional permite a construção de uma identidade que é capaz de edificar e vivenciar lógicas e modelos de percepção de mundo para os sujeitos Guarani e Kaiowá constituir uma vida coletiva com base na espiritualização e na organização política e social do contexto em que se vive.

Os estudos de Lescano (2014), com base nos movimentos pedagógicos dos pilares da educação Guarani e Kaiowá, demonstram como estão constituídos os saberes da cosmologia e da espiritualidade que se configuram no desenvolvimento da infância indígena com os seguintes passos:

- *Preparação – Ñepyrumby*: O casal deve seguir várias regras culturais para ter um filho sem nenhum tipo de deficiência. Há preceitos que permitem até escolher o sexo da criança. Para isso, é utilizada uma planta chamada *mitãkuñaja* e *mitãkuimba'eja*. Há um cardápio de alimentos que não podem ser consumidos pelos pais, pois influenciam na preparação da criança. O comportamento dos pais passa pelo controle social dos mais velhos.
- *Gestação – Hy' egwasu*: Quando a mulher engravida, segue critérios culturais rígidos de alimentação, comportamentos, remédios e acompanhamento permanente de uma parteira, da mãe, da avó e de um rezador (*ombã'ekua'ava*). De acordo com o corpo da grávida é que é construído o cardápio alimentar. Alguns alimentos são proibidos comer: carne de vaca, galinha, leite de vaca, alguns peixes e animais silvestres.
- *Nascimento – Kyryingue*: A criança quando nasce passa pelo ritual do batismo para obter um nome próprio (*itupãreta*) pelo qual será protegida, respeitada e reconhecida pelos diversos *jara*, que se manifestam a todo o momento. Se a criança não for batizada, corre o risco de ser levada por espírito mau, chamado *jaiguyjara*, *mba'atirô*. Esses espíritos usam o corpo de animais (*ojepota*) para chegar até a criança, se ela não for batizada. Também pode acontecer quando a menina se torna moça. Criança sem batismo não recebe a verdadeira sabedoria indígena.
- *Amamentação – Okambu*: A criança passa por um período de amamentação que depende do seu crescimento. Ela não pode ser desmamada muito cedo, senão a mãe engravida novamente. Se isso acontecer, é uma demonstração de falta de amor da mãe com o filho. Também não pode ser amamentada por muito tempo, senão cria dependência da mãe e torna-se uma criança mimada, carente e rebelde, o que é ruim para os processos de educação escolar. Há também alimentos que os pais não podem comer e animais que não eles não podem tocar se não cria anormalidade no desenvolvimento da criança.

- *A socialização – Oguatamaha' eño*: O tempo de socialização da criança é de responsabilidade dos irmãos mais velhos. Considera-se que os irmãos mais velhos têm mais experiência para orientar os mais novos. Mas não têm autonomia para bater e nem dar palmada. A criança só pode ser punida pelos pais. Quando necessário, o pai ou a mãe batem na criança com uma planta chamada ñandyta'y, que é usada para expulsar mau comportamento da criança como, por exemplo, quando a criança cai no chão e fica chorando, quando bate em outras crianças, quando fica gritando com as pessoas ou qualquer outro tipo de agressividade. No processo de socialização a criança deve ser orientada para ser criativa e não fazer as coisas erradas ou ruins. Nesse sentido, todos da família são comprometidos com a educação infantil.
- *Integração ao trabalho – Iguapobaguã*: É o tempo em que as crianças começam a desenvolver os serviços do cotidiano por meio de imitação dos adultos. Ela imita ao brincar de fazer casa, cultivar roças ou mexer nas ferramentas de trabalho do pai e da mãe. Nessa fase, as crianças são incentivadas a alcançar o *guapo* – comportamento que se adquire ao longo da vida pela valorização do trabalho. Os pais permitem às crianças executarem pequenos serviços, como buscar objetos, levar recados, preparar tereré ou chimarrão. É a fase da aprendizagem da criança dos valores essenciais da família. A criança vai aprendendo a ser criativa e aperfeiçoar seu conhecimento. É a fase em que os meninos aprendem a dança e canto para passar pelo *tembetá* – um ritual de reconhecimento de evolução do conhecimento sobre as danças e cantos. A passagem pelo ritual leva o menino a ser considerado *heretevevu'i* – o que significa que está preparado para a passagem.
- *Adolescência – Kary'y há mitãkuña*: A adolescência na vida guarani é um tempo de formação das responsabilidades dos adolescentes. Para a menina inicia-se a partir de primeira menstruação. Nesse tempo, ela fica em processo de *resguardo* para passar por ensinamentos com os pais e pelo ritual de corte de cabelo. Os ensinamentos dos pais têm objetivo de prepará-la para a vida adulta. Ela aprende os direitos e deveres da mulher até ter filhos. O corte do cabelo simboliza que ela respeita e aceita que está em processo de desenvolvimento. Para o menino, a adolescência começa com o furo do lábio. Nessa fase, ele continua praticando conhecimentos relacionados aos cantos e rezas e a observar a forma de ser guarani dos mais velhos. É momento, para o menino, de começar a preparar sua própria casa e organizar sua roça e ferramentas de trabalho.
- *Jovem / adulto – Mitãguasú Hamitakuã*: É o tempo de preparação do jovem para a vida adulta. Nesse tempo, começa a ser preparado para o casamento. Só pode se casar o jovem que tenha adquirido ensinamento sobre a identidade cultural e tenha se preparado para o casamento. O processo de formação do

comportamento do jovem chama-se *oikuá'apamaopambá'e*, que significa que sabe tudo e está preparado. Jovem que casa antes desse tempo é chamado de *oje'ákyo'0*, que significa que não está preparado para casar. Se casar antes de passar pelo ritual, não poderá mais passar pelo tembeta, que é o furo do lábio.

- Casamento – *Menda*: A preparação para o casamento começa quando os jovens começam a demonstrar interesse em namorar. São as mães dos jovens que tomam a decisão de pedir à família da moça ou do moço a permissão para casar. A família não pode negar. A partir dessa conversa começa a preparação do casamento. O casamento é realizado numa rede nova, que é preparada especialmente para o casamento. Os jovens dormem juntos na rede. Se não arrebentar, acontece a cerimônia. Caso arrebente, não haverá casamento. A cerimônia chama-se *ohetemonguete*, com os sogros intercedendo pela unidade dos jovens. As sogras rezam com a moça e os sogros com o moço. Depois o casal passa pelo ritual do *omombá'emboypy*, praticado pelos rezadores, que apresentam o casal ao *naneramo'i* – o Deus do Princípio.

Figura 3 - Movimento dos tempos pedagógico e didático da identidade cultural Guarani e Kaiowá



Fonte: o próprio autor

A sistematização desses movimentos pedagógicos nos ajuda na reflexão didática sobre como se constituem os fundamentos da educação indígena Guarani e Kaiowá para a construção dos processos próprios de ensino-aprendizagem na educação escolar indígena. Esses movimentos pedagógicos relacionados às fases do desenvolvimento humano da cultura e identidade Guarani e Kaiowá revelam saberes que permitem compreendermos as temporalidades de ensino-aprendizagem nos espaços de formação da cultura e identidade. Esses saberes são constituídos com uma teia de valores e costumes culturais que representam as fases do desenvolvimento humano da infância que podem subsidiar a organização didática e pedagógica da educação escolar indígena.

Benites (2014), com base na cosmologia e espiritualidade Guarani e Kaiowá, nos ajuda a compreender como é o processo de preparação da infância de uma criança. Segundo Benites (2014, p. 69), na perspectiva da educação tradicional, as crianças Guarani e Kaiowá são preparadas espiritualmente no contexto da territorialização familiar. Ele comenta que “[...] a criança é considerada como um pássaro que vem do mundo espiritual e repousa na família”. Por conta disso, a família tem a obrigação de preparar um ambiente de recepção afetiva e religiosa para que a criança goste do ambiente familiar. Ele mostra que a educação tradicional tem uma carga espiritual que contribui desde o processo da formação da criança até o nascimento e amamentação. Dessa forma, explica que a família possui o *fogo familiar – che ypyky kuéra*, que representa o lugar onde se inicia a formação da identidade cultural a partir dos valores e conhecimento tradicionais.

A preparação dos adolescentes e jovens na cultura Guarani e Kaiowá ocorre pela integração ao trabalho na observação dos serviços praticados de forma tradicional pelos mais velhos. Aquino (2012) corrobora com essa reflexão, ajudando-nos a compreender que os processos de formação da educação indígena são produzidos por meio da oralidade e acontecem em todos os momentos da vida. Ela afirma que os conhecimentos são transmitidos pelos mais velhos e até por outras crianças no contexto familiar. Ela classifica essa modalidade de ensino-aprendizagem como educação da vida, que acontece no dia a dia, na beira do fogo, na madrugada, ao amanhecer e nos momentos de aconselhamento dos avós.

A educação à vida vai acontecendo no dia a dia e em vários locais: seja na beira do fogo, da madrugada, no amanhecer, quando os conselhos de nossos avós tinham mais sucesso, porque nosso deus usava a boca deles para

reprender os espíritos da desobediência. A educação nunca acontecia na ponta do lápis ou no papel; os indígenas não conheciam os desenhos esquisitos que chamamos de letras, que atrapalham o desenvolvimento do conhecimento tradicional. (AQUINO, 2012, p. 49).

Nesses pressupostos, Benites (2014) afirma que a educação escolar indígena protagonizada pelos professores Kaiowá e Guarani é compreendida como um espaço em constante construção e experimentação que revelam os processos próprios de ensino-aprendizagem. Para ele, a educação escolarizada trata-se de um espaço no qual eles podem encontrar o *outro* a partir da lógica da sua própria cultura e identidade. Dessa forma, reconhece que a escola funciona como ferramenta a favor da luta política frente à opressão da sociedade nacional e como esforço pela sobrevivência física e cultural das identidades culturais.

Nesse sentido, buscamos, no contexto da educação escolar indígena, a partir das práticas dos professores indígenas, a construção de um currículo que fortaleça o diálogo dos valores e conhecimentos tradicionais Guarani e Kaiowá com outros saberes. Ou seja, através do currículo buscamos vivenciar modos de ser, a partir de um ambiente que se constitui como espaço de encontro de mundos e de saberes, cujos significados são encontrados a partir do diálogo entre esses saberes, na perspectiva da produção das identidades. (BENITES, 2014, p. 74).

Nesse contexto de diálogo de saberes indígenas na produção das identidades culturais para a organização da educação escolar indígena, Souza (2013) argumenta que a comunidade, no contexto da interculturalidade, está sempre vivendo e convivendo na fronteira da cultura indígena e não indígena. Para ela, essa relação entre fronteiras no contexto da educação escolar abre outras possibilidades de repensar o que chama de *sobre nós e o outro*. A autora reconhece esses espaços como cheios de histórias, saberes e ressignificações que permitem aos professores indígenas reorganizar ou desconstruir suas identidades por meio das lutas pelos direitos coletivos. Afirma que, mesmo que a escola indígena viva em processo de exclusão ou marginalização, não são realidades mudas que servem apenas de objeto de interpretação, servem também de fontes de sentido e de construção do real.

## Considerações finais

O presente estudo nos permite reconhecer a dimensão da infância indígena na perspectiva dos pilares da educação Kaiowá e Guarani. As definições das concepções de educação são construídas com base em princípios culturais que nos ajudam a compreender a organização dos processos de ensino-aprendizagem da escola indígena diferenciada. Demonstra também que o papel social das escolas indígenas é construído pelo reconhecimento da cosmologia e espiritualidade dos Kaiowá e Guarani. Nesses prismas, consideramos que a identidade cultural apresenta valores que são determinantes para a identificação do modelo de educação escolar indígena.

Os movimentos pedagógicos dos teóricos indígenas Guarani e Kaiowá nos revelam que a afirmação das identidades culturais do modo de ser guarani é uma das principais características de formação da infância Guarani e Kaiowá nos movimentos didáticos e pedagógicos dos processos próprios de ensino e aprendizagem da escola indígena. Essas características pedagógicas demonstram que os professores indígenas percorrem caminhos da educação escolar em busca da sistematização das suas identidades culturais para a construção de educação escolar indígena diferenciada. Ancorados nos saberes cosmológico e da espiritualidade, os intelectuais indígenas demonstram que educação escolar indígena contribui para a sistematização dos saberes indígenas para a produção de uma pedagogia cultural relacionados à cultura e identidade Kaiowá e Guarani.

Para que os modos de ser Guarani e Kaiowá sejam consolidados como conhecimentos escolarizados nos programas e currículos da educação escolar indígena torna-se necessária a construção de práticas pedagógicas que sejam permitidas serem escolarizadas. Com certeza há saberes que não têm necessidade de tornarem-se um conteúdo escolar. Os professores indígenas, como intelectuais indígenas, sabem que dominam os conteúdos que podem ser sistematizados para a construção dos processos próprios de ensino e aprendizagem. Entretanto, não resta dúvida de que os saberes cosmológicos e espirituais dos Guarani e Kaiowá contribuem sobremaneira para a construção de uma escola indígena diferenciada.

O presente estudo nos levar a reconhecer que a organização da escola indígena como espaço democrático de reflexões territoriais para a construção de processos próprios de ensino-aprendizagem possui outras percepções didáticas e pedagógicas da educação escolar. Como as escolas indígenas são lugares de constantes lutas políticas e culturais, a cosmologia e a espiritualidade Guarani e Kaiowá possuem um pensamento indígena que revela outros olhares sobre a infância indígena. Reconhecemos que esses olhares formam percepções sobre a natureza da escola



indígena a partir das vozes dos meninos e meninas e dos professores indígenas presentes numa *Tekoha* como espaço democrático das manifestações coletivas da comunidade indígena.

Por fim, reconhecemos que a escola indígena é um espaço de negociação das relações dos conflitos presentes nos territórios indígenas. Cada escola indígena é fruto da sua história, suas lutas particulares, dos seus projetos pedagógicos e dos sonhos e esperanças dos seus protagonistas. Com o olhar emancipador de uma pedagogia da autonomia sustentada nos paradigmas da pedagogia da esperança (FREIRE, 1992) é possível reconhecer a educação escolarizada como lugar onde as pessoas constroem diálogos interculturais. Também é reconhecida como um lugar de representação das culturas e identidades dos povos indígenas. Portanto, a escola indígena como instituição social contribui para a preservação e a conservação dos valores culturais das comunidades indígenas. Reconhecemos que a escola não pode tudo, mas é um dos espaços mais democráticos que temos para construir diálogos interculturais críticos, criativos e reflexivos sobre os tempos e espaços dos processos próprios de ensino-aprendizagem num território indígena.

## Referências

AQUINO, Elda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagem**: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai, Amambai, MS. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias dos tempos de alunos e mestres. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENITES, Eliel. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena te'yikue**. 2014. 130 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000.

\_\_\_\_\_. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido/ Paulo Freire. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

LESCANO, Claudemiro Pereira. Saberes e educação Guarani Kaiowá: Tavyterá Reko Mbo'e In: MARKUS, Cledes; ALTMAN, Lori; GIERUS, Renate. **Saberes e Espiritualidades Indígenas**. (Org.). São Leopoldo: Editora Oikos, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologia de Pesquisa Pós-Crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Edições Mazza, 2014.

SOUZA, Teodora de. **Educação Escolar Indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS (2001-2010)**. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

Recebimento em: 12/12/2016.

Aceite em: 16/01/2017.

# Os saberes e valores indígenas transformando os processos de escolarização

## The knowledge and indigenous values transforming the schooling process

Eunice Dias de PAULA<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta os povos originários como produtores de conhecimentos de variadas naturezas. Embora estes conhecimentos tenham sido apropriados pelos colonizadores, a autoria indígena não é devidamente reconhecida. Autores pós-coloniais como Santos (2009), Marin (2014) e Quijano (2009) discutem os processos de invisibilização e apagamento destes saberes, práticas colonialistas que continuam a ser impostas às escolas indígenas. Por sua vez, a presença dos saberes e valores indígenas transformam os processos de escolarização, inserindo a escola na educação indígena, caminho necessário para que as escolas sejam indígenas de fato.

**Palavras-Chave:** Saberes Indígenas. Valores Indígenas. Colonialidade. Processos de Escolarização.

### Abstract

This article presents the native people as producers of knowledge of various kinds. Although this knowledge has been appropriated by the colonizers, the indigenous authorship is not properly recognized. Postcolonial authors such as Santos (2009), Marin (2014) and Quijano (2009) discuss the invisibilization processes and deletion of this knowledge, colonialist practices that continue to be imposed on indigenous schools. In turn, the presence of indigenous knowledge and values transform the schooling process, entering the school in indigenous education, way necessary so that schools are indeed indigenous.

**Keywords:** Indigenous Knowledge. Indigenous Values. Coloniality. Schooling Processes.

---

1 Pedagoga pela UNEMAT, Doutora em Estudos Linguísticos pela UFG – Universidade Federal de Goiás. Membro do CIMI – Conselho Indigenista Missionário. Endereço: Rua MB 04, Quadra 05, Lote 28, Residencial Morada do Bosque, CEP: 74.690-221 Goiânia/GO. Tel.: (62) 35653117. Email: <xeretyma@uol.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/1	p. 355-372	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

Hoje é um fato incontestável que os povos originários possuem saberes e valores que lhes permitiram viver por milênios em interação respeitosa com os outros seres vivos, animais ou vegetais. Estes saberes têm servido não só aos povos que os engendraram, mas também são utilizados por toda a humanidade. Está documentado, por exemplo, que as primeiras experiências de fundição do ferro e outros metais aconteceram na África meridional (UNESCO, 2010). O povo Maia, da região onde hoje está a América Central, elaborou um calendário notavelmente preciso antes da era cristã com base em observações astronômicas do planeta Vênus. Segundo Pinto (2016, p. 1), “[...] o calendário maia é um dos mais complexos e precisos que se tem conhecimento, intercalando calendários solares e siderais.”

Figura 1 - Calendário Maia



Fonte: Pinto (2016, p. 1).

Ainda em relação aos Maia, Oliveira (2008, p. 13) afirma que “[...] uma das mais notáveis entre as suas realizações foi o desenvolvimento de um sistema de numeração vigesimal (base 20) com notação posicional e um símbolo especial para o zero.” Note-se que o Sistema de Numeração Romano não possuía a noção de zero.

Os povos indígenas das Américas contribuíram sobremaneira para a riqueza e diversidade da alimentação da população europeia, pela fartura de espécies vegetais cultivadas. Basta lembrar do milho, do tomate e da batata, falsamente denominada *batata inglesa*, que agradaram enormemente o paladar dos europeus. A contribuição que os conhecimentos ecológicos, botânicos, farmacológicos e agrícolas acumulados pelos povos indígenas forneceram à sociedade ocidental ainda hoje é invisibilizada, como afirma a antropóloga Berta Ribeiro (1991, p. 3):

Ao contrário do que se julga comumente, o índio não era leigo em história natural. Pelo contrário, sua contribuição à biologia (flora e fauna), à agricultura, bem como à medicina empírica, mal começa a ser avaliada. Com efeito, o aborígene americano logrou domesticar centenas de vegetais alimentícios, cultivando-os com instrumentos sumários que não agridem o ecossistema. Na verdade, o índio relaciona-se harmonicamente com seu nicho ecológico, equilibrando a biomassa humana com a fitomassa e zoomassa. Desenvolve, conscientemente ou não, uma política agrícola e demogenética que defende e preserva a natureza, condição de sua própria sobrevivência.

Constatamos, assim, que os conhecimentos metalúrgicos, astronômicos, matemáticos, botânicos, farmacológicos, agrícolas e de tantas outras naturezas, produzidos pelos povos originários foram apropriados pelos europeus e hoje fazem parte do conjunto de conhecimentos da humanidade, mesmo que a origem e a propriedade intelectual deles não sejam suficientemente reconhecidas. Neste trabalho, abordamos esta questão buscando elucidar os motivos que levam a este apagamento da contribuição dos povos indígenas na vida cotidiana. Tendo como autores referenciais os teóricos dos estudos pós-coloniais, questionamos também a não inclusão destes conhecimentos nos currículos escolares por parte dos órgãos governamentais. Por outro lado, apontamos o fato de que a presença deles no cotidiano das escolas indígenas pode transformar consideravelmente o processo educacional.

Os dados que proporcionam a reflexão provêm de minha vivência junto ao Povo Apyáwa (Tapirapé), que habita na região Nordeste de Mato Grosso na Área Indígena Tapirapé-Karajá, município de Santa Terezinha e Luciara e na

Terra Indígena Urubu Branco, que abrange porções territoriais dos municípios de Confresa, Porto Alegre do Norte e Santa Terezinha. Somam hoje cerca de 1000 pessoas, constituindo um povo que se recuperou após um sério declínio populacional sofrido na metade do séc. XX, provocado por epidemias antes desconhecidas por eles (PAULA, 2014). A pedido deles, a Escola foi implantada em 1973, quando estavam empenhados na luta pela demarcação do território. Hoje contam com duas escolas estaduais: a Escola Indígena Estadual Tapi'itáwa, instalada na Terra Indígena Uru Branco e a Escola Estadual Indígena Tapirapé, na Área Indígena Tapirapé-Karajá.

## 1 O processo colonizatório e o apagamento dos saberes indígenas

O não reconhecimento e o conseqüente apagamento dos conhecimentos indígenas constituem práticas instauradas desde o início do processo colonizatório. A atitude dos europeus em se julgarem superiores, provocou uma série de visões estereotipadas a respeito dos povos indígenas que, todavia, permanecem até os dias de hoje. A afirmação de que os povos ameríndios não possuíam “[...] nem lei, nem rei e nem fé [...]” por não terem os sons correspondentes às letras f, l e r em suas línguas (GANDAVO, 2008, p. 122) se soma a muitos outros preconceitos que justificaram e ainda justificam a *conquista dos gentios*:

A língua de que usam toda pela costa é uma [...]. Carece de três letras, convém a saber, não se acha nela f, nem l, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei: e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto conta, nem peso, nem medido.

Esta frase condensa de modo exemplar as concepções etnocêntricas presentes no modo com que os europeus julgaram os indígenas. As línguas destes povos foram consideradas como uma única língua. As línguas faladas na costa brasileira pertenciam à família tupi-guarani em sua maioria, mas não eram idênticas. Essa noção de que há só uma língua e uma cultura indígena permanece até os dias atuais. Quando se diz *os índios...*, a referência se faz de maneira genérica como se todos os indígenas de todos os povos fossem iguais. Rodrigues (2005, p. 35, grifos do autor) aponta esta generalização das línguas indígenas desde os primórdios da colonização:

Apesar da grande diversidade de povos nativos no interior mais imediato à costa atlântica, uma característica da

colonização europeia do Brasil, não só da portuguesa, mas também das tentativas francesas, foi a de privilegiar o conhecimento do idioma dos tupinambás que era, como já no fim do século XVI foi consignado no título da gramática feita por José de Anchieta, 'a língua mais usada na costa do Brasil'.

Esta atitude contribuiu para a invisibilização das diferentes línguas faladas por outros povos indígenas. Rodrigues (1993) calculou que, à época do início da colonização, as línguas indígenas somavam cerca de mil e duzentas, o que fornece um panorama da enormidade do desaparecimento das línguas originárias. O Censo de 2010 apresentou o dado de 305 etnias no Brasil com 274 línguas sendo faladas, o que significa que o processo colonizador levou ao extermínio cerca de 80% dos povos e das línguas que compunham uma rica diversidade sociolinguística. E não se tem um quadro fiel da situação sociolinguística em que se encontram essas duzentas e setenta e quatro línguas que permanecem, se são só os velhos que as falam, se está havendo transmissão intergeracional favorecendo a aquisição destas línguas pelas crianças. Sabemos que muitas se encontram em situação de vulnerabilidade devido ao pequeno número de falantes e em decorrência da enorme pressão que os falantes de Português exercem sobre as comunidades indígenas. Cada língua que deixa de ser falada leva consigo uma gama enorme de conhecimentos e saberes que estão codificados nas línguas e, por vezes, só podem ser adequadamente expressos nestas línguas como pontuou o acadêmico indígena Gabriel Maia, da etnia Tukano, ao comentar a recente decisão da UFAM de aceitar trabalhos de Mestrado escritos em línguas indígenas (OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE CULTURAL, 2016).

A visão contida na afirmação de Gandavo também possibilitou motivos que justificaram a escravização e extermínio de muitos povos indígenas. Povos sem lei, sem rei e sem fé poderiam ser atacados, pois, não possuíam organização social, nem regras. As religiões indígenas também não foram reconhecidas como tal somente porque não se assemelhavam ao modo religioso de matriz europeia. O *direito de conquista* é um argumento baseado nesta concepção que ainda continua a ser usado nos dias de hoje, como vimos em recente sentença do Juiz de Matinha, MA (CIMI, 2016), proferida contra o povo Gamela e a favor de pessoas que se dizem proprietárias das terras de ocupação tradicional daquele povo indígena.

Assim, os saberes indígenas têm sido apagados tanto por falsas concepções que fundamentam os preconceitos que justificam a dominação sobre os povos indígenas como por guerras de extermínio físico contra tantos povos originários neste continente.

## 2 Os estudos pós-coloniais e os conhecimentos produzidos pelos indígenas

Os estudos pós-coloniais começaram a ser produzidos na década de setenta do séc. XX, questionando fortemente a postura política e ideológica que considera a Europa e, por extensão, o Norte, como lugar único de produção e de difusão de saberes e conhecimentos. Boaventura Sousa Santos (2004, p. 8) explicita o que compreende por pós-colonialismo:

Entendo por pós-colonialismo um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presente em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo como relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória.

Assim, o fim do colonialismo político não significa a superação de relações sociais com viés colonizatório que provocam as desigualdades em todos os campos, incluindo os tratamentos desiguais que continuam privilegiando os conhecimentos considerados *universais*, colocando em situação de subalternidade os conhecimentos produzidos pelas comunidades locais. Esta é uma realidade vivenciada nas escolas uma vez que o poder de decidir o que consta de uma Matriz Curricular está nas mãos das Secretarias de Educação, contrariando o que está assegurado na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Esta Lei, em seu Artigo 12º, Inciso I, assegura que os Estabelecimentos de Ensino têm por atribuição: “I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, p. 6). Este direito, na prática, é cerceado pelas armadilhas burocráticas que o Estado coloca. As propostas acerca da Base Curricular Nacional Comum, ora em discussão, repetem a visão dicotômica que privilegia os assim chamados *conhecimentos universais* constantes da Parte Comum a serem apreendidos por todos os estudantes brasileiros e os conhecimentos locais constituem a Parte Diversificada. Aos primeiros é concedida a primazia na distribuição da carga horária, também definida pelos Estados; aos saberes locais é destinada uma pequena carga horária semanal, o que configura a posição de



subalternidade a que estão sujeitos os conhecimentos e as pessoas que produzem estes conhecimentos. Nas escolas indígenas, esta situação se torna dramática uma vez que as comunidades consideram a relevância de serem trabalhados com as crianças e jovens indígenas os conhecimentos ancestrais que hoje estão em situação de risco frente às relações assimétricas impostas pela sociedade não indígena. Na verdade, os saberes indígenas deveriam constituir o cerne das escolas indígenas, a partir deles é que se acessam outros conhecimentos produzidos em diferentes contextos socioculturais. A natureza constitutiva das escolas indígenas é a presença dos saberes indígenas nestas escolas, só assim elas poderão ser indígenas de fato. Lembramos que o Capítulo 231 da Constituição Federal assegura este direito: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 2012, p. 130).

Os costumes, crenças e tradições indígenas estão ancorados nos saberes indígenas, são expressões da sabedoria ancestral que se atualizam a cada vez que ocorre uma prática ritualizada. A *cowade*, o repouso pós-parto dos genitores de um bebê, é um costume explicado por uma narrativa mítica que relata um saber experienciado que gerou uma prática social. Da aplicabilidade deste Artigo constitucional decorre que todos os bens dos povos indígenas deveriam ser protegidos e respeitados pelo Estado brasileiro.

Por sua vez, a LDBEN, em seu Artigo 78, Inciso I, confere aos saberes indígenas o estatuto de ciências, ao delinear os objetivos da educação escolar indígena: “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ‘ciências’” (BRASIL, 1996, p. 27, grifo nosso).

Entretanto, as práticas colonialistas que permeiam as relações do Estado com os povos indígenas não reconhecem os saberes indígenas com este *status*, embora historicamente tenha ocorrido uma extensa apropriação dos conhecimentos acumulados pelos povos indígenas. Deste modo, há uma inverdade falaciosa ao se separar os conhecimentos em universais e locais. Os conhecimentos indígenas fazem parte da história da humanidade como um todo, não estão separados dela! Basta citar os conhecimentos a respeito das ervas medicinais, desde o início utilizados pelos europeus e hoje ansiosamente disputados pelos laboratórios farmacêuticos. Ou seja, os conhecimentos indígenas são considerados válidos para serem apropriados, mas a eles não é conferido o *status* de conhecimentos universais. O pensamento ocidental que separa dicotomicamente os conhecimentos é classificado como “[...] pensamento abissal [...]” por SANTOS (2009, p. 19, grifos do autor):

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos; o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é produzido mesmo como inexistente.

Dessa forma, os povos indígenas, seus conhecimentos e seus saberes encontram-se *do outro lado da linha*, considerados como inexistentes, inaptos para o saber escolar. Assim se produz a invisibilidade dos povos originários e de seus conhecimentos, embora apropriados, às vezes, de forma violenta pelos colonizadores: “[...] no domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso dos habitantes locais como guias e de mitos e cerimónias locais como instrumentos de conversão, à pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade” (SANTOS, 2009, p. 29).

A permanência das relações colonialistas permeando a vida cotidiana dos povos do Sul é conceituada por Aníbal Quijano (2009, p. 73) como colonialidade:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas, foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado.

Constatamos a verdade expressa por este autor quando nos deparamos com o controle exercido sobre as escolas indígenas pelo poder estatal. As relações de dominação continuam a ser exercidas através de vários mecanismos como a imposição de Matrizes Curriculares com cargas horárias pré-definidas e as contratações dos professores acontece de acordo com essas cargas horárias. Os

Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pelas comunidades educativas não são aceitos plenamente, contrariando as decisões tomadas pelos povos indígenas.

Dessa forma, o colonialismo iniciado no século XV nas Américas transmuta sua face, atravessando os períodos históricos, mas continua a manter as relações de poder e de dominação política, cultural e econômica:

La globalización actual, no es sino, un periodo contemporáneo de un mismo proceso histórico de dominación económica, política y cultural, a través de la imposición del Eurocentrismo-etnocentrismo occidental en el mundo y en sus constantes redefiniciones de lo occidental, como la visión del mundo y el conjunto de sus sistemas de valores como universales, con relación a los otros. La dominación cultural con las características propias a cada periodo ha sido precedida por la dominación militar, política y económica. (MARIN, 2014, p. 282).

Mesmo que esta dominação tenha se mantido através dos séculos, constatamos que os povos indígenas demonstram uma notável capacidade de resistência que lhes vem permitindo a vida mesmo em contextos tão adversos. Os autores dos estudos pós-coloniais concordam em que é preciso uma nova forma de ver os conhecimentos gerados por estes povos: “[...] uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 2009, p. 9).

O movimento de apropriação das escolas efetuado pelos povos indígenas a partir da década de setenta revela a vontade que estes povos manifestam em relação à mudança de rumos da dominação colonial. Os saberes indígenas nas escolas ocupam um lugar central neste processo de mudança, mostrando que outras formas de organização da instituição escolar são possíveis.

### 3 Os saberes indígenas nas escolas indígenas

A despeito da situação de colonialidade em que os países do Sul ainda vivem, os povos indígenas conseguiram significativos avanços ao se apropriarem das escolas, instituições que desempenharam papel decisivo na implantação do domínio colonial. A mudança de paradigma, instaurado a partir da Constituição Federal de 1988, possibilitou a criação de escolas organizadas segundo as aspirações dos povos indígenas e constatamos o surgimento de inúmeras propostas educacionais inovadoras não só em termos da educação

escolar indígena, mas em relação à própria educação brasileira (ABONÍZZIO, 2012). O caso do Rio Negro é bastante ilustrativo, pois os povos indígenas daquela região foram submetidos por um longo tempo ao regime de internato, no qual as crianças eram separadas de seus pais e de suas comunidades, sofrendo toda sorte de proibições: eram impedidas de falarem suas línguas, de usarem seus adornos corporais, tinham seus corpos sequestrados no espaço-tempo escolar (ALBUQUERQUE, 2007). Um vigoroso movimento de mudanças tem lugar a partir da década de oitenta, quando a proposta de uma educação específica e diferenciada é assumida pelas lideranças indígenas e pelas organizações indígenas da região. Foram criadas escolas pensadas e administradas por indígenas como a Escola Pamáali. Albuquerque (2007, p. 195) relata que:

[...] o fato de a escola Pamáali não se prender a modelos escolares convencionais permitiu que seu modelo pedagógico pudesse articular os conhecimentos indígenas baseados na mitologia, nas memórias e nos saberes da história oral e nos conhecimentos de outros povos (como os saberes científicos, por exemplo), desde que interessassem à população e que fossem identificados como úteis na lide com questões atuais da vida cotidiana. A proposta também teria representado um avanço, sobretudo pelo fato de possibilitar que a gestão administrativa e pedagógica da escola fosse exercida pelos próprios índios.

Assim como nas escolas rio-negrinas, constatamos que a presença dos conhecimentos indígenas nas escolas indígenas transforma as relações entre professores e alunos, pois os saberes indígenas estão enraizados em sociedades organizadas segundo outras concepções sobre os modos de se ser e de se estar no mundo. O relato do professor Josimar Xawapare'ymi Tapirapé ilustra com nitidez como as relações na sala de aula mudam quando os valores de respeito às crianças perpassam os trabalhos escolares:

Na escola indígena há mais liberdade de trabalhar com os alunos. Isso facilita para o aluno entender o assunto porque o professor vai fazer o seu plano de aula de acordo com os acontecimentos da aldeia. Vai fazer pesquisa, aula passeio, entrevistar o velho na aula ou na casa dele, participar do trabalho da comunidade junto com seus alunos. Por

exemplo: trabalho de roça, pescaria, festas, tudo isso tem que ser trabalhado com os alunos, porque isso faz parte do currículo da escola. Aí os alunos não vão apresentar dificuldades para o trabalho. É por isso que a escola tem que respeitar tudo, o professor faz seu planejamento e ainda precisa ouvir os alunos. Então, o professor tem que ir para a sala de aula perguntar aos alunos também, para saber qual tema eles querem estudar. Os alunos dão sua ideia sobre o assunto que eles querem estudar. Quando os alunos escolhem um tema, o professor tem que entender e atender os alunos e levar a maneira de trabalhar de acordo com o que eles propuseram. (TAPIRAPÉ, J. X. In: PPP da Escola Indígena Estadual Tapi'itáwa, 2009, p. 35).

A opinião das crianças é levada em conta na escolha dos assuntos a serem abordados e o professor tem que entender e atender os alunos, atitude que configura um questionamento vigoroso ao modelo da escola colonizadora, na qual os docentes eram considerados os detentores do conhecimento, que deveria somente ser repassado aos alunos, apassivados e relegados a meros receptores de conhecimentos produzidos em outras culturas, em outras sociedades! A autonomia dos estudantes se estende ao ato de realizar pesquisas, aulas de campo e entrevistas com os anciãos, concretizando um movimento de produção de conhecimentos no qual os professores e professoras assumem o papel de orientadores do processo. A escola não se constitui como o único local de aprendizado, a roça, as pescarias, os rituais são igualmente valorizados como espaços formativos das crianças e jovens. Esta postura pedagógica envolvendo uma mudança de relações entre docentes e alunos favorece o aprendizado, como afirma o professor Josimar.

A consulta à comunidade sobre o que deve ser ensinado revela o desejo de que os conhecimentos ancestrais sejam resgatados. No caso do Projeto Aranowa'yao – Novos Pensamentos, Ensino Médio do povo Apyáwa, as pessoas mais idosas definiram que o estudo de Artes se destinasse à recuperação das técnicas em tecelagem em algodão, para as jovens e em palha, para os rapazes, respeitando a divisão dos trabalhos por gênero existente na sociedade. Essas técnicas eram desconhecidas pela maioria dos jovens. Para isso, foi contratado um mestre tradicional que ensinou aos jovens os diversos tipos de trançados usados na confecção de artefatos rituais ou de uso doméstico conforme a tradição dos Apyáwa. Sua filha ensinou às alunas as técnicas de fiação e a confecção de diversos objetos de uso das famílias, como redes de dormir, faixas de carregar bebês, saias de algodão, pentes tradicionais e os adornos corporais.

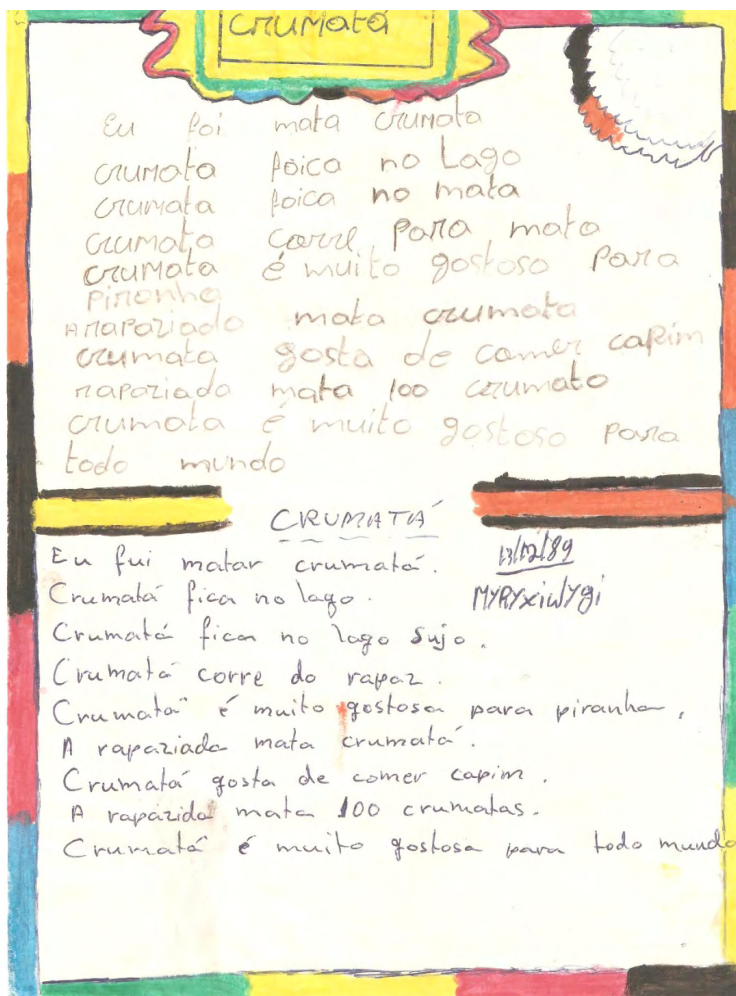
Foto 1 - Alunas do Projeto Aranowa'yao aprendendo técnicas do preparo do fio de algodão



Autor: Luiz Gouvêa de Paula, 2005.

A presença dos saberes indígenas nas escolas pressupõe outras formas de interação entre as pessoas envolvidas no processo de escolarização, que se originam dos valores e ideais próprios de cada comunidade étnica. Os Apyãwa prezam o respeito e a gentileza nas relações (PAULA, 2014) e esses valores transparecem nas atividades desenvolvidas na Escola, como observamos na figura 02. O aluno produziu um texto de forma espontânea (CAGLIARI, 1996) em português, considerado a segunda língua para os Apyãwa; o professor devolve o mesmo texto, escrevendo embaixo do texto produzido pelo aluno e apresentando a ele as formas corretas de se dizer aquilo na língua que ele está aprendendo. Esta atitude desvela um enorme respeito pelo aluno, ao contrário do que estamos acostumados a ver corriqueiramente nas escolas não indígenas, os cadernos dos alunos rabiscados com cruces vermelhas marcando os *erros*, o que desestimula qualquer criança a escrever. Na segunda e terceira linhas do texto escrito pelo professor, ainda percebemos que ele amplia o conhecimento lexical do aluno, ao informar que, na verdade, o peixe crumatá (curimbatá) não fica no mato e sim nos lagos sujos, cheios de vegetação aquática.

Figura 2 - Texto produzido por aluno em L2 e versão devolvida pelo professor



Fonte: Acervo pessoal da autora, 1989.

As pesquisas sobre os saberes indígenas marcam o novo modelo de escola instaurado após a promulgação da Constituição de 1988. A novidade é que não são apenas os pesquisadores não indígenas os autores destas pesquisas. Professores e estudantes indígenas se dedicam a registrar os saberes de seus povos, considerando que a escrita pode ser uma forma de salvaguardar o extenso repertório de conhecimentos acumulados desde tempos ancestrais:

A pesquisa chamada na língua tukano *Nikã kumari wasetisere keose*, surgiu a partir da preocupação das lideranças em promover momentos de ensino-aprendizagem dos conhecimentos tukano e desana sobre astronomia e sua articulação a uma concepção de manejo ambiental que relaciona o movimento das constelações a outros ciclos da natureza e da vida social. (AZEVEDO et al., 2010, p. 57).

Assim, as pesquisas possuem um caráter pedagógico mais amplo, que ultrapassa os espaços escolares, buscando entender as articulações entre a cosmovisão, os conhecimentos ancestrais e a vida social. À Escola é conferido um papel auxiliar na manutenção dos conhecimentos rituais, como aparece expresso no texto introdutório da monografia de conclusão do curso de uma aluna do Projeto Aranowá'yao, Ensino Médio:

Eu estou interessada no tema da festa do Iraxao porque a minha preocupação é aprofundar o meu conhecimento sobre Iraxao, como que antes o nosso povo Apyáwa realizava, porque este ritual está cada vez mais desaparecendo. Por isso, para mim é muito importante registrar a história de Iraxao enquanto os conhecedores estão aqui vivos entre nós. Em minha opinião, é para os professores ensinarem os alunos na escola, pois isso já acontece aqui na cultura do povo Tapirapé. Por isso eu quis conhecer através da pesquisa o ritual que nós chamamos Iraxao. É importante registrar como é feito esse ritual para os alunos estudarem sobre esse assunto e continuarem praticando sempre na Aldeia. (TAPIRAPÉ, 2009, p. 6).

O registro através do texto escrito é entendido como um meio facilitador na manutenção dos rituais e dos saberes relativos às cerimônias rituais. As pesquisas realizadas por pesquisadores indígenas têm se voltado sobre os mais variados temas e os trabalhos produzidos constituem um valioso acervo a respeito dos conhecimentos étnicos.

O ensino com pesquisa foi adotado como princípio educativo e assumido pelos professores Baniwa/Coripaco como estratégia metodológica que organiza todas as atividades curriculares. De acordo com essa proposta, todo o conhecimento acessado e/ou produzido pela pesquisa é sistematizado, registrado e divulgado entre as comunidades. (DINIZ, 2011, p. 69).



A presença dos saberes indígenas nas escolas indígenas mantém estreita vinculação com as línguas indígenas. As narrativas míticas, os cantos e as falas rituais, as cerimônias de iniciação não são passíveis de tradução nas línguas impostas pelos colonizadores. Nas línguas originárias estão condensadas as informações a respeito dos saberes milenares e as formas de classificação dos conhecimentos zoobotânicos como o morfema *ywa* em tapirapé que classifica as árvores: *tota'ywa* 'jatobazeiro', *xakare'ywa* 'landi'.

Entretanto, as línguas indígenas encontram-se em situação de risco em nosso país. Há poucos povos com mais de dez mil falantes e não há políticas públicas de revitalização e de manutenção das línguas, embora a Constituição de 1988 garanta o seu uso nos processos de aquisição da escrita. A língua portuguesa se impõe com muita força, gerando uma situação de assimetria em relação às línguas originárias. As lutas pela demarcação dos territórios, epidemias, deslocamentos das populações indígenas são fatores que contribuem para o desaparecimento das línguas. Por outro lado, ainda é incipiente a produção de materiais de apoio pedagógico em línguas indígenas financiados pelos órgãos educacionais, o que acarreta uma posição privilegiada do uso do Português em muitas escolas indígenas.

## Considerações finais

Os povos ameríndios, assim como outros povos originários, são possuidores de conhecimentos e saberes que lhes permitiram viver por milênios em interação respeitosa com os outros seres vivos do planeta. Muitos destes conhecimentos foram apropriados pelos colonizadores e hoje fazem parte do conjunto de saberes da humanidade, embora a propriedade intelectual dos indígenas, autores do processo de elaboração destes conhecimentos, não seja devidamente reconhecida. Esta situação de etnocentrismo cultural perdura devido aos preconceitos e discriminações característicos de uma situação de colonialidade em que ainda permanecemos.

A assimetria presente nas relações entre os povos indígenas e a sociedade não indígena no campo dos conhecimentos se reflete no cotidiano das escolas indígenas. Práticas impositivas de Calendários e de Matrizes Curriculares são constatadas nos mais diversos contextos, a despeito do extenso aparato legislativo que garante a especificidade da educação escolar indígena. A visão dicotômica entre *saberes universais* e *saberes locais* acarreta uma desigualdade na distribuição dos conhecimentos constantes na Matriz Curricular. Os primeiros são privilegiados, constando da Base Comum, com cargas horárias maiores, enquanto que os saberes indígenas ficam relegados à chamada Parte Diversificada, com cargas horárias

mínimas, o que impossibilita um trabalho efetivo de valorização destes saberes. A contrário, os saberes indígenas deveriam ser o cerne dos currículos das escolas indígenas, senão, velhas práticas colonialistas continuarão a se reproduzir dentro das salas de aula. Neste cenário, as línguas indígenas se encontram em posição minorizada em relação à língua portuguesa e muitas correm risco de extinção. As línguas são depositárias dos saberes indígenas e, portanto, elas deveriam ser consideradas prioritárias nos programas de estudos das escolas indígenas e no desenvolvimento de políticas governamentais de revitalização e manutenção.

Constatamos que a presença dos saberes indígenas nas escolas indígenas provoca mudanças de todas as ordens, além de questionar o lugar privilegiado dos chamados conhecimentos universais. Junto aos saberes, estão os valores e ideais que organizam uma sociedade indígena. As relações entre os docentes e alunos são marcadas por estes valores próprios das pedagogias indígenas, como o respeito às crianças. A articulação entre os saberes próprios e os produzidos em outros contextos socioculturais acontece de modo a não privilegiar uns sobre os outros. Experiências em curso em diversas comunidades indígenas pelo país mostram a possibilidade de as escolas indígenas serem organizadas segundo outras lógicas.

Relembramos aqui as palavras de Melià<sup>2</sup> que afirmou “[...] ou a escola se insere na educação indígena ou ela jamais será indígena [...]”. O alcance destas palavras mostra que para uma escola ser considerada realmente uma escola indígena há muito ainda que se fazer por mais que se tenha caminhado desde a instauração do novo paradigma em educação escolar indígena. A presença dos saberes e valores indígenas no cotidiano destas escolas é um imperativo necessário para que elas possam ser realmente indígenas!

## Referências

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação Escolar Indígena como inovação educacional, a escola e as aspirações de futuro das comunidades.** Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo – USP, São Paulo, 2013.

ALBUQUERQUE, J. G., **Educação Escolar Indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência.** Tese (Doutorado em Linguística)- Campinas, Unicamp, 2007.

---

2 Informação verbal - Proferida no I Encontro de Educação Escolar Indígena da América Latina, ocorrido em Dourados, MS, de 23 a 27 de março de 1988.

AZEVEDO, H. V. V. B. et al. Calendário astronômico do médio Rio Tiquié. In: CABALZAR, A. (Org.). **Manejo do Mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro, Noroeste amazônico**. São Paulo, ISA/FOIRN, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Biblioteca Digital Câmara dos Deputados. 35. ed, 2012. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao\_federal\_35ed.pdf?>. Acesso em: 26 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 Set. 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. **Justiça Estadual ordena despejo de aldeia Gamela, fala em direito de conquista e questiona identidade do povo**, 06/09/2016. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=8915>>. Acesso em: 30 set. 2016.

DINIZ, Laíse Lopes. **Relações e trajetórias sociais de jovens Baniwa na Escola Pamáli no médio Rio Içana – Noroeste amazônico**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2011.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL TAPI'ITÁWA. **Projeto Político Pedagógico**. Aldeia Tapi'itáwa, Terra Indígena Urubu Branco, Confresa, MT, 2009.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **História da Província Santa Cruz**. São Paulo, Editora Hedra, 2008.

MARIN, José. Interculturalidad y descolonización del saber: el caso de las relaciones entre el saber y el poder, en el contexto de la Globalización. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, UFMT, v. 23, n. 53/1. maio/agos. 2014.

OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE CULTURAL. **Alunos Tukano escrevem dissertação de mestrado da Ufam na língua da etnia**. 10/03/2016. Disponível em: <<http://observatoriodadiversidade.org.br/site/alunos-tukano-escrevem-dissertacao-de-mestrado-da-ufam-na-lingua-da-etnia/>>. Acesso em: 30 set. 2016.

OLIVEIRA, Daniela Santos. **Números e sistemas de numeração**. Trabalho de Conclusão Curso (Especialização)– Programa de Pós-Graduação “Lato Sensu” em Matemática, Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo. Lorena, SP, 2008.

PAULA, Eunice Dias de. **A língua dos Apyáwa – Tapirapé** - na perspectiva da Etnossintaxe. Campinas: Editora Curt Nimuendaju, 2014.

PINTO, Tales dos Santos. O Calendário Maia. **Brasil Escola**, Goiânia, 2016. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/o-calendario-maia.htm>>. Acesso em: 26 set. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

RIBEIRO, Berta. **O índio na cultura brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1991. Disponível em: <[http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aribeiro-2013/ribeiro\\_2013\\_indio\\_cultura\\_brasileira.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aribeiro-2013/ribeiro_2013_indio_cultura_brasileira.pdf)>. Acesso em:

TAPIRAPÉ, Cássia Katoaxowa. **Como é feita a festa de Iraxao**. Monografia de conclusão do curso do Projeto Aranowa'yao, Ensino Médio, apresentada à Escola Indígena Estadual Tapi'itáwa, Aldeia Tapi'itáwa, Confresa, MT, 2009.

RODRIGUES, A. D. Línguas Indígenas no Brasil: 500 anos de descobertas e perdas. **Delta**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993a.

\_\_\_\_\_. Línguas Indígenas no Brasil: 500 anos de descobertas e perdas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 9, n. 5, p. 20-26, 1993b.

\_\_\_\_\_. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. In: **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, Apr./June, 2005. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200018&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200018&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 set. 2016.

SANTOS. Boaventura Sousa. **Do pós-moderno ao pós-colonial e além de um e outro**. Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais realizado em Coimbra, de 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/misc/Do\\_pos-moderno\\_ao\\_pos-colonial.pdf](http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2016.

SANTOS. Boaventura Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Edições Almedina, 2009.

UNESCO. **História Geral da África II – África antiga**. Editado por Gamal Mokhtar. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

Recebimento em: 15/12/2016.

Aceite: 23/01.2017.

# Escola como *local das culturas*: o que dizem os índios sobre escola e currículo

School as *place of cultures*:  
what the Indians say about school and curriculum

Rita Gomes NASCIMENTO<sup>1</sup>

## Resumo

A partir das falas de professores e lideranças indígenas acerca da escola diferenciada, busca-se apresentar uma reflexão sobre pluralidade curricular que toma a cultura, ao lado da identidade, como categorias centrais. Buscando construir seus currículos de acordo com os preceitos do paradigma intercultural, os povos indígenas se movimentam em um campo de produção de discursos sobre direitos que abrangem os espaços públicos de enunciação das diferenças e os seus rebatimentos nos diplomas legais que orientam as políticas de educação escolar indígena. Pode-se pensar, assim, as políticas do campo do currículo, através das ideias de pluralidade e diversidade.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Currículo Intercultural. Escola diferenciada.

## Abstract

Based on the statements of indigenous teachers and leaders about the differentiated school, this paper presents a reflection on curricular plurality that takes culture, alongside identity, as central categories. Seeking to build their curricula in accordance with the precepts of the intercultural paradigm, indigenous people move in a field of speeches about rights that cover the public spaces for the enunciation of differences and their refutations in the legal diplomas that guide the policies of school education indigenous. Thus, curriculum policies can be thought of through the ideas of plurality and diversity.

**Keywords:** Differentiated School Curriculum. Intercultural Curriculum. Differentiated School.

---

1 Indígena do Povo Potiguara do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (UFRN). Email:<ritapotyguara@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/1	p. 373-389	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

No momento em que se discute, em âmbito nacional, uma base curricular comum, as escolas indígenas dão exemplos de construção de currículos pluriculturais em respeito às sociodiversidades dos diferentes grupos e povos que formam a sociedade brasileira. Desse modo, as práticas curriculares das escolas indígenas com referências plurais podem servir de mote para pensar as políticas educacionais e curriculares quando da redefinição de agendas e prioridades nacionais.

Motivado por debates atuais nesta seara, o presente texto pretende discutir, a partir das concepções dos professores indígenas a respeito da escola, sobre pluralidade curricular, dada a centralidade da cultura nos discursos indígenas a respeito da escola diferenciada. Tal centralidade aponta para a ideia de um currículo intercultural como projeto da educação escolar indígena. Para tanto se vale das falas dos professores e lideranças Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé participantes do curso de Magistério Indígena realizado entre os anos de 2001 e 2005 no Ceará<sup>2</sup>.

Nestes discursos, a escola indígena é descrita como o lugar dos diálogos entre diferentes saberes e, por conseguinte, o espaço de fortalecimento das lutas do movimento indígena, dada a sua importância nos processos de construção e afirmação de identidades. Por meio deles pode-se refletir sobre os interesses e necessidades dos povos indígenas em relação à escola e como poderia ser construído um currículo que contemple tais interesses e necessidades, associados às questões de identidade, diferença e reconhecimento de direitos.

Sem adentrar na questão dos dissensos a respeito da escola diferenciada, o texto parte do pressuposto de que os discursos sobre a escola como o local da cultura incorporam a ideia de resistência étnica e de consequente crítica

---

2 A discussão ora proposta toma por base os dados de campo da dissertação de mestrado intitulada *Educação Escolar dos Índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé*, defendida em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NASCIMENTO, 2006). Estes grupos indígenas estão situados na região metropolitana de Fortaleza, nos municípios de Caucaia (Tapeba), Pacatuba e Maracanaú (Pitaguary) e Aquiraz (Jenipapo-Kanindé). Convém esclarecer que o presente texto é construído em diálogo com os indígenas participantes da pesquisa de campo realizada entre os anos de 2004 e 2005, orientada pela perspectiva metodológica da entrevista compreensiva de Jean-Claude Kaufmann. Trechos de suas falas são utilizados ao longo do texto. Estes interlocutores são identificados pelos nomes, pelos papéis sociais desempenhados naquele momento de professor ou de liderança e por seus pertencimentos étnicos. Sobre a entrevista compreensiva ver Kaufmann (1996).

– ou rejeição – aos modelos educativos homogeneizadores que operam com as perspectivas da monoculturalidade e da *igualdade liberal* negadora das diferenças. Daí a ideia de adoção de currículos interculturais, na esteira dos debates educacionais e indigenistas da América Latina das últimas décadas, que pretendem enfrentar o problema das relações de poder apontando para a necessidade de construção de saberes em diálogo entre os *de dentro* e os *de fora*, entre indígenas e não indígenas.

É importante assinalar que o processo de produção destes discursos envolve tanto os espaços de enunciação das diferenças culturais – reuniões, assembleias, cursos de formação ou demais momentos de mobilização coletiva – quanto a apropriação dos conteúdos dos diplomas legais que pretendem assegurar os direitos educacionais diferenciados dos povos indígenas. Não se deve esquecer que os referidos discursos são (re)produzidos a partir destes documentos que, por sua vez, incorporam algumas das demandas indígenas postas na esfera pública por meio dos diferentes espaços de participação social. Nestes espaços os povos indígenas têm buscado exercer seu protagonismo.

O texto a seguir encontra-se dividido em duas partes. Na primeira são postos em primeiro plano os discursos indígenas sobre a escola, apontando para a importância da cultura e da identidade na construção de suas experiências escolares. Observa-se, então, como práticas pedagógicas e componentes curriculares permitem situar a escola diferenciada em uma zona de fronteira ou de contato, onde, por meio de diálogos interculturais, culturas e identidades instrumentalizam as lutas indígenas. Já a segunda parte, atentando para o campo da produção discursiva sobre os direitos educacionais diferenciados dos povos indígenas, faz menção aos documentos que servem de referência na construção dos discursos sobre a escola diferenciada e seu currículo, mais uma vez evidenciando a centralidade da cultura e da identidade na construção de currículos plurais, orientados pela ideia de interculturalidade.

### *A escola do nosso jeito como local da cultura*

Performados nas categorias *dentro* e *fora*, os discursos indígenas sobre a escola refletem as dinâmicas de forças presentes nos contextos de interação entre indígenas e não indígenas, entre escola convencional e escola diferenciada, entre professor indígena e professor branco, entre currículo monocultural e currículo intercultural. Apreendidos como categorias nativas da discursividade política indígena, o dentro e o fora referenciam, então, o jogo de relações estabelecidas nestes contextos, nos quais os projetos de escola indígena, em uma perspectiva

diferenciada, são gestados<sup>3</sup>. Assim, nos discursos dos três povos indígenas cearenses considerados neste texto, o termo *fora* é usado para nomear os não-índios, a escola convencional ou escola do branco e, no geral, a sociedade não indígena e suas instituições. Em contrapartida, o *dentro* diz respeito aos próprios índios que compartilham a vida na comunidade em seus diferentes aspectos: nas crenças e práticas espirituais, nas lutas políticas e instituições indígenas.

De uma maneira geral, estas categorias referenciam também o processo histórico de escolarização dos povos indígenas, caracterizado por dois movimentos, denominados *educação escolar para os índios* e *educação escolar dos índios*. O primeiro diz respeito às experiências vivenciadas pelos povos indígenas orientadas pelos princípios assimilacionistas e integracionistas dos *de fora*. O segundo está relacionado às experiências mais recentes de educação escolar, orientadas pelos princípios da interculturalidade, especificidade, diferenciação, bilinguismo/multilinguismo e aspecto comunitário, principais diacríticos da educação escolar indígena na atualidade acionados pelos *de dentro*. Em síntese, o que caracteriza a educação escolar para os índios é a externalidade impositiva de um modelo de educação alheio às suas especificidades socioculturais, linguísticas e históricas, ao passo que a educação escolar dos índios se alicerça na ideia de protagonismo indígena e nas particularidades de cada povo, como modos de fortalecimento de suas lutas pelo reconhecimento de suas identidades e de direitos diferenciados.

O contraste entre a escola *de fora* e *de dentro* estrutura o conjunto dos discursos a respeito da função social desta instituição junto aos povos indígenas. É, com efeito, a partir das experiências de *educação escolar para os índios* que são construídos e propostos os modelos reativos de *educação escolar dos índios*, onde são gestados alguns dos sentidos das agências políticas indígenas atuais. Sendo assim, a construção de *uma escola do nosso jeito*, almejada pelos indígenas, representa uma forma de mobilização política destes agentes onde suas *culturas e identidades* são publicamente acionadas.

Nas discursividades indígenas, a categoria cultura desempenha papel de destaque, contrastando as funções sociais das escolas dos índios e dos não

---

3 A ideia de uma escola diferenciada entre os indígenas no Brasil, associada ao crescimento e fortalecimento do movimento indígena nacional, vem sendo construída, sobremaneira, a partir dos anos 1980, em diálogo com as normativas nacionais e internacionais que reconhecem os direitos diferenciados dos povos indígenas. Além destes, ganham destaque os fóruns indígenas e indigenistas, principalmente latino-americanos, que estabeleceram como um dos princípios da educação escolar indígena a interculturalidade. Para uma história da educação escolar indígena no Brasil, ver Oliveira e Nascimento (2012).



índios. É nessa direção que aponta, por exemplo, a liderança Ivonilde Tapeba, participante do referido curso de Magistério Indígena, ao dizer que “[...] na escola do branco só ensina a ler e escrever, na escola do índio ensina cultura e ler e escrever [...]”. Ou seja, o *ensino da cultura* está ligado a um projeto societário indígena, ao passo que a leitura e a escrita do branco têm servido, principalmente, ao propósito instrumental de construir identidade e saberes nacionais e universais.

O termo cultura serve, com isso, para identificar o sentido etnopolítico da escola indígena, uma vez que nela as fronteiras entre os *de dentro* e os *de fora* são, a um só tempo, transpostas e reafirmadas. É precisamente este uso do termo ou categoria que serve de mote para pensar o sentido das relações intersocietárias indígenas, colocando a cultura a serviço da construção do caráter diferenciado de suas escolas. Pode-se dizer, então, que a escola tem se apresentado como o espaço de tomada de consciência da *cultura para si*, onde também se forjam os sentidos do que Carneiro da Cunha (2009) chamou de cultura com aspas.

*Cultura*, neste sentido, converte-se em categoria política que serve tanto para expressar a consciência das diferenças entre indígenas e não indígenas, quanto instrumentalizar as lutas dos povos indígenas. E, nestas lutas, o currículo também se transforma em trincheira, onde, no sentido gramsciano, são construídas hegemonias e contra-hegemonias. Afinal, como afirmam Moreira e Silva (2001, p. 7-8, grifo nosso), “[...] O currículo está implicado em relações de poder, [transmitindo] visões sociais particulares e interessadas, [produzindo] identidades individuais e sociais particulares [...]”. Isto é, “[...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.”

O campo do currículo, em especial o das escolas indígenas, diz respeito a processos simbólicos – e, portanto, ideológicos – de produção de significados, de sentidos de pertencimento. Por isso, na fala da professora Eveline, da etnia Jenipapo-Kanindé, é dito que “[...] a escola diferenciada fortalece a cultura e a identidade indígenas [...]”, tendo em vista o seu papel de lugar de produção e enunciação de discursos que constroem códigos, linguagens e visões de mundo particulares. Nas escolas diferenciadas, então, cultura e identidade norteiam as práticas pedagógicas e as propostas curriculares na condição de seus elementos basilares.

Sendo assim, os indígenas, em suas práticas de educação diferenciada, utilizam o que chamam de *suas culturas* como conteúdo pedagógico e curricular. Como exemplo disso, em alguns calendários escolares, um dia da semana passou a ser dedicado à *cultura*, havendo também, no caso dos Tapeba, a chamada Feira Cultural e a Festa da Carnaúba, componentes curriculares extramuros

realizados anualmente em que a sua *cultura* é performaticamente exibida para indígenas e não indígenas<sup>4</sup>. Em outras situações dos demais povos indígenas do Ceará foram criadas, por exemplo, disciplinas específicas, nomeadas como *Cultura do Povo Potiguara*, *Cultura do Povo Tremembé*. De um modo geral, nestes tempos e espaços escolares também são utilizados pedagógica e curricularmente o ensino do artesanato, os cantos e danças rituais, as retomadas de terra, os usos das plantas medicinais, dentre outros *componentes culturais* sob a condução didático-pedagógica dos professores indígenas, dos pajés, dos artesãos, das lideranças políticas ou dos *mais velhos* na comunidade.

Neste processo de indigenização *pedagógica* da cultura, o que está em evidência é o papel mediador da escola, instrumentalizando saberes em favor das demandas dos povos indígenas. Nela os conhecimentos *de dentro* e *de fora* podem ser não apenas confrontados, mas também dialogar, como adverte a professora Joana Pitaguary, para quem o sentido da escola diferenciada está ligado à necessidade de “[...] sempre está trabalhando em cima de nossa cultura, mas sem esquecer de estudar as outras culturas, o mundo lá fora [...]”. É na interação com este *mundo de fora* que seus sentidos de pertencimento étnico e as lutas por reconhecimento de direito são construídas, cabendo à escola indígena e seus professores/formadores a tarefa de favorecer os diálogos intersocietários.

As culturas do *mundo lá fora*, assim, precisam ser *interculturalizadas* nas escolas indígenas, isto é, colocadas no diálogo com os conhecimentos e saberes tradicionais. Isto significa dizer que o intercultural diz respeito, principalmente, a conhecimentos, à questão curricular como campo de produção de discursos que, no diálogo, estabelece fronteiras, afirma diferenças e se converte em *arma* nas lutas do movimento indígena de modo geral e particularmente para os atores das escolas indígenas. Isto se dá porque, como ensina a tradição crítica dos estudos de currículo, a educação e o currículo “[...] são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos [...]”, no qual “[...] cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se *faz* com o que se transmite” (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 27).

A escola – e seu currículo – como o local da cultura está a serviço do movimento indígena, não sendo por acaso que o surgimento das primeiras escolas

4 A respeito do caráter político destas práticas pedagógicas no enfrentamento de situações de preconceito e de fortalecimento das demandas territoriais do povo Tapeba, a partir de contribuições de uma antropologia dos rituais e da performance, ver a tese de doutorado *Rituais de Resistência: experiências pedagógicas tapeba* (NASCIMENTO, 2009). Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14241/1/RitaGN\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14241/1/RitaGN_TESE.pdf)>.

se confundem com os processos de etnogênese ou de reemergência étnica dos Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé ao ascenderem à cena pública na década de 1980. A associação entre mobilização política e a construção da educação escolar indígena diferenciada entre eles pode ser buscada ainda nos primeiros cursos de formação de professores realizados no estado no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Cursos como estes, ao lado de reuniões, seminários e demais momentos de formação, se constituíram, como bem lembra Grupioni (2008, p. 194), em “[...] um palco privilegiado para a enunciação da diferença cultural [...]”, acrescentando que “[...] se antes os índios enunciaram sua cultura para se posicionar contra a escola assimiladora, agora, ao contrário, é a escola diferenciada que se torna o lugar, por excelência, para realizar a defesa dessa cultura”.

Ainda no que se refere ao papel político da escola e do currículo, para a liderança Jenipapo-Kanindé José Maria, participante do curso de Magistério,

Esse ensino diferenciado veio pra fortalecer, mostrar pra criança o que ela é e o que é ser índio, quais são os caminhos que ela vai trilhar daqui pra frente. A criança precisa saber ler e escrever, mas também ela tem que saber ser índio, pra mais tarde saber enfrentar o mundo lá fora.

A escola diferenciada, desse modo, mais do que uma *frente de expansão ideológica*, nos dizeres de Assis (1981), pode ser compreendida também como espaço de fronteira (TASSINARI, 2001) ou zona de contato (PRATT, 1999), onde se pode mostrar *o que é ser índio* e os caminhos a se enfrentar na relação intersocietária com *o mundo lá fora*.

Noutros termos, neste espaço – que também é de trânsito e de troca de conhecimentos – têm lugar os processos de configuração e reconfiguração identitárias, constituindo-se em palco privilegiado onde se estabelece o jogo das alteridades. Sendo assim, a fala desta liderança exprime a crença na escola diferenciada como fortalecedora da afirmação das identidades indígenas, possibilitando a emergência de uma consciência crítica sobre o mundo em que se vive, necessariamente composto pelos espaços *de dentro* (a comunidade) e *de fora* (a sociedade envolvente).

São as consequências dos modos de interação entre estes espaços, confrontando experiências de *educação escolar para os índios* com experiências de *educação escolar dos índios*, que justificam a criação da escola diferenciada. Este é o sentido apontado pela cursista Beth, professora e liderança da etnia Tapeba, para a criação das escolas tapeba, ao afirmar: “De uma época de discriminação das nossas crianças dentro da escola convencional, o analfabetismo era grande, então decidimos criar

uma escola do nosso jeito, fazer diferente”. A discriminação e o analfabetismo, oriundos dos diversos preconceitos praticados contra estes indígenas, justificam, então, a busca por uma escola diferenciada, situada na própria comunidade, assumida por professores indígenas e que valorize suas expressões culturais e identitárias. Corroborando essa ideia, afirma o cacique Pitaguary Daniel durante as etapas do curso de magistério: “Lutamos por essa escola diferenciada por causa do racismo e preconceito contra os índios”.

Em face das situações de racismo e preconceito a escola assume o papel de lugar para a discussão e agenciamento do conjunto de direitos que assegurem o direito à diferença. Nesse sentido, a escola funciona como fórum de discussões e de mobilizações políticas em torno de questões não apenas relativas aos processos de ensino e aprendizagem restritos a conteúdos escolarizados e organizados nos planos de aula e nos livros didáticos convencionais, mas também de questões ambientais, culturais, de saúde, territoriais, dentre outras. É nessa direção que aponta, durante entrevista, o professor Weibe Tapeba ao dizer que “[...] é na escola que se faz a discussão dos direitos pela terra, dos direitos pela saúde, dos direitos pela educação. [Assim], a gente, percebendo que tem direito, vai lutar por aquilo [...] mostrando que já está tendo uma certa autonomia”.

Sendo assim, na trajetória de experiências escolares dos indígenas, o conhecimento dos direitos sociais que a escola pode propiciar favorece o desenvolvimento de uma autonomia reclamada nos seus projetos societários e tornada bandeira na organização de seus movimentos políticos. Busca-se, com isso, alcançar o protagonismo nas decisões político-sociais que lhes dizem respeito, fazendo valer as suas necessidades, desejos e interesses. A apropriação da escola e dos direitos nela debatidos exemplifica como os povos indígenas buscam constituírem-se como agentes ou sujeitos ativos tanto no processo de criação e gestão de práticas pedagógicas específicas quanto na condução de suas lutas políticas em geral.

O papeis desempenhados pela escola nas experiências de *educação escolar dos índios* indicam, dessa forma, a centralidade de suas culturas e identidades nos seus projetos societários, convertendo-a de instituição historicamente associada a processos homogeneizadores e de assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional a espaço de fronteira ou *zona de contato* onde são definidos os modos de atuação dos povos indígenas em suas relações intersocietárias. É aí onde os professores indígenas, principais dos seus agentes, realizam o trabalho pedagógico de indigenizar a *cultura* e, por meio dela, acessar direitos.

É importante assinalar que os discursos por uma escola diferenciada, cujas práticas pedagógicas e organização curricular referenciam a cultura como categoria central, não podem ser dissociados do processo de produção das

diretrizes nacionais que orientam a política de educação escolar indígena em todo o país. Tais diretrizes têm rebatimentos na produção dos discursos ao mesmo tempo em que são elaboradas a partir das demandas postas por estes mesmos discursos, exemplificados nas falas descritas dos indígenas. Isto é, nos espaços de enunciação das diferenças culturais são construídos os discursos de direito à diferença incorporados nos diplomas legais que buscam assegurar os direitos educacionais diferenciados dos povos indígenas reivindicados.

## O campo da (re)produção dos discursos

Nos espaços de construção dos discursos sobre a escola diferenciada e o currículo intercultural são acionados como documentos de referência os diplomas legais nacionais e internacionais que se ancoram na perspectiva da garantia de direitos sociais e culturalmente diferenciados aos povos indígenas. Dentre estes destacam-se a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 (BRASIL, 2004), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) publicada em 1996 (BRASIL, 1996). Além destes, os documentos emanados do Ministério da Educação (MEC), a partir de 1991, e as diretrizes nacionais oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), desde o final da década de 1990, também são recorrentemente acionados.

Mais especificamente no que se refere à Convenção nº 169 da OIT, ratificada e promulgada no Brasil por meio dos Decretos nº 143 de 2002 (BRASIL, 2002) e nº 5.051 de 2004 (BRASIL, 2004), por exemplo, possuem rebatimentos nos discursos dos povos indígenas as determinações a respeito dos processos educativos escolares que promovam suas autonomias pedagógicas (Art.27), a preservação e promoção de suas línguas (Art.28), a capacidade dos indígenas participarem “[...] em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na comunidade nacional” (Art.29), o conhecimento de direitos e possibilidades econômicas, sociais, educacionais (Art.30), o combate a situações de preconceito por meio de uma “[...] descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados” (Art.31), bem como a obrigação estatal de realizar consulta livre, prévia e informada aos povos indígenas antes de tomadas de decisões que possam afetar suas vidas, bens e direitos (Art. 4º, Art.6º, Art. 7º, Art. 15 e Art.17).

Mas, antes mesmo da aprovação desta convenção a circular nos fóruns internacionais dos debates sobre os direitos dos povos indígenas, estes já encontravam, no Brasil, respaldo para a publicização de suas demandas

educacionais na Constituição Federal de 1988 que, ao lado da LDB, assegura aos povos indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem<sup>5</sup>. Além disso, a orientação curricular para a Educação Básica da LDB prevê, além de uma base nacional comum, a parte diversificada relacionada às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Ainda conforme à mesma lei, o ensino e, por extensão, as propostas curriculares serão orientados, dentre outros, pelos princípios da consideração da diversidade étnico-racial e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Especialmente nos artigos 78 e 79 da LDB foram assegurados os fundamentos legais e pedagógicos da educação escolar indígena ao se tratar de uma educação escolar bilíngue e intercultural nos seguintes termos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

---

5 As mobilizações políticas dos povos indígenas e seus apoiadores durante a Assembleia Nacional Constituinte, como a União das Nações Indígenas (UNI), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Operação Anchieta, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Associação Brasileira de Linguística (Abralín) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foram fundamentais para a aprovação de um capítulo da Constituição dedicado aos povos indígenas (Art. 231 e Art. 232) e demais artigos que contemplam os direitos dos povos indígenas, incluindo os educacionais e os culturais (Art. 210 e Art. 215) (Brasil, 1988).

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:  
 I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;  
 II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;  
 III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;  
 IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996, p. 29).

Dentre os demais documentos que (in)formam o repertório de discursos indígenas e indigenistas a respeito da diferença e da interculturalidade nas escolas e nos currículos indígenas ganham relevo, no âmbito do MEC, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993 (BRASIL, 1993) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 (BRASIL, 1998), elaborados no âmbito das novas atribuições do MEC dadas pelo Decreto nº 26 de fevereiro de 1991 que transferiu da FUNAI para o Ministério a gestão das políticas educacionais para os povos indígenas (BRASIL, 1991).

Em que pese tais documentos terem sido produzidos no momento em que as políticas educacionais eram – e ainda são – “[...] marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores [...]”, o tripé neoliberal da década de 1990 apontado por Stephen Ball (MACEDO, 2014, p. 1533), eles se constituíram nos marcos referenciais para a estruturação das políticas de educação escolar indígena, inaugurando um novo campo de atuação para o MEC. Os referidos documentos reconhecem as dificuldades de contemplarem as especificidades dos diversos povos indígenas ao enfatizarem, como faz o RCNEI, a sua condição de referenciais.

[...] enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e re-invenção contínua de suas práticas escolares. (BRASIL, 1998, p. 14).

Eles se constituem nos primeiros documentos a trazerem a discussão sobre a questão curricular das escolas indígenas, apresentando definições e estabelecendo os seus princípios. Nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena é chamada a atenção para a necessidade de o currículo estar de acordo com as demandas, necessidades e interesses dos povos indígenas, com vistas à

[...] conquista da autonomia sócioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. (BRASIL, 1993, p. 12).

Nas normatizações que se seguem à LDB, merecem destaque as diretrizes nacionais do CNE<sup>6</sup> que, diferentes dos referenciais, trazem orientações mais gerais, referindo-se, além do currículo, a vários aspectos dos processos educacionais, como avaliação, Projetos Políticos Pedagógicos, criação e funcionamento das escolas indígenas, competências dos entes federados, dentre outros. Dito de outra maneira, as diretrizes do CNE, talvez expressando outra lógica de orientação destinada aos sistemas de ensino, sugerem como o currículo pode ser construído sem entrar em maior nível de detalhamento sobre componentes curriculares, deixando tal tarefa para a escola.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica de 2012 afirmam que

O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional

---

6 Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas de 1999, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica de 2012 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas de 2014/2015.



com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. (BRASIL, 2012, p. 24).

Estas diretrizes do CNE, em consonância com as demandas indígenas, reafirmam a importância de se conceber o currículo das escolas diferenciadas de maneira *situada*, a fim de se atender aos interesses e necessidades específicas dos diferentes povos. Com isso, o campo da produção dos discursos sobre os direitos educacionais diferenciados dos povos indígenas é retroalimentado através da reafirmação de princípios e preceitos da educação escolar indígena reivindicados nos espaços de participação política dos indígenas.

Como já sugerido, o conjunto destes documentos é constitutivo de uma ordem discursiva a respeito dos direitos educacionais diferenciados dos povos indígenas que se reverbera na construção dos projetos pedagógicos e dos currículos das suas escolas que, orientados pelo paradigma da interculturalidade, dão lugar de destaque às culturas e identidades indígenas. Isto é, a visão da escola como local das culturas e das identidades indígenas resulta dos processos de apropriação dos discursos que têm como efeito a indigenização da cultura e da identidade na escola.

Vale ressaltar que o paradigma intercultural, na condição de projeto político e epistêmico de crítica à colonialidade da dominação ocidental, tem sido “acionado para ajudar a compor e a fortalecer os atuais discursos políticos da autonomia e do protagonismo indígenas na cena pública”, contrastando “[...] os objetivos assimilacionistas e integracionistas postos pelas ideias de progresso e evolução que, desde inícios do século XX, orientaram a construção das políticas educativas e indigenistas brasileiras” (OLIVEIRA, 2013, p. 4).

Os currículos das escolas indígenas trazem, com isso, um conjunto de demandas que aludem ao problema do reconhecimento na esfera pública em face das situações de preconceito e reclamam o direito à diferença, negado no modelo já referido da *educação escolar para os índios*. Pode-se dizer ainda que a percepção dos indígenas sobre o papel da escola diferenciada está ligada às disputas simbólicas – e também materiais, uma vez que são reivindicados recursos específicos – que constituem as políticas de educação escolar indígena. Por meio destas políticas – entendidas em seu sentido mais lato, aquele que transcende as ações do Estado e abrange também as dos povos indígenas e seus apoiadores – as escolas indígenas vêm construindo uma relação específica entre cultura, identidade e currículo.

Nesta relação que evidencia de maneira privilegiada a condição do currículo como um documento de identidade (SILVA, 2010), as categorias centrais não são mais aquelas apontadas pelas teorias tradicionais do currículo (ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, eficiência, objetivos), mas as discutidas pelas teorias críticas (ideologia, poder, capitalismo, resistência) e, principalmente, as problematizadas pelas teorias pós-críticas (cultura, identidade, diferença, alteridade, representação) que instrumentalizam as lutas dos povos indígenas pelo reconhecimento, garantia e promoção dos seus direitos.

A escola e o currículo indígenas fazem lembrar ainda que, conforme apontam Moreira e Silva (2001, p. 26) “[...] o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa da cultura quanto campos contestados [...]”, uma vez que ressignificam saberes no diálogo intercultural proposto. Neste diálogo os povos indígenas buscam *situar* ou contextualizar os conhecimentos e a *cultura lá fora* no horizonte semântico e político *de dentro*.

Neste processo, falando das tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá, indicam Nascimento e Urquiza (2010, p. 114) que

[...] ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

A proposição deste diálogo entre saberes faz do currículo das escolas diferenciadas, como dito, o lugar das culturas e das identidades, isto é, das diferenças. Os exemplos das escolas indígenas, dessa maneira, sugerem pensar na construção de currículos plurais, nas possibilidades de acolhimento, no âmbito da instituição escolar, da diversidade de saberes e práticas pedagógicas dos diferentes grupos e povos que formam a sociedade brasileira de maneira autônoma. Mais que isso, faz pensar no currículo como expressão de projetos societários, colocando a escola a serviço da comunidade, do meio social em que ela se encontra situada. Noutros termos, é a dimensão política da escola e do seu currículo que ganha evidência. Pode-se dizer ainda que as escolas indígenas, ao lado de outros projetos de escolarização, situam social, cultural, geográfica, histórica e politicamente a instituição escolar.

## Considerações Finais

Partindo das falas de lideranças e professores Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé a respeito da escola diferenciada, orbitando em torno das categorias *dentro e fora*, buscou-se apresentar uma discussão sobre a centralidade da *cultura* – e do seu correlato *identidade* – nos currículos interculturais das escolas indígenas. Os diálogos propostos entre os saberes historicamente legitimados na instituição escolar e os tradicionais ou comunitários dos povos indígenas remetem a uma estratégia política de posicionamento contrário ao ideal de conhecimento monocultural – característico da dominação colonial que colocava os povos indígenas na condição transitória de iminente integração ou assimilação nacional –, em favor das intencionalidades e agências históricas, culturais e políticas dos povos indígenas.

Assim, como política cultural, a escola diferenciada tem se apresentado como espaço de agenciamento de direitos, reafirmação identitária e de reelaboração de práticas culturais. As culturas e identidades indígenas tornam esta escola intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária.

O modelo reativo da *educação escolar dos índios* vem buscando, dessa maneira, promover o protagonismo e a autodeterminação dos povos indígenas em seus processos de escolarização. A construção discursiva que tem possibilitado a busca pela realização de tal intuito encontra amparo nos diplomas legais que têm orientado a política nacional de educação escolar indígena. Esta política tem dado mostras de como se pode construir organizações curriculares de maneira plural e descentralizada, ainda que orientada por princípios comuns.

Nos currículos das escolas indígenas, as demandas postas por reconhecimento e por direitos diferenciados, podem ser um importante contraponto no horizonte de uma narrativa curricular hegemônica, no mínimo, desatenta às diferentes presenças nas salas de aula, bem como aos diferentes projetos escolares e societários.

## Referências

ASSIS, Eneida Corrêa. **Escola indígena, uma frente ideológica?** Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais)- Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 26 de 4 de fevereiro de 1991.** Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.** 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category\\_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, 1999.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena,** 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI),** 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>>. Acesso em: 10 Jan. 2017.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: \_\_\_\_\_. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac & Naify, 2009. p. 311-373.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1530 – 1555, out./dez. 2014

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-37.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário. Currículo, diferenças e identidades.: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação Escolar dos Índios**: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

\_\_\_\_\_. **Rituais de resistência**: experiências pedagógicas Tapeba. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da Educação Escolar Indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de. **Interculturalidade e políticas de educação escolar indígena**. UPFE, Programa de Pós Graduação em Antropologia, 2013. Inédito.

PRATT, Mary Louise. **Os Olhos do Império**. Relatos de Viagem e Transculturização. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escolas indígenas: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Marina Kawall (Org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

Recebimento em: 15/02/2017.

Aceite em: 17/03/2017.



# Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena

Between the universal and the specifics in the construction of indigenous school education

Clovis Antonio BRIGHENTI<sup>1</sup>

## Resumo

Nesse artigo desenvolvemos uma análise crítica do sistema de avaliação da educação básica. A partir de dados colhidos junto ao IDEB constatamos que as escolas indígenas em Santa Catarina avaliadas nos anos 2011 e 2013 ficaram entre os piores índices naquele estado. Buscamos compreender a metodologia e ideologia que orientaram as avaliações. Percebemos que há imposição de conteúdos e práticas metodológicas. A avaliação, sem respeitar as particularidades, segue sendo uma maneira de impor aos indígenas a integração à *nação* brasileira. A partir dos conceitos de colonialidade, concluímos que ao persistir esse modelo de avaliação as notas baixas são formas de resistência.

**Palavras-chave:** Educação Escolar. Avaliação. Resistência.

## Abstract

In this article we develop a critical analysis of basic education evaluation system. From data collected by the IDEB we noticed that by indigenous schools in Santa Catarina evaluated in the years 2011/2013 were among the worst rates in that state. We seek to understand the methodology and ideology that guide the evaluations. We realize that there is imposition of content and methodologies practices. The evaluation without respecting the particularities remains a way of imposing on indigenous integrating the *nation* Brazilian. From the concepts of colonialism, we conclude that to persist this evaluation model the low notes are forms of resistance.

**Keywords:** Education. Assessment. Resistance.

---

1 Doutor em História Cultural. Professor de História Indígena na Universidade Federal da Integração Latino America (UNILA). Membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígenas do MEC. Colaborador do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Avenida Tarquínio Joslin dos Santos, 1000. CEP: 85870-901. Tel.:(55) (45) 3529 2890. Email: <clovisbrighenti@hotmail.com>.

## Introdução

A conquista mais expressiva dos povos indígenas nas últimas décadas e porque não desde a invasão portuguesa, foi a aprovação do texto constitucional de 1988. Longe de ser um marco jurídico extremamente avançado como necessitam e desejam os povos indígenas, ele se caracterizou por alterar profundamente o passado colonial, as políticas de branqueamento do século XIX e os ideais do nacionalismo do século XX. Dois aspectos se sobressaem nesse rompimento com a colonialidade: o primeiro deles tem a ver com a possibilidade dos indígenas participarem ativamente na construção de suas pautas, com o fim do regime tutelar expresso nos Artigos 231 e 232 da Constituição Federal (CF) de 1988. (BRASIL, 1988). A tutela se manifestava de maneira distinta nas diferentes regiões do Brasil e era mais percebida nos contextos de extrações de produtos naturais com fins econômicos para compor a rubrica contábil dos órgãos indigenistas federais, denominada *renda indígena*, como madeira, garimpo, lavouras mecanizadas, criação de gado e arrendamentos de terra. A exploração desses recursos naturais ocorria mediante a repressão aos indígenas a fim de mantê-los controlados para não contrariarem as políticas do Estado e os desvios de verbas por parte de seus servidores. O fim da tutela significou a liberdade para os povos indígenas se manifestarem livremente, defender seus direitos e decidir seus projetos históricos, além da possibilidade de criarem associações civis.

Outra mudança profunda introduzida com a Constituição Federal de 1988 foi a modificação do conceito de educação escolar, expresso no Art 210 da CF. (BRASIL, 1988). Ainda que de maneira tímida, a CF garantiu o direito a “[...] utilização de suas próprias línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Dois aspectos se sobressaem, quais sejam o uso das línguas maternas e as formas próprias de transmitir os conhecimentos. No *Caput* do Artigo também está assegurado o respeito aos valores culturais. Essas garantias abriram as portas para as conquistas que viriam a seguir com a legislação infraconstitucional, as quais foram sendo buriladas com a participação ativas dos povos indígenas.

Da legislação infraconstitucional destacamos apenas alguns elementos que nos auxiliam na compreensão da extensão dos direitos da educação escolar específica e diferenciada. Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 destacamos o Art. 78 (BRASIL, 1996) por afirmar a interculturalidade e o bilinguismo nas escolas indígenas como elementos fundamentais para a reafirmação de suas identidades, valorizar a memórias históricas, a ciência própria e incentivar o uso das línguas maternas no diálogo crítico com os conhecimentos ocidentais. Já o Art. 79 determina à União o



apoio técnico e financeiro para gestão do sistema de ensino desenvolvido pelos estados e/ou municípios, aplicando programas integrados de ensino e pesquisa, planejados com anuência das comunidades indígenas. Também garante o desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e o apoio para publicação de material didático específico e diferenciado.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), publicado pelo Ministério da Educação oferece subsídios para a elaboração de Projetos Pedagógicos para as escolas indígenas. É um documento importante, muito embora tenha limitações conceituais como aponta Borges e Borges:

A proposta historiográfica contida no Referencial traz problemas em sua essência, seu pressuposto teórico limita a formação de um agente histórico transformador, comprometendo a discussão da história como prática social dos homens. Não se trata de rejeitar a proposta de um Referencial, pois, sua publicação teve um efeito benéfico junto aos órgãos de ensino estaduais e municipais ao colocar a educação escolar indígena de forma concreta e oficial, porém, é necessário que saibamos quais suas limitações e decorrências para os projetos históricos das Comunidades indígenas. (BORGES; BORGES, [S.l.] [19-?], não paginado).

Um terceiro ordenamento que merece destaque é o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação pelo qual ficam estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, criando a categoria Escola Indígena no sistema de ensino do país com a finalidade de que sejam verdadeiramente específicas e interculturais. A criação dessa categoria permite autonomia das escolas tanto no aspecto pedagógico como financeiro. Dessa forma garante aos povos indígenas maior autonomia na gestão escolar. O referido Parecer foi transformado em ordenamento jurídico através da Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999).

Somada a legislação nacional, agregamos a legislação internacional, especialmente a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), (BRASIL, 2002) à qual o Brasil é signatário, pois a mesma confere aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada. Determina que os povos indígenas não precisam seguir as orientações nacionais quanto ao calendário, alfabetização, horários de funcionamento da escolar bem

como possuem a liberdade de definir os conteúdos curriculares que desejam dar mais ênfase em seu processo de ensino.

Essas garantias legais representaram algo inédito na relação entre os povos indígenas e a sociedade nacional. Elas rompem com um passado de imposições de saberes, de domesticação, de mudanças profundas que se pretendia para esses povos integrando-os a *nação* brasileira. A escola como projeto colonial era o principal instrumento e agente externo encarregado de alterar profundamente os saberes e práticas desses povos, impondo-lhes outros saberes, vazio de significados, mas responsáveis por novas cosmografias, na perspectiva da construção de “[...] um projeto educativo para a formação do cidadão imbuído de uma identidade nacional” (BERGAMASCHI, 2010, p. 134).

Visualiza-se nesse momento um novo cenário e se projeta sobre essas novas experiências de educação escolar um horizonte de renovação da educação escolar brasileira, que doravante deverá adotar a perspectiva do diálogo intercultural.

## Avaliação do ensino: especificidade não reconhecida

Um olhar mais atento ao conjunto dos ordenamentos jurídicos da educação nacional percebe-se que as especificidades da educação escolar indígenas ficam seriamente prejudicadas ou mesmo ameaçadas de ocorrer por conta de um pensamento que acredita ser universalizante e, portanto destinado a todas as unidades e níveis de ensino. Identificamos na política e na legislação da avaliação escolar um dos principais elementos de sobreposição dos conceitos universalizantes sobre as especificidades.

Com o argumento de melhorar a educação básica o governo criou mecanismos para avaliação unificados nacionalmente. A fim de melhor compreender o processo de criação do sistema escolar buscamos o auxílio da análise de Silva (2010, p. 429).

O sistema de avaliação brasileiro foi se ampliando e se complexificando desde o fim da década de 1980 até o atual contexto. Segundo Bonamino e Franco (1999), em 1988 o então criado Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep/MEC) realiza uma aplicação piloto nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com a intenção de testar instrumentos e procedimentos. Entretanto, a falta de recursos impediu o prosseguimento do projeto, deslançando efetivamente a partir de 1990, com a viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Na sequência, os ciclos de avaliação se davam por amostragem, trianualmente. A partir de 2001, ocorre uma mobilização do MEC no sentido de empreender um rigoroso planejamento no funcionamento do Saeb, sendo repaginado e aprimorado. Em 2005, é novamente aperfeiçoado, ampliando-se com a inclusão da Prova Brasil, tendo, entre outras mudanças, uma avaliação em larga escala de caráter universal com aplicação bianual.

Se as escolas indígenas são específicas e diferenciadas e cada povo tem uma forma própria de conceber sua escola os indicadores de avaliação devem estar contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. É a comunidade escolar que deve decidir o que e como avaliar. Não entanto, para o MEC essa possibilidade não substitui o processo nacional.

Em 2005, através Portaria nº 931, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Em 2016, o Saeb foi incorporado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)<sup>2</sup>. O Sinaeb está composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – conhecida ainda pela antiga sigla Saeb – pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) mais conhecida como e pela Prova Brasil. A última etapa da educação básica é avaliada por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O ensino superior é avaliado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), dentre outros instrumentos.

De acordo com o portal do MEC na internet as avaliações da aprendizagem são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação MEC, criado em 2007,

[...] cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (INEP, 2016).

---

2 Portaria Nº 369, de 5 maio 2016. (BRASIL, 2016).

Em 2007 o Inep criou um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) indicando dois conceitos considerados importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

A Portaria nº 369<sup>3</sup>, que cria o Sinaeb incorporou outros elementos à avaliação do desempenho escolar, mas os princípios norteadores do processo de avaliação continuam sendo os mesmos.

Pelo Art. 8º da Portaria nº 369 (BRASIL, 2016) ficam definidos, no âmbito do Sinaeb: a) Avaliação Nacional da Educação Infantil, com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017. b) Avaliação de Alfabetização, *Provinha Brasil*, disponibilizada pelo Inep no início e ao final de cada ano letivo, para uso das escolas de redes pública e privada de ensino que manifestarem interesse, com o objetivo principal de auxiliar o professor a avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas; c) Avaliação Nacional de Alfabetização, de aplicação bianual, com o objetivo de avaliar a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa e a alfabetização em Matemática dos educandos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Seja nas legislações anteriores, seja no Sinaeb, não encontramos qualquer referência a possibilidade de avaliações diferenciadas para escolas específicas, tampouco sobre outros conteúdos a serem avaliados. As escolas indígenas, para obtenção de boa nota junto ao Ideb, precisam ensinar português e matemática em seus processos de aprendizagem.

Há uma padronização em todos os níveis de ensino, como muito bem pontuou Silva:

Atualmente, todas as etapas e níveis de ensino, exceto a educação infantil, sofrem avaliação padronizada, organizada e centralizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). O destaque premente nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) [substituído pelo Sinaeb em 2016] é do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que, por meio de acordos

---

3 Portaria n. 369, de 5 de Maio de 2016. Substitui a Portaria Normativa MEC nº 10, de 24 abr.2007. (BRASIL, 2016).

e convênios intergovernamentais, têm instigado a curiosidade de pesquisadores da área acerca do seu funcionamento, mecanismos, relevância e implicações na política educacional brasileira. (SILVA, 2010, p. 429).

## Uma experiência de avaliação

Na divulgação dos dados das avaliações do Ideb realizadas nos anos de 2011 e 2013 no estado de Santa Catarina foram listadas todas as escolas avaliadas, dentre elas pelo menos três escolas indígenas, um do povo Xokleng Laklânô e duas do povo Kaingang. Os dados da avaliação dos anos iniciais<sup>4</sup> para 2011 colocaram a Escola Indígena de Educação Básica (EIEB) Cacique Vanhkre em último lugar com nota de 3,1 e a Escola Indígena de Ensino Fundamental (EIEF) Pinhalzinho, também do povo Kaingang na mesma Terra Indígena com nota 3,5 ficando apenas 4 colocação acima da Vanhkre. Já a Escola Indígena de Educação Básica EIEB Laklânô ficou com 4,5.

No ano de 2013 as notas seguiam baixas com 3,2 para a EIEB Cacique Vanhkre, 2,9 para a EIEF Pinhalzinho e 3,5 para a EIEB Laklânô baixando inclusive a nota na relação com a avaliação anterior.

**Quadro 1 - Resultado dos anos iniciais (4<sup>o</sup> série ou 5<sup>o</sup> ano)**

<b>Escola</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
EIEB Cacique Vanhkre	3.1	3.2
EIEF Pinhalzinho	3.4	2.9
EIEB Laklânô	4,5	3,5
Média no estado de Santa Catarina	5,7	5,7

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/>>.

Nos anos finais do ensino fundamental (8<sup>a</sup> série ou 9<sup>o</sup> ano) a EIEB Cacique Vanhkre aparece novamente em última colocação no estado com nota 2,3 em 2011 e 2,2 em 2013<sup>5</sup>. Já a EIEB Laklânô recebeu nota de 2,8 em 2011 (ficando duas posições acima da Vanhkre) e 3,2 em 2013.

4 As avaliações nas escolas indígenas no ensino fundamental foram realizadas apenas nos anos de 2011 e 2013. Nos demais anos a escola não participou ou não foram divulgados os dados.

5 A EIEF Pinhalzinho não participou ou os dados não foram divulgados nos anos finais do ensino fundamental.

**Quadro 2 - Resultado dos anos finais (8ª série ou 9º ano)**

<b>Escola</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
EIEB Cacique Vanhkre	2,3	2,2
EIFE Pinhalzinho	--	--
EIEB Laklãnõ	2,8	3,2
Média no estado de SC	4,7	4,1

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/>>.

A natureza desse ordenamento provoca constrangimento nas escolas que não conseguem atingir os índices de *aproveitamento*. Os professores e alunos indígenas sentem-se retraídos e impotentes diante da comparação dos resultados em nível estadual ou mesmo regional. Resulta que para a sociedade regional, notas baixas indicam que está havendo incompetência dos gestores e professores das escolas indígenas em desenvolver ativamente o processo de ensino. As notas inferem também nas decisões dos pais em matricular os filhos na escola. É comum, nos contextos acima relatados, encontrar famílias que buscam escolas fora das Terras Indígenas para matricular seus filhos, muito vezes com sacrifícios econômicos e não poucas vezes submetendo seus filhos a uma série de preconceitos, ou seja, ao invés de ser um processo educativo torna-se manipulador e provocador de tensões sociais.

## Quando o negativo torna-se positivo

Perante a sociedade nacional os dados acima, colocando as escolas indígenas em último lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira, para o estado de Santa Catarina pode parecer um elemento extremamente negativo. Porém, pensado a partir da ótica da universal e do específico podemos ler os dados a partir de outro ângulo e perceber que ao menos as escolas indígenas estão se diferenciado do sistema de ensino daquele estado, ou seja, não estão seguindo os parâmetros de ensino considerados relevantes para a sociedade nacional.

É verdade que esses dados carecem de uma avaliação mais aprofundada no seu universo micro, ou seja, a partir dos contextos escolares. Mas para efeito de nossa análise esses dados nos auxiliam a perceber que esse sistema de avaliação nacional e unificado não contempla a educação diferenciada. O Sinaeb parte do pressuposto que todas as escolas têm como prioridade de ensino as disciplinas

de matemática e português. Dos vários níveis de avaliação talvez o mais injusto e desproporcional é a provinha Brasil, porque é justamente nessa fase da escolarização que as crianças tem o direito de ser alfabetizadas na língua materna, que no geral nas escolas indígenas não é o português. Então como aplicar uma avaliação do desempenho em português se as escolas ensinam em outras línguas, amparadas pela Constituição Federal.

As provas são aplicadas nacionalmente, não havendo diferenciação por regiões ou contextos culturais específicos. Nessa dinâmica as escolas indígenas são as mais prejudicadas porque não são consideradas suas características próprias. Na média em que uma escola indígena aplica pedagogicamente os conteúdos de seu interesse, respaldados pela legislação específica, estarão dando prioridade a outros conteúdos que não aqueles objetos da avaliação. Dessa forma a avaliação não produz o efeito desejado porque não se está avaliando o conteúdo aplicado, mas aquele desejado pelos gestores educacionais nacionais.

Esses elementos remetem a questões prévias, base para compreender os elementos, por exemplo: Quem define a hierarquia dos conteúdos relevantes nas escolas indígenas a serem avaliados? Quem define que português e matemática são os conteúdos de interesse prioritário dos povos indígenas? Por que apenas a alfabetização na língua portuguesa é avaliada se constitucionalmente os povos indígenas tem direito a alfabetização na língua materna?

Para encontrar respostas as questões acima, se faz necessário compreender que para as sociedades ocidentais a escola é uma instituição que ganha grande relevância na modernidade e se consagra como lugar social mais importante na socialização da pessoa, aquisição dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a sua inserção no mundo do trabalho. Dessa forma a organização curricular está estruturada de acordo com saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental. A hierarquia de importância dos conteúdos ministrados produz uma valorização desigual dos saberes, sendo consideradas periféricas algumas dimensões que na vida indígena são centrais.

A avaliação, em última instância, é a aferição da capacidade de incorporação do conteúdo considerado mais relevante para os conhecimentos universais. Para o Estado brasileiro o conteúdo relevante a ser avaliado é a língua portuguesa e a matemática, sendo, portanto, imputado aos povos indígenas a necessidade de aproximação dos saberes ocidentais, e em última instância na sua integração a sociedade nacional. O projeto de Nação continua sendo imposto aos povos indígenas.

Quando observamos a difícil situação de vida dos povos indígenas, pelas permanentes violações de seus direitos

básicos, como o direito ao território e à saúde, podemos acreditar que ou o Brasil ainda não definiu seu projeto de nação; ou já definiu e neste projeto não há lugar para os povos indígenas. (BANIWA, 2013, p. 1).

Conforme mencionamos em nosso artigo anterior (BRIGHENTI, 2015) constatamos que de fato não há um projeto de Brasil, mas há sim um conceito de nação das elites dominantes, e nesse projeto o lugar para os povos indígenas é o mesmo de 200 anos atrás, quando se definiu simbolicamente a *nação* brasileira, ou seja, do não lugar. Os povos indígenas vêm modificando esse projeto e construindo outros. O fim jurídico da tutela é um indicativo de que o projeto de nação das elites vem sendo questionado.

## Considerações finais

A qualidade da educação escolar passa necessariamente pela avaliação do seu sistema de ensino. Nesse sentido, a iniciativa do Ministério da Educação em criar os mecanismos e ir aperfeiçoando-os é um ato necessário e fundamental para que se possa identificar as lacunas e ir melhorando o sistema educacional. A Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016 ao instituir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, ampliou o alcance da avaliação para outras dimensões do ensino que ocorria com o Saeb (BRASIL, 2016). A busca da uniformidade está relacionada ao desejo de criar cada vez mais mão de obra não pensante, pessoas que se ocupem do mundo do trabalho sem questioná-lo, que poderíamos sintetizar por *racionalidade técnica*:

A racionalidade técnica vem sendo aplicada na política educacional brasileira, desde o período da ditadura militar, e vem se adaptando a cada contexto político-econômico, estabelecendo novas estratégias de ação. Entre elas, a atenção aos resultados, recomendada pelo Banco Mundial (BM), recebe destaque e a qualidade do ensino é aferida mediante a combinação dos resultados cognitivos (desempenho) com os de fluxo (aprovação, reprovação, evasão) no ínterim da política educacional brasileira. Ela está associada a um modelo de gestão consubstanciado em parcerias, tanto no plano intergovernamental quanto na intersecção entre o setor público e o privado, como nos casos de parceria entre o Instituto Ayrton Senna e as secretarias municipais de educação do país afora. (SILVA, 2010, p. 436).



A racionalidade técnica está atrelada ao conceito de qualidade que implica criar indivíduos capacitados e aptos para o mundo do trabalho.

Além do exposto acima, para as escolas indígenas, o Sinaeb mantém os mesmos princípios de hierarquização de alguns conteúdos em detrimento de outro, de impor conteúdos relevantes para as sociedades ocidentais – por isso mesmo ditos universais – para populações que valorizam outros conhecimentos, outros saberes.

As mudanças trazidas como o Sinaeb nesses mais de dez anos de processo de avaliação não contemplou a educação escolar diferenciada, não produziu parâmetros específicos para escolas específicas. Cria-se uma inversão, ao mesmo tempo em que as comunidades conquistaram o direito de construir seus Projetos Pedagógicos de definir os conteúdos relevantes, de aplicar suas próprias metodologias, obrigados a submeterem-se as mesmas regras de avaliação, em último sentido são penalizados.

Importantes referenciais que nos auxiliam na compreensão desse processo são os conceitos e colonialidade.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano, a partir de seus estudos sobre o pensamento decolonial elaborou o conceito de colonialidade do poder que nos ajuda a compreender como o projeto de colonização/dominação iniciado no século XVI pelos países europeus se perpetua até os dias atuais, tendo como principal executor e mantenedor dessa colonialidade o aparelho estatal. Para tanto, ele faz uma distinção entre colonialismo e colonialidade.

Para Quijano o colonialismo refere-se à situação de dominação política, econômica e territorial de uma determinada nação sobre outra de diferente território, a exemplo da colonização do Brasil por Portugal, das várias colônias espanholas na América Latina, das colônias inglesas na África etc. Enquanto isso, a colonialidade, nas palavras do próprio Quijano (2009, p. 73),

[...] é um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social.

A escola é uma instituição que ganha grande relevância na modernidade em sociedades ocidentais, e se consagra como lugar social mais importante na socialização da pessoa, aquisição dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a sua inserção no mundo do trabalho.

A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão integrando a pessoa a uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que esta pessoa irá ocupar.

Como a escola que temos está inserida num modelo capitalista de produção, ela reproduz, dá coesão e torna significativo esse modelo, colaborando para desenvolver nos estudantes certas disposições, certos valores, certos anseios que são próprios desse tipo de sociedade.

Na escola a organização curricular está estruturada de acordo com saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental. Quais conhecimentos entram na escola? O que é considerado relevante? Quais disciplinas são mais valorizadas? Esta ordem das disciplinas escolares também produz, em nossa cultura, uma valorização desigual dos saberes, sendo consideradas periféricas algumas dimensões que na vida indígena são centrais.

Portanto o exame geral universal implica dizer que o desejo último é a integração das populações indígenas na sociedade capitalista ocidental. Os povos indígenas vêm buscando dar outro rosto as escolas, modificando-a a partir da prática e buscando amparo na legislação. A criação de mecanismos próprios de avaliação é um desejo e uma reivindicação dos povos indígenas. Que os processos de avaliação ocorram no interior de cada escola, de cada povo. Que os índices de aferimento sejam discutidos com as comunidades para perceber quais são os conteúdos prioritários, para identificar se as crianças estão sendo alfabetizadas na língua materna e não para impor o português e a matemática como elementos centrais.

Resistir a esses projetos universalizantes, colonialistas é também dizer não. As notas baixas e os últimos lugares no Ideb é uma forma de dizer não a massificação das escolas. Portanto, enquanto persistir a prática universalista e colonialista, bem vindas notas baixas!

## Referências

BANIWA, G. **Entrevista**. Portal EBC 2013. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cidadania/2013/04/indigena-e-doutor-em-antropologia-social-fala-sobre-projeto-indigenista-para-o>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BERGAMASCHI, M. A. Tradição e memória nas práticas escolares Kaingang e guarani. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 133-146, 2010.

BORGES, L. F. P.; BORGES, P. H. P. **O ensino da história nos referenciais curriculares nacionais para as escolas indígenas**. [S.l.] [19-?]. Disponível em: <<http://djweb.com.br/historia/arquivos/referenciaiscurriculares.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, **Referenciais curriculares nacionais para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016**. Substitui a Portaria Normativa MEC nº 10, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF: MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho**. Brasília, DF: OIT, 2002.

BRASIL/MEC/INEP. Índice de desenvolvimento da educação Brasileira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRIGHENTI, C. A. Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Lugares do historiadores: velhos e novos historiadores, 28., 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <[http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1461007755\\_ARQUIVO\\_Artigo\\_XXVIII\\_SNH.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1461007755_ARQUIVO_Artigo_XXVIII_SNH.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2016.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>>. Acesso em: 13 set. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Revista Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

Recebimento em: 30/10/2016.

Aceite em: 25/11/2016.



# Protagonismo PaiterSuruí: práticas político-pedagógicas e suas relações com os etnoconhecimentos

Protagonism PaiterSuruí: political-pedagogical practices  
and their relations with ethno knowledge

Alceu ZOIA<sup>1</sup>  
Matilde MENDES<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo estuda aspectos da educação escolar indígena e sua relação com os etnoconhecimentos do povo PaiterSuruí nas práticas político-pedagógicas. Trata-se de pesquisa qualitativa, de observação participante. Os protagonistas vivem na Terra Indígena *PaitereyKarah*, fronteira com Rondônia e Mato Grosso. No decorrer da pesquisa procura-se compreender alguns aspectos da busca por uma educação escolar indígena: específica, diferenciada, multilíngue, intercultural e que nasça das necessidades e do diálogo comunitário, com suporte nos principais interlocutores: Brandão (2006), Beleli (et al., 2009), Pappiani e Lacerda (2016), Freire (1992) e Benjamin (1987).

**Palavras-chave:** Indígena. PaiterSuruí. Práticas Político-pedagógicas.

## Abstract

This article deals with aspects of indigenous school education and its relation to the ethnoconference of the PaiterSuruí people in political-pedagogical practices. This is qualitative research, participant observation. Our protagonists live in the PaitereyKarah Indigenous Land, bordering Rondônia and Mato Grosso. In the course of the research we seek to understand some aspects of the search for an indigenous school education: specific, differentiated, multilingual, intercultural and born of the needs and the community dialogue. With support from the main interlocutors Brandão (2006), Beleli (et al., 2009), Pappiani and Lacerda (2016), Freire (1992) and Benjamin (1987).

**Keywords:** Indigenous. PaiterSuruí. Political-pedagogical Practices.

- 
- 1 Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação e Linguagem FAEL, Sinop/MT e do PPGedu/UNEMAT, Cáceres /MT. Grupo de pesquisa: Educação e Diversidade no Contexto da Amazônia Legal Mato-grossense. Endereço: Av. dos Ingás 1001, Centro, Sinop/MT. Tel.: (66) 99999-4112. Email: <alceuzoia@gmail.com>.
  - 2 Mestre em Educação pela UNEMAT e docente das Faculdades Integradas de Cacoal "UNESC-RO. Endereço: Rua dos Esportes, 1038, Cacoal, Ro. CEP: 76.965.864. Tel.: (69) 3441-4503. Email: <Adv.matilde@uol.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/1	p. 405-419	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

*A teia*  
*Na teia se tem sentidos*  
*Abrindo sonhos selando mundos*  
*Solarando o meu, ilumino o seu.*  
*A flecha da interculturalidade*  
*Sinaliza o caminho*  
*Cultura está dentrofora*  
*Na parte, no todo,*  
*Separada se completa*  
*Bagagem do sentir*  
*Do olhar que se alonga*  
*No respeito ao diverso*  
*A teia tece culturas*  
*Cada linha um saber*  
*Que vão fazendo saberes*  
*Saberes que tecem a paz,*  
*Que tecem os amanhã.*

(Matilde MENDES, 2016, p. 1)

Este artigo apresenta estudos sobre a educação escolar indígena e sua relação com os etnoconhecimentos do Povo PaiterSuruí, considerando que a educação estatal é assegurada por instrumentos legais internacionais e nacionais como um direito humano e social com fundamentos nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade<sup>3</sup>, do bilinguismo<sup>4</sup>, do multilinguismo<sup>5</sup> e da

---

3 Diferença e especificidade da escola indígena: autonomia para atuar conforme a necessidade e querer comunitário.

4 1. Bilinguismo e Multilinguismo: segundo o IBGE (2010) há no Brasil atual 274 Línguas Indígenas. Há comunidades indígenas que utilizam mais de uma Língua para interagir com a comunidade e com o não indígena. O povo pesquisado é falante da Língua Materna PaiterSuruí. Essa Língua e a Língua Portuguesa são ensinadas nas escolas indígenas dos PaiterSuruí desde o primeiro ano do ensino fundamental, ao passo que a Língua Inglesa do 6º ao 9º anos e ensino médio. Já a Língua Espanhola, apenas no ensino médio. 2. Art. 14. 1. Os povos indígenas têm direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que os eduquem em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem. Dados obtidos da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2007).

5 Os PaiterSuruí só possuem uma Língua Materna.

interculturalidade<sup>6</sup>. Esses princípios buscam fortalecer o exercício do direito à livre determinação política, econômica, social e cultural<sup>7</sup>, conforme a necessidade e interesse da comunidade indígena de manifestar, praticar, desenvolver e ensinar suas tradições, costumes e cerimônias espirituais e religiosas, bem como garantir que esses saberes reflitam-se na educação escolar indígena, se esse for o interesse da comunidade.

Dentro dessa temática, propusemos-nos a analisar como é trabalhada a educação escolar indígena e sua relação com os etnoconhecimentos dos PaiterSuruí nas práticas político-pedagógicas. A escolha da etnia PaiterSuruí deu-se pela proximidade do território desse povo com a cidade de Cacoal e pela relação de trabalho e amizade com membros dessa etnia. A presente pesquisa foi autorizada pelo presidente da Associação Indígena Metareilá, em 2015, sendo que o campo desse estudo deu-se na escola estadual de ensino fundamental e médio Tancredo Neves, situada na aldeia Lapetanha, Linha 11, Terra Indígena PaitereyKarah (Sete de Setembro), Cacoal, estado de Rondônia, no período de fevereiro a novembro de 2016. Os protagonistas foram pessoas da comunidade, docentes e discentes que se dispuseram a participar desse estudo. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa com instrumental de observação participante, com suporte em Brandão (2006). A fim de diferenciar as narrativas das entrevistas utilizamos as grafias em itálico.

O presente estudo é de profunda relevância para o campo da ciência uma vez que é inédito e parte da necessidade de buscar compreender aspectos dos conhecimentos ancestrais, o modo de ser e estar no mundo desse povo e, dentro desse contexto, em que sentido vê a educação escolar dentro da comunidade.

---

6 1. Intercultural: reconhecer que uma cultura não pode ser considerada nem inferior nem superior à outra. Relativo a relações ou trocas entre culturas. 2. Que se estabelece entre culturas diferentes. 3. Transcultural. Dicionário Aurélio. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/intercultural>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

2. “Interculturalidade refere-se à existência e interação equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo”, conforme Decreto nº 6.177, de 01 de agosto de 2007, artigo 4º, inciso 8 que promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005.

7 Cultura: 1. O conceito de cultura é um dos mais polissêmicos que existem e pode se referir desde o ato de cultivar a terra até o ato de cultivar o espírito. De uma forma geral, a cultura pode ser definida como o conjunto de conhecimentos acumulados, de comportamentos, instituições, crenças, costumes, em uma determinada organização social, que constituem um patrimônio da sociedade (BELELI et al., 2009, p. 19).

## 1 Alguns aspectos histórico-sócio-culturais dos nossos protagonistas

Esses protagonistas se autodenominam Paiter, que pode significar ser humano, humanidade, conforme apontam Pappiani e Lacerda (2016). E, também, gente de verdade, para Suruí (2011). Essas denominações já eram utilizadas por esse povo antes do contato com os não indígenas. São falantes da língua materna PaiterSuruí, do tronco Tupi e família linguística Mondé. A população é de, aproximadamente, 1.450 pessoas; por sua vez, seu território faz fronteiras com sudeste de Rondônia e noroeste de Mato Grosso na Terra Indígena *PaitereyKarah* (Sete de Setembro), em uma área de 247.869 ha.

Para Cardozo (2014), a governança política e social desse povo é clânica e organiza-se em metades compostas por grupos exogâmicos patrilineares: cada clã, além do nome específico, tem um nome relacionado à natureza, seguindo uma ordem de criação: *Ĝap̃g̃ir* (marimbondo amarelo); *Ĝamep* (marimbondo preto); *Makor* (Taquara); *Kaban* (mirindiba: frutinha vermelha).

O contato oficial com esse povo ocorreu muito recentemente, no ano de 1969, permeado por lutas e massacres entre ameríndios e não indígenas nas disputas pelo etnoterritório e acometido por doenças: sarampo, gripe e pneumonia, trazidas pelos *yaraey*, os brancos, que avançavam pelos territórios de subsistências das populações indígenas, incentivados pelo governo federal e local nas frentes de colonização nas décadas de 70 a 80 do Século XX. Esse povo quase foi totalmente dizimado: de 5.000 pessoas restavam, naquela época, em torno de 250 pessoas (SURUÍ et al., 2014).

Para Freire (1992, p. 16, grifos do autor):

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como 'seres para si', não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Conforme o narrador Ĝaami Anine Suruí sobre o tempo presente: “Os antigos já diziam que um dia haveria muita destruição, que os brancos iam acabar com todo o povo Suruí para se apoderarem da terra” (PAPPIANI; LACERDA, 2016, p. 148). Ainda nesse sentido, “A presença indígena é a continuidade do passado americano no presente, mesmo que essa presença seja constantemente



exorcizada de nossa história oficial, para não deixar ver a verdadeira face da América” (BERGAMASCHI, 2005, p. 103).

O conflito e o contato são marcas profundas na Nação PaiterSuruí. A dor é muito presente e falar do passado faz os olhos encherem de lágrimas. Podemos perceber isso, as feridas ainda estão expostas e, no momento, há um silêncio, pelo medo do que ainda pode estar por vir. Apesar de a terra estar demarcada, a vida pós-contato não tem sido fácil, as alterações no modo de subsistência têm provocado necessidades que não existiam antes e, para isso, precisam de dinheiro. A vida de hoje para Ĝasalab Suruíé assim:

Já hoje, para os que acham que, por termos direitos garantidos, temos vida fácil, posso dizer o seguinte: é muito mais difícil hoje! Vivemos com doenças desconhecidas para as quais não temos cura, temos que pagar por tudo o que comemos, temos que pagar para buscar a cura de doenças. Somos limitados, impedidos de viver livres, cercados por *yaraey*. É doloroso saber que tudo acabou, ver nosso fim. Conhecemos a pobreza, a necessidade, já não somos felizes. É assim. (PAPPIANI; LACERDA, 2016, p. 100).

O povo encontra-se num território reduzido para retirar a subsistência para toda população, como acontecia na forma anterior ao contato. O assédio provocado por garimpeiros, madeireiros e pastagens nas Terras Indígenas tem se intensificado, o que tem provocado nos mais velhos uma desilusão com o tempo presente e pouca perspectiva futura. Por outro enfoque, percebemos durante diálogos e seminário sobre sustentabilidade com mais jovens dessa etnia uma busca por ver reconhecida sua afirmação identitária. Eles buscam nos estudos uma forma de compreender os conhecimentos da cultura não indígena e fazer uso desses instrumentos na defesa de suas garantias constitucionais e humanitárias.

## 2 A educação familiar e a educação escolar PaiterSuruí: alguns aspectos dessa relação

A educação histórico-cultural desse povo se constitui por meio dos ensinamentos mitológicos e da formação identitária, que são transmitidos de forma oral; após a introdução da educação escolar nas aldeias, as narrativas de mitos estão sendo escritas na Língua PaiterSuruí e na Língua Portuguesa. Isso contribui para assegurar o conhecimento dessa cultura, no entanto, pode perder a força da oralidade presente nas narrativas passadas pelos mais velhos aos mais

jovens: conselhos, normas de convivência e relações de parentesco contidas nas histórias mitológicas desse povo. Para Benjamim: “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria.” (1987, p. 200).

Para ĀathagSuruí, o pai e a mãe são os professores das crianças:

Um filho tem que aprender com o pai. Aprender a fazer flecha, caçar, aprender a maneira de viver. Quem não aprendeu com o pai não faz nada direito. O homem tem que ser responsável pela sua família. Escolher o lugar para construir a casa, fazer o alicerce, ajudar o pai na época da derrubada, cortar as árvores, tirar os galhos, limpar a roça. Tem que aprender com seus professores. O pai e a mãe são os professores, devem deixar o exemplo. Meu pai me ensinou, por isso sou uma pessoa educada. Tenho limites. (PAPPIANI; LACERDA, 2016, p. 55).

Observamos que a família é presente na educação das crianças e adolescentes e espera da escola uma complementação aos conhecimentos transmitidos por ela, principalmente na sustentabilidade, nas memórias dos mitos, na manutenção e na escrita da Língua Materna. Compreendemos que são situações complexas e que a escola, da forma que se encontra, não está preparada para satisfazer todas essas necessidades. No entanto, é possível, por meio de práticas político-pedagógicas, construir espaço de diálogos com a comunidade sobre esses assuntos.

Nas narrativas das pessoas anciãs, observamos que os ensinamentos transmitidos pela família são muito importantes para definir a educação da criança ou adolescente dentro dos costumes. A título de esclarecimento, na falta do pai e da mãe, outro membro da família, pela cultura, se incumbem na educação da criança. É o que narra o ancião ĀathagSuruí: “Aquele que é educado, mostra sua educação. Antes de falar, ele pede: “Me dê licença, eu vou falar.” Ele tem que mostrar a luz para as pessoas. A maneira de falar agradável, o rosto, o corpo, é assim aquele que tem luz.” E complementa: “As pessoas só aprendem a fazer as coisas se ouvem o conselho do pai. Quem escuta quem presta atenção, vai aprender coisas boas. Para quem não escuta, a fala é como o barulho da cachoeira, não se entende nada” (PAPPIANI; LACERDA, 2016, p. 59-60). Para Beleli et al (2009):

Cada cultura desenvolve seu próprio padrão de racionalidade, estabelece o que considera progresso, planeja seu desenvolvimento e vive sua própria experiência [...] O estabelecimento de um único padrão civilizatório é a negação daquilo que seria a mais impressionante característica humana, a sua capacidade de se constituir de forma

diferente, em tempos diferentes e em espaços diferentes. De enfrentar a diversidade de problemas e obstáculos impostos pelos eventos históricos de forma variada e própria em um processo contínuo de reinventar-se e superar-se. (BELELI et al, 2009, p. 22-23).

É na diversidade que abrimos caminho à interculturalidade e com a possibilidade de oportunizar encontros com nós mesmos, com a simplicidade de se estar no mundo, de ser adulto, ser criança, apenas, sem a marca do preconceito contra povos ameríndios e outros povos. Observamos as crianças PaiterSuruí andando em grupos pela aldeia, ora com estilingue a caçar passarinhos, ora quebrando coquinhos para extrair a larva, alimento tradicional. Para Benjamim (1987, p. 250): “O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras”. São crianças com suas brincadeiras e curiosidades universais de ser criança:

A concepção de infância ligada à ideia de liberdade é bastante forte nas populações indígenas em geral e está vinculada à maneira como as crianças são percebidas por toda comunidade; como sendo alguém que tem o direito de permanecer em todos os lugares da aldeia, pois este é o seu momento de interagir e aprender com os demais membros do seu grupo de convívio. (ZOIA, 2009, p. 172).

As práticas político-pedagógicas destinadas às crianças precisam desse olhar atento de nós educadores de que a liberdade delas não pode sucumbir aos ditames do capitalismo para que possam enfrentar os obstáculos e vencê-los nesse mundo de desigualdades sociais, de preconceitos. Viver e construir sentidos para uma vida digna, sem se submeterem à escravidão imposta pelo capital é uma esperança que precisa ser cultivada em todos nós. Conviver com as diversidades culturais e aprender com as diferentes formas de se estar no mundo é um começo para uma civilização que busca novos caminhos para fortalecer a paz e a igualdade social entre os povos. Nesse sentido, pudemos observar no decorrer da pesquisa de campo que os docentes dos componentes curriculares Língua Materna, Cultura do Povo, Língua Portuguesa e Geografia na escola pesquisada estão bastante comprometidos em relacionar os etnoconhecimentos com suas práticas político-pedagógicas, e o fazem a dialogar, quando necessário, com os anciões da comunidade. Para Benjamin (1987, p. 198), “A experiência que passa de pessoas a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

Ouvimos uma narrativa mitológica durante uma aula. No meio da roça, embaixo de uma árvore, o professor olhou para um cupinzeiro próximo e perguntou se a turma sabia da história de antigamente daquele cupinzeiro: *A mulher que namorou um espírito*. Uns sabiam, outros confundiam as narrativas mitológicas, e o professor fez a recontagem do mito, com calma, chamando a atenção para detalhes e dando ênfase na oralidade. Depois a turma deveria reescrever a narrativa mitológica na Língua Materna e na Língua Portuguesa e criar desenhos para recontagem do mito em linguagem não verbal, sendo essa uma atividade para fazer extraclasse. No entanto, observamos carência na estrutura física da escola e em recursos materiais e humanos para que se possa ter uma educação realmente de qualidade que vá ao encontro das necessidades comunitárias.

Penso na nossa imensa responsabilidade com a formação cidadã dessas crianças e adolescentes com a educação escolar que dispomos, engessada por legislações que não contemplam essa realidade que se constrói entre o natural e a invasão capitalista. Ponderamos que ser índio é estar o todo tempo em luta pela afirmação identitária, pela efetividade do direito de expressar a própria cultura sem repressões e discriminações, ter a soberania de seus etnoterritórios, expressar-se na Língua Materna e ser avaliado pelas instituições nacionais nessa língua, dentre tantas outras marcas da desigualdade étnica. A educação escolar indígena estaria preparada para essa formação cidadã? A esperança e o fazer na educação escolar indígena são inquietações que precisam ser tecidas nos diálogos com os nossos protagonistas:

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a reescrever a História através de sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular. (BRANDÃO, 2006, p. 11).

Para quem tem esperança, há sempre uma janela aberta para entrar o sol, por mais que as forças opressoras insistam em mostrar o contrário. Acreditar que a transformação do mundo para melhor poderá estar acontecendo em pequenas ações, gestos em prol da dignidade da pessoa humana é semear esperança. Realizar no coletivo essas ações de forma crítica construtiva é florescer a esperança na vida das pessoas por um mundo com menos desigualdades sociais e amor ao outro.

Para Freire (1992, p. 10-11): “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”. Mas Freire nos alerta para o fato de que ser esperançoso não quer dizer que se possa transformar a realidade, “[...] sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta.” E pondera: “Precisamos de uma esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída.” Em momentos tão conturbados na história da humanidade, precisamos de uma “[...] pedagogia da esperança [...] que se ancore na prática.”

As escolas indígenas dos PaiterSuruí vêm se reinventando na busca de fortalecer os conhecimentos ancestrais dentro da comunidade e, ao mesmo tempo, contribuir com novas técnicas de aprendizagem que possam melhorar a qualidade de vida desse povo. Apesar das dificuldades impostas pelo mundo capitalista, é preciso ter esperança e sonhar com um mundo melhor:

O etnoconhecimento é peça fundamental na nossa proposta de construção de uma escola indígena, que seja algo mais que uma escola de brancos pensada para índios. Propomos uma escola que incorpore o saber dos anciãos, as características da educação indígena ancestral, integrada à comunidade, e que resgate da escola do branco os saberes necessários a seu empowerment e a prática da Educação Libertadora. (ARGÜELLO, 2002, p.145).

Os etnoconhecimentos na escola indígena a agregar sabedoria dos mais antigos, sua cosmovisão, poderão, e muito, contribuir com o conhecimento dos mais jovens. Nos últimos meses, juntamente com a equipe do Núcleo de Educação Indígena, observamos e participamos com orientações de práticas político-pedagógicas nos projetos que estão sendo desenvolvidos por docentes e discentes com a orientação, sempre que é necessário, dos etnoconhecimentos de pessoas mais antigas da comunidade indígena.

O material básico utilizado para desenvolver os projetos político-pedagógicos é retirado das florestas de forma sustentável - envolvendo várias áreas do conhecimento, o que torna possível maior aproximação entre teoria e prática, melhorando a aprendizagem dos envolvidos.

Observamos e participamos juntamente com o corpo docente de seminários nessa escola indígena sobre meio ambiente e sustentabilidade, de modo que os estudantes fizeram etnomapas, demonstrando a Terra Indígena com destaques aos biomas e possibilidades de recursos hídricos e alimentares. Também escreveram textos poéticos bilíngues, narrativas da cultura do povo e contato com os *yaraey*. Esses trabalhos são desenvolvidos, quando possível, com pesquisas nos espaços da aldeia e com os sabedores.

Para Benjamim (1987, p. 205), “[...] Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.” Os Paiter continuam a tecer e fazer história. No decorrer das aulas, os docentes, juntamente com os discentes, têm buscado formalizar material didático específico na Língua Materna PaiterSuruí e Língua Portuguesa. Esperamos que não substituam as narrativas orais, que as práticas político-pedagógicas de nossos professores se sustentem, principalmente, na oralidade. A narrativa da professora da escola sobre suas práticas político-pedagógicas faz esclarecimentos sobre esse assunto:

*Todo trabalho desenvolvido em sala de aula são ministrados com conteúdo que me permite fazer correlação entre o conhecimento científico e as práticas culturais do Povo PaiterSuruí, desta forma sendo possível colocar na prática a grade curricular bimestral de maneira eficiente e satisfatória. E para que essa prática se torne mais natural o auxílio do professor da etnia torna-se imprescindível para esclarecimentos de dúvidas e prática da interdisciplinaridade.* (ENTREVISTA PROFESSORA, 14 de agosto 2016).

Nessa narrativa, podemos observar que a professora se preocupa em relacionar os etnoconhecimentos desse povo com os conteúdos da grade nacional; para tanto, busca o apoio do professor indígena e ambos desenvolvem práticas interdisciplinares. Isso possibilita a aproximação do conhecimento local com o universal, melhorando a qualidade da educação escolar. Observamos que a referida professora descreve o que a vi fazer na prática. Ela narrou-nos, também, que planeja suas aulas seguindo a lógica de que:

*A metodologia é definida conforme o conteúdo, ou seja, de acordo com a necessidade de explanação faço aplicação de aulas explicativas, aula de campo, coleta de dados e apresentação final por meio de seminário e análise do resultado. Com isso procurando observar: desenvolvimento dos alunos; motivação no trabalho; avaliação escrita; aceitação da comunidade; resultado final.* (ENTREVISTA PROFESSORA, 14 de agosto 2016).

Nessa síntese, a professora expõe com clareza a metodologia que utiliza ao desenvolver as aulas adequando-as ao conhecimento a ser mediado. Merece destaque a preocupação da docente em detalhar a análise do resultado e a aprendizagem que vá além do foco ensino-aprendizagem-aluno, uma vez que ela

verifica a aceitação dos responsáveis pelos estudantes, referente aos conteúdos por ela mediados. Esse olhar atento à comunidade está em conformidade com o disposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa escola, no sentido de que a educação escolar indígena deve ser comunitária e interdisciplinar. Durante uma dessas aulas, os discentes fizeram o mapa do etnoterritório na aula à tarde e foram apresentar aos alunos do período noturno no seminário sobre meio ambiente e sustentabilidade ambiental. Observei que os discentes apreciam muito desenhar paisagens do meio em que vivem, com as transformações trazidas pela sociedade não indígena. É o mundo que conhecem e interagem. A referida professora informou-me, também, com propriedade de quem narra o que realmente conhece, a sua visão de educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada:

*No meu ponto de vista a educação escolar indígena, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada nem é mais e nem é menos do que a educação não indígena. Ou seja, ela é diferente. Colocar em prática a educação escolar indígena é entender o nosso mundo, o mundo dos povos indígenas. (ENTREVISTA PROFESSORA, 14 de agosto 2016).*

Destaco o parecer da narradora: “[...] não é mais e nem é menos do que a educação não indígena.” Deve se buscar tanto em uma como na outra a interculturalidade a aproximação do diverso para a promoção do conhecimento, a igualdade social e a paz entre os povos. É preciso entender o mundo dos povos indígenas para se pensar uma educação diferenciada que venha ao encontro de suas necessidades:

*Desta forma, é possível andarmos juntos no conhecimento e seguirmos de igual para igual. A educação escolar indígena é o professor cumprindo seus deveres, sabendo lidar com os seus alunos de acordo com a realidade de cada povo, pesquisando e apoiando os alunos. Logo, na minha visão, as escolas indígenas devem ser públicas, plurais, oficiais, reconhecidas e com financiamento específico. As comunidades também devem ter o direito de construir suas propostas de escola, seguindo os seus princípios, suas identidades e suas práticas educativas, como a legislação assegura. (ENTREVISTA PROFESSORA, 14 de agosto 2016).*

Trouxemos a narrativa da professora na íntegra por acreditar que analisa com propriedade e vivência a educação escolar indígena, se partirmos de que

é necessário entendermos o nosso mundo e o mundo dos povos indígenas e a partir daí relacionar os conhecimentos sem valorizar um em detrimento do outro, promover a igualdade desses saberes. É preciso que o mediador seja comprometido com a aprendizagem dos seus alunos e atento às particularidades de cada povo indígena. Para isso, realmente, as escolas necessitam ser públicas, acolhedoras e, principalmente, contar com financiamento específico para as escolas indígenas, diferenciado para cada povo, em harmonia com suas especificidades.

Para Passos (2010, p. 23), “[...] Cultura é coisa nômade, um pouco permanece, todo resto é cambiante.” Sendo assim, as práticas aqui apresentadas, provavelmente não poderão ser indicadas a todos os povos indígenas. Índio não é termo genérico, como alguns ainda expressam, mas uma comunidade com sua cultura própria, com diferenças na vida cultural, religiosa, econômica e social. Os traços mais fortes da cultura Paiter que pudemos observar consistem nas relações de parentesco, na Língua Materna, na concepção arquitetônica, na produção e uso de artesanatos, cerâmicas, danças e agricultura, dentre outros, sendo inconcebível uma educação uniforme às escolas indígenas. A concepção de conhecimento do povo pesquisado está intrinsecamente relacionada à educação familiar, sendo a educação escolar uma novidade a esse povo, de contato tão recente com os não indígenas, com outra visão de percepção de ensinamentos:

Antigamente a nossa escola era o mais velho. A criança do tempo da gente não conhecia o não indígena, assim logo de manhã quando acordava já sabia que o pai ia chamá-lo para acompanhar, caminhar e aprender sobre o seu povo, esse era o primeiro passo da tarefa de alfabetizar a criança culturalmente. No tempo passado do meu povo tradicional, a escola não era dividida, os nossos sabedores eram unidos e ajudavam uns aos outros. Principalmente nos conhecimentos mais difíceis, a união fortalecia a nossa história e a troca de experiência do conhecimento tradicional com os conhecimentos mais antigos do povo. (SURUÍ, 2015, p. 1).

No discurso de Suruí (2015) percebe-se uma espécie de saudosismo pelo tempo em que a criança levantava e ia caminhar com o pai a fim de aprender sobre seu povo. Uma escola sem divisões e o povo indígena era mais unido nas trocas de saberes. Observamos um pouco de controle por mais jovens com conhecimentos tradicionais, talvez isso tenha motivado o discurso do referido professor.



## Considerações finais

As práticas político-pedagógicas analisadas são avanços à modalidade de educação escolar indígena e em parte a contempla, mas observamos que há necessidade de se trabalhar mais com capacitações e trocas de experiências entre os docentes. Ponderamos que a legislação nacional de forma genérica busca dar diretrizes às questões de educação indígena, no entanto, a educação escolar indígena está intrinsecamente ligada à educação familiar das etnias. A nosso ver, a educação escolar nas Terras Indígenas PaitereyKarah não pode ter uma sustentação de empreguismo, mas ser um instrumento de defesa desse povo contra o colonialismo. Uma educação preocupada com a sustentabilidade das terras indígenas, com o reflorestamento e o manejo florestal, o cultivo e a recuperação do solo, a preservação das árvores, que são fontes de alimentos em constante diálogo com a comunidade, em sintonia com as suas necessidades locais e globais.

A Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas dispõe, em seu artigo 2º, que: “[...] os povos indígenas são livres e iguais a todos os demais povos e pessoas e têm direito a não serem objeto de nenhuma discriminação no exercício dos seus direitos fundamentados, em particular na sua origem ou identidade indígena” (ONU, 2007).

Toda forma de discriminação contra povos indígenas deve ser combatida, mesmo sendo ela de forma velada, ao dar qualidade inferior aos serviços públicos disponibilizados aos indígenas. Deve-se dar garantia e efetividade à educação escolar indígena, à saúde, à assistência ambiental, à segurança de suas florestas contra invasores, enfim, garantir o direito de ser *gente de verdade, eles mesmos, seres humanos* com dignidade. Se nos propusermos a construir pontes à interculturalidade e não ao capital poderíamos ter um mundo com mais equidade aos direitos humanos dos povos.

A interculturalidade pode nos aproximar dos saberes dos povos indígenas e nos forçar a repensar nossa visão especulativa, capitalista e contrária à sustentabilidade do planeta. A necessidade impõe a se pensar novas formas de caminhar. Um novo jeito de caminhar para a sadia qualidade de vida das presentes e futuras gerações. O que há na relação entre os etnoconhecimentos desse povo e o conhecimento escolar são veredas que vão se abrindo e construindo um mundo de descobertas, relevantes à ciência, uma vez que se trata de um encontro de humanidades. E não há nada mais importante nos tempos em que se convive do que se constroem pontes de saberes à solidariedade entre os povos.

## Referências

- ARGUELO, Carlos Alfredo. **Etnoconhecimento na Escola Indígena**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores, 1., 2001, Brasília, DF. CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores: educação indígena. Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: 2002. MARFAN, Marilda Almeida (Org.). Brasília, DF: MEC, SEF, 2002. 204 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000497.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- BELELI, Iara et al. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 45-74.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e! Enquanto o encanto permanece!** Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível:<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4509/000501989.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 jul. 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 6.177**, de 01 de agosto de 2007, artigo 4º, inciso 8 que promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007.
- CARDOZO, Ivaneida Bandeira. **Códigos e Normas PaiteerSuruí**. Porto Velho: Edutro, 2014.
- DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/intercultural>>. Acesso em: 01 dez. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=110004>>. Acesso em: 27 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Censo 2010**, 2010. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>. Acesso em: 26 de junho de 2016.

PASSOS, Luiz Augusto. Cultura: flecha humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos. In: GRANDO, Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 21-40.

MENDES, Matilde. **A teia**. Recanto das Letras, 2016. Disponível em: <[http://www.recantodasletras.com.br/autor\\_textos.php?id=102221](http://www.recantodasletras.com.br/autor_textos.php?id=102221)>. Acesso em: 25 mar. 2017.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Brasília, DF: Senado Federal, 2007.

PAPPIANI, Angela; LACERDA, Inimá. (Org.). **Histórias do começo e do fim do mundo**: o contato do povo PaiterSuruí. 1. ed. São Paulo: Ikorê, 2016.

SURUÍ, Chicoepab et al. O protagonismo PaiterSuruí no cenário educacional indígena: elementos para um diálogo possível de interculturalidade. **Polis Revista Latinoamericana**, [online], v. 13, n. 38, p. 1-20, 2014.

SURUÍ, Naraycopega. Um olhar para a história e as lutas do povo PaiterSuruí de Rondônia, **P@rtes**, São Paulo, n. 15, 2015. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2015/07/06/um-olhar-para-a-historia-e-as-lutas-do-povo-paiter-suruide-rondonia/#.WNZ6KtLyvIU>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso: infância, identidade**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1182>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

Recebimento em: 07/02/2017.

Aceite em: 13/03/2017.



# As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade

## The Intermediate Stages of the training space of the Intercultural Degree: interactions and links between the Village and the University

Adailton Alves da SILVA<sup>1</sup>

Waldineia Antunes de Alcântara FERREIRA<sup>2</sup>

Lucimar Luisa FERREIRA<sup>3</sup>

### Resumo

A UNEMAT desenvolve cursos específicos para formação de professores indígenas. Esta experiência organiza-se em duas etapas: Intensiva/Universidade; e Intermediária/Aldeia. Apresentamos aqui discussões/reflexões sobre a organização e o desenvolvimento das Etapas Intermediárias. Teoricamente, balizamos-nos em Freire, Hall, Meliã, Dussel, Santos, Meneses e Nunes, e Viveiros de Castro. A metodologia consistiu na observação participante, escuta, rodas de conversa, nos diálogos e círculos de cultura, ocorridos nas Oficinas Pedagógicas das Etapas intermediárias. O estudo possibilitou-nos compreender que a formação de professores indígenas deve se dar a partir da aldeia; uma formação construída/oferecida de modo a reconhecer e valorizar os aspectos socio-culturais de cada povo.

**Palavras-chave:** Educação. Formação de Professores/as Indígenas. Etapa Intermediária.

### Abstract

The UNEMAT university provides specific courses for the training of indigenous professors. This is organized into two stages: The Intensive/University Stage; and the Intermediate/Village Stage. Here we present discussions and reflections on the organization and development of the Intermediate Stages. Theoretically, we based this on Freire, Hall, Meliã, Dussel, Santos, Meneses and Nunes, and Viveiros de Castro. The methodology consisted of participant observation, listening, dialogues, conversational and cultural circles that were held in the Pedagogical Workshops of the Intermediate Stages. The study enabled us to understand that the training of indigenous teachers should be conducted through the village; it should be training constructed and offered so as to recognize and value the socio-cultural aspects of each of the peoples.

**Keywords:** Education. Training Indigenous Teachers. Intermediate Stage.

1 Doutor em Educação Matemática. Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua como docente e diretor da Faculdade Intercultural Indígena, no campus de Barra do Bugres-MT, UNEMAT. Pesquisador do GEPETno – Grupo de Estudo e Pesquisa em Etnomatemática - UNESP/CNPq. Endereço: Rua “A”, S/N, Cohab São Raimundo, Barra do Bugres-MT. Cep: 78.390-000. E-mail: <adailtonalves5@uol.com.br>.

2 Doutora em Educação. Professora da UNEMAT Campus de Juara. Coordenadora do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Pesquisadora do Grupo de pesquisa LEAL – Laboratório de Estudos da Diversidade da Amazônia Legal UNEMAT/CNPq. Endereço: Rodovia Juara/Brasnorte. Km 02. Zona Rural. CEP: 78.575-000. E-mail: <waldineiaferreira@hotmail.com>.

3 Doutora em Linguística. Professora Titular - Faculdade Nossa Senhora Aparecida - FANAP/GO. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Arte, Discurso e Prática Pedagógica - UFMT/CNPq. Endereço: Av. Pedro Luiz Ribeiro, Qd. 01, Lt. 01 – Chácara Santo Antônio – Gleba 04 - Conjunto Bela Morada – Aparecida de Goiânia - GO. Cep. 74. 920-760. E-mail: <lucimarluisa@uol.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/1	p. 421-432	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), cumprindo com um de seus princípios, que é a valorização da diversidade cultural brasileira, no ano de 2001, cria um de seus mais ousados projetos de formação inicial de professores indígenas. A UNEMAT<sup>4</sup> é a primeira instituição de Ensino Superior no Brasil e na América Latina que, ouvindo os povos indígenas, em negociação e processos de diálogos, assumiu politicamente a formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso.

Preocupada com a qualificação dos professores indígenas que atuam nas escolas das aldeias, a instituição passou a ofertar o curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas, com três habilitações: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais. Os cursos têm como objetivo a formação e a habilitação de professores indígenas para o exercício da docência no Ensino Fundamental e em disciplinas específicas do Ensino Médio nas escolas das aldeias (FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA, 2010).

A partir do ano de 2012, além dos cursos de Licenciaturas Específicas, a UNEMAT passou a ofertar também o curso de Pedagogia Intercultural para os professores de aldeias indígenas pertencentes ao Estado de Mato Grosso. A finalidade do curso é a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Médio e nas áreas de serviços de apoio escolar, em ambientes escolares e não escolares. Cabe ressaltar que a formação geral nas duas modalidades (Licenciatura e Pedagogia) tem como meta a formação do educador reflexivo, conhecedor do contexto socioeconômico, cultural e político do país, da região e da aldeia em que está inserido.

Com a duração de cinco anos, tais cursos estão organizados e distribuídos em 10 (dez) Etapas de Estudos Presenciais (Tempo Universidade) e 10 (dez) Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (Tempo Aldeia), sendo

---

4 Em mais de quinze anos de oferta da Educação Escolar para os povos indígenas de Mato Grosso, a UNEMAT já formou/graduou cerca de 450 professores indígenas em Pedagogia e Licenciatura Intercultural e especializou aproximadamente 140 professores. Nesse sentido, mostra-se comprometida com a qualidade da atuação dos professores indígenas, interessando-se em promover discussões sobre as condições de oferta dos cursos num momento em que o país vive a ampliação de redes institucionais para formação superior para indígenas. O trabalho desenvolvido nos últimos 15 anos deu à Universidade do Estado de Mato Grosso o *status* de pioneira na formação de professores indígenas.

oferecidos aos alunos, oriundos das mais de 33 (trinta e três) diferentes etnias de Mato Grosso<sup>5</sup>, em regime de alternância.

As Etapas de Estudos Presenciais referem-se ao período em que os acadêmicos deslocam-se de suas aldeias para a Universidade, com a finalidade de cursar os componentes curriculares dos cursos. Esse tempo/Universidade, janeiro/fevereiro e julho/agosto, coincide com o período de férias das escolas indígenas estaduais e municipais, nas quais os professores/cursistas são lotados.

Já as Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa, denominadas Etapa Intermediária, compreendem o período entre uma Etapa de Estudos Presenciais e outra em que os acadêmicos voltam para suas aldeias. Importa salientar que no tempo/Aldeia eles desenvolvem suas atividades de ensino e pesquisa nas suas respectivas comunidades. A dinâmica de realização dessa etapa ocorre de maneira que os trabalhos e atividades a serem desenvolvidas na Intermediária são demandados em decorrência da realização das disciplinas ofertadas na Etapa presencial. Ou seja, conforme o que foi discutido no decorrer das disciplinas desta etapa, são planejadas e encaminhadas as atividades de estudo e pesquisa a serem desenvolvidas pelos acadêmicos na aldeia.

Considerando essa dinâmica, podemos dizer que um dos maiores desafios colocados para a Faculdade Intercultural Indígena/UNEMAT é articular esses tempos, o tempo/Aldeia e o tempo/Universidade, de maneira a potencializar os processos educacionais escolares dos diferentes povos do Estado de Mato Grosso. Isso se torna um pouco mais desafiador, ainda, quando buscamos estabelecer essa relação, sem desconsiderar os aspectos socioculturais de cada povo envolvido, ou seja, fazer a transposição dos saberes e fazeres de cada povo para a Educação Escolar e vice-versa.

No presente artigo buscamos abordar e discutir alguns aspectos dessa problemática, pois entendemos que o fio condutor da formação de professores indígenas se dá a partir da aldeia, ou seja, essa formação tem que ser construída/oferecida de modo a reconhecer e valorizar os aspectos socioculturais de cada estudante. Nessa perspectiva, o objetivo do trabalho é refletir sobre o processo de

---

5 Atualmente, dos 44 povos indígenas de Mato Grosso, a UNEMAT já ofertou a graduação para acadêmicos das seguintes etnias: Apiaká, Aweti, Bakairi, Bororo, Cinta Larga, Chiquitano, Ikpeng, Manoki/Irantxe, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Kayabi, Kuikuro, Matipu, Mebêngokrê, Mehinako, Myky, Munduruku, Nafukuá, Nambikwara, Paresi, Rikbaktsa, Paíter/Suruí, Kisêdjê/Suyá, Tapayuna, Tapirapé, Terena, Trumai, Umutina, Waurá, Xavante e Yawalapiti. De outros Estados da Federação, a UNEMAT já ofertou a graduação para acadêmicos representantes dos povos Kaxinawá (AC), Manchineri (AC), Wassu Cocal (AL), Baniwa (AM), Tikuna (AM), Baré (AM), Pataxó (BA), Tuxá (BA), Tapeba (CE), Tupinikim (ES), Potiguara (PB), Kaingang (RS e SC) e Karajá (TO).

execução das Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa dos cursos de Licenciatura Intercultural e Pedagogia Intercultural, realizadas e vivenciadas no período de 2014/2 a 2016/2.

## As Etapas Intermediárias – da interação às conexões com as aldeias

Quando tratamos das Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (Etapas Intermediárias) no contexto da Faculdade Intercultural Indígena/ UNEMAT, muitos são os limitadores e obstáculos (mas não impossíveis de serem superados) que surgem e que, de certa forma, nos deixam numa emaranhada rede de desafios. O primeiro diz respeito à logística de deslocamento para atender os 33 povos que são contemplados pela Faculdade Indígena. Por ser um Estado de dimensões continentais, é necessário fazer certo agrupamento de alunos por região, pois, se fôssemos atender etnia por etnia, levaríamos a maior parte do tempo no caminho (a pé, de carro, de barco e de avião). Sendo assim, as regiões de agrupamentos são: Xingu, Norte do Estado, Região do Araguaia, Região Noroeste do Estado e Região de Barra do Bugres.

**Fotos 1 - Caminhos das aldeias**



Fotos: Adailton A. da Silva (2015).



Entendemos que esse estar na aldeia acompanhando e orientando os alunos e interagindo com a comunidade, lideranças e anciãos é de suma importância, pois é nesse momento que temos a oportunidade de ouvir as lideranças para nos orientar sobre o que eles esperam que a Universidade possa oferecer aos professores/lideranças. É na aldeia que também informamos à comunidade dos procedimentos adotados nas Etapas Intensivas e, ao mesmo tempo, ouvimos suas avaliações a respeito do trabalho desenvolvido pela Universidade.

Com essa compreensão e dinâmica, consideramos de grande importância acionar os saberes prévios e, a partir deles, construir conhecimentos embasados nas culturas e intrincados à vida cotidiana dos sujeitos, sendo considerados saberes válidos no contexto sócio-cultural. Nesse sentido, acreditamos e defendemos uma perspectiva cultural da Educação Escolar Indígena, que trata os saberes e fazeres de grupos sociais como um empoderamento cultural (D'AMBROSIO, 1990). Nessa perspectiva, a aldeia é um dos *lôcus* de compartilhamento de saberes e de experimentação da interculturalidade pedagógica. É também *lôcus* do constructo reflexão – ação – reflexão dos nexos entre aldeia e Universidade.

Os nexos conectivos do mundo da aldeia e do mundo universitário emaranham-se de tal forma que os estudos intermediários se constituem como parte de uma formação estendida porque não apenas os estudantes dela participam, mas o coletivo da aldeia com aqueles que estão na aldeia. Essa formação assume o princípio da partilha de saberes, da aprendizagem da escuta e da leitura de mundos.

O princípio da partilha é um elemento propulsor de vivências, análises e avaliações que ocorrem na atitude dialógica (BAKHTIN, 2011), pois as construções da interculturalidade pedagógica, no sentido das trocas de saberes, se dão com o corpo, com a palavra e com a cultura. E essas, dialogicamente, sustentam a formação coletiva que ocorre no mundo vivido da aldeia, entre pessoas da comunidade, acadêmicos e professores.

A aprendizagem da escuta é desenvolvida à medida que o grupo que participa dessa experiência o faz pela compreensão do saber ouvir. É o exercício do aguçamento sensível da escuta, e, para fazê-lo, é necessário conhecer as singularidades culturais dos povos indígenas. A escuta se dá não apenas com os ouvidos, mas com a captura dos significados e sentidos que se colocam na feitura da vida, os quais também são capturados em momentos da intermediária.

Outro aspecto da formação que conecta Aldeia e Universidade é a leitura de mundo dos que dela fazem parte. Freire (1985) nos ensina que a leitura de mundo antecede à leitura da palavra; de outra forma, dizemos que a leitura da vida vivida – que seria a leitura de mundo – substancializa as leituras que são construídas academicamente, ou a leitura das palavras que se dão em processos escolarizados.

Nessa perspectiva, a leitura de mundo ocorre em diferentes dimensões, na dialogicidade, no processo da escuta sensível e também na construção de saberes que ocorrem em pesquisa. Aliás, elemento que mobiliza a interação educativa.

Esses nexos conectivos da aldeia com a Universidade compõem a estrutura reflexiva da ação – reflexão e da interculturalidade pedagógica. Tomamos o termo interculturalidade pedagógica com o intuito de reforçar que os espaços das Etapas Intermediárias são em sua essência interculturais, mas que a sua ocorrência institucionalizada o faz pedagógico no sentido da organização sistemática curricular.

O desenho curricular da Etapa Intermediária assume o movimento de teias que constroem tramas. As teias são concretizadas com a experimentação de um movimento intensivo que se desloca para diferentes lados, situações e vivências, sem perder a objetividade e produzindo a complementaridade da formação. São teias que reúnem saberes culturais, cotidianos e cosmogônicos com conhecimentos acadêmicos, que convivem, conectam-se e interagem em processos hibridizantes. É a produção da interculturalidade pedagógica.

As tramas são construídas com intencionalidade de ambos partícipes, Universidade e povos indígenas. Elas dizem respeito às experiências cotidianas do fazer da vida e do mundo, da organização institucional universitária e da organização política dos intelectuais indígenas que sabem e que têm protagonizado o viver da Universidade intercultural indígena. As tramas nas etapas intermediárias consubstancializam-se em rodas de conversas e círculos de cultura, produções escritas dos acadêmicos, aprendizagens da organização e cotidianidade da aldeia. Elas são, portanto, o que enxergamos e o que não vemos, mas que de alguma forma organiza, pela intencionalidade, as ações. Não ocorrem apenas no fato presente, mas se estendem pelo tempo, do antes, do agora e do está por vir. Essa temporalização é feita dentro de uma leitura de movimento e vivências, pois os estudantes indígenas são e estão líderes, participantes do movimento indígena em diferentes campos que inter cruzam objetividades em teias, de forma que há em toda essa temporalidade a organização e a afirmação étnica de identidades e diferenças.

As tramas ocorrem em espaços de negociações, em conectividade com os enfrentamentos políticos, de territorialidades, de educação, saúde, etc. Enfim, as tramas são os movimentos construídos na dimensão cultural, política, cosmológica que, em conjunto com a Universidade, na construção de Hall (2015), produzem novas identificações locais. E, ao mesmo tempo, reafirmam a diferença neste mundo gerado imaginariamente dentro de uma hegemonia cultural.

Nessa perspectiva, a formação e a experiência das etapas dos estudos cooperados; se constituem como lócus complexos de desafios porque não há o costumeiro controle dos sistemas curriculares. Ressaltamos, portanto, que

o exercício da escuta e da leitura de mundo desencadeia intencionalmente o processo-ação-reflexão-ação e a vivência da interculturalidade pedagógica. Nessa etapa, a formação do estudante se dá na aldeia, mas não fica na aldeia, extrapola o lugar físico e se materializa na Universidade, nos movimentos, no engajamento político e cultural do professor/a em formação.

Uma formação que precisa ocorrer em consonância com a educação indígena, caso contrário, a formação será colonizadora. A proposta, no entanto, é a construção de uma educação e de uma formação decolonial (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005). De outra forma, a propositura do desenvolvimento dessas ações educativas propõe o desafio do reconhecimento à diversidade epistemológica. Há medos e inseguranças nessa condução pedagógica, mas há também esperanças e um acreditarem tal dimensão educativa.

## O que nos faz acreditar!

Uma formação que precisa ocorrer em consonância com a educação indígena, em interculturalidade, caso contrário, assumirá o caráter colonizador. Portanto, a execução da segunda etapa tem como *locus* as aldeias. Assim, compreendemos a existência de pedagogias indígenas que está em construção, que existe um currículo que se quer humanizado e decolonial.

Nesse caminhar, o que nos faz acreditar num trabalho feito na Universidade, ancorado na aldeia, é saber que essa relação pode contribuir com a construção de uma Educação Escolar Indígena libertadora (FREIRE, 1979), como bem enfatiza o professor *Werehabu* Karajá em uma de suas reflexões.

Na nossa escola nunca vejo uma educação domesticadora. Só vejo alguma educação domesticadora na comunidade se for desta forma, por exemplo: vou domesticar um filhote de gaivota e todos os dias vou dar de comer para essa gaivota domesticada qualquer peixinho e ela vai se acostumar. Quando ela cresce não vai sair da beira do rio esperando a pessoa dar de comer para ela. E a diferença, quando a gaivota cresce com a mãe na praia, ela já sabe pegar seu alimento sozinha, ou seja, mata um peixinho. (PAULA, 2012, não paginado).

Nessa perspectiva de uma Utopia Possível (FREIRE, 1979), a professora Carolina Xavante reconhece a importância da relação estabelecida entre Aldeia e Universidade.

[...] as outras universidades esperam que a gente vai para a universidade para fazer e construir a nossa escola e o nossos materiais didáticos. A UNEMAT é diferente, ela vem até aqui na aldeia para nos auxiliar nessa construção (Depoimento de Carolina Xavante, aluna da turma 2001, em 7/4/2015, durante a etapa intermediária na aldeia *Marãiwatsédé*).

Em consonância com essa compreensão, Melià (1998) explica:

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso a situações novas. (MELIÀ, 1998, p. 21-22).

A Educação Indígena aqui é concebida como entidade que está ligada intimamente ao coletivo da aldeia e aos princípios e valores culturais daquele povo. Nesse sentido, podemos afirmar que viver, sobreviver e conviver a/na aldeia são condições primordiais para o desenvolvimento dessa Educação, pois é nesse espaço que há um processo de fricção de vários mecanismos que resultam em ensino, aprendizagem e educação. Conseqüentemente, é na aldeia que uma criança aprende e, ao mesmo tempo, ensina o sentido da liberdade, respeito, generosidade e reconhece os outros como iguais e diferentes. E, como vive num mundo de interações de iguais e diferentes, conseqüentemente por efeito, não temo que temer diante dos desafios que a vida lhe proporciona.

No contexto de uma aldeia indígena são muitos os mestres e as situações que infundem, explicam e conduzem o longo processo socioeducativo de uma criança. Na concepção dos povos indígenas é necessário todo o coletivo da comunidade para educar uma criança, pois “[...] não é só na escola que as crianças indígenas aprendem, mas sim em todo lugar aprendemos diariamente com os pais, familiares, inclusive com a comunidade.” (Depoimento do professor E. A., em 25/5/16).

Nessa perspectiva, a educação, no contexto da aldeia, é concebida como um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. Pode-se dizer, então, que a escola deva representar a vida tão real e vital a para criança como a que ela vive na aldeia. Ou seja, viver e conviver a/na aldeia é um elemento fundamental para a celebração de uma educação plena e de qualidade.

Nessa configuração, a educação plena e de qualidade se insere no princípio da educação humanizadora, o que significa pensar e agir fundamentando-se em políticas do direito ao bem viver. Uma educação que se interligue às questões da cotidianidade no que tange à educação, cultura, saúde e território e que se comporte em movimentos globais e locais. Além disso, que contemple a construção de pedagogias indígenas plurais que atendam as reais necessidades de cada povo. Nessa perspectiva, inclui-se o binômio *intercultural* e *bilingue*, pois, como assinala Paula (1999), são categorias constitutivas de uma educação escolar indígena e, sob nossas interpretações, também aglutinam a composição da educação plena e de qualidade.

De outra maneira, essa educação almejada só é possível se houver um currículo capaz de se contrapor às amarras da hegemonia do currículo etnocêntrico, ou seja, um currículo que possibilite a construção dos caminhos da diversidade epistêmica e da manutenção das alteridades dos povos indígenas. Um currículo em que o método primeiro seja composto com a escuta do Outro, com o diálogo. Ouvir o Outro é, para Dussel (1977), condição de uma filosofia libertadora. Para Freire (2008), construção de pedagogias transformadoras, uma educação como prática de liberdade, de enfrentamentos à opressão social. Educação que vê no diálogo o fundamento antropológico da mutualidade a favor de relações humanizadas, portanto, justas e solidárias. Com todas as nuances culturais, políticas, econômicas e da escuta do Outro com a presença da alteridade, uma experiência pedagógica *cosmo-antropológica*.

Nessa análise, há uma composição curricular aberta, de um currículo que ultrapassa a característica teórica e se assume na prática que não fica nela mesma, mas que se encontra com o Outro. Um currículo que se faz na originalidade da composição, movimento de fruição feito na dúvida e correndo riscos, um estar sendo.

O que nos faz acreditar nesse projeto de formação de professores indígenas não são apenas as experiências vividas, mas, também, a história que se desenhou a partir dos contextos populares e étnicos na América Latina. Construir currículos e cursos diferenciados não foi decisão das elites latinas, mas resultado de um movimento, pois

[...] a Universidade latino-americana esteve defrontada diante de várias encruzilhadas, pois as classes populares colocaram em pauta, de forma mais clara e politicamente articulada, um projeto de sociedade diferente do projeto das elites dominantes. (ZITKOSKI, 2013, p. 17).

Assim, pensar a educação escolar indígena é ler o amplo contexto em que ela se insere, na emergência das lutas Latino-americanas, na emergência dos povos subalternizados pelas elites opressoras, nos gritos rompendo os silenciamentos produzidos historicamente, e, como já dissemos, é o estar sendo, em risco e com riscos.

O que nos faz acreditar é identificar que nas comunidades indígenas, tanto como povo quanto como aldeia, há uma racionalidade educativa operante. Temos muito a aprender com cada um desses sistemas socioeducativos para que possamos ressignificá-los e, dessa maneira, diminuir a falta de interlocução entre a Educação Escolar Indígena com a Educação Indígena no processo de desenvolvimento das nossas ações pedagógicas nos cursos de formação de professores indígenas. Tais sistemas socioeducativos, em nossas análises, têm reafirmado diferenças interétnicas e se apresentam dentro de uma ideia de ressignificações e de negociações, características do método dialógico.

Sabemos que ainda é incipiente referir-se à existência de pedagogias indígenas consolidadas, mas podemos afirmar que existem pedagogias indígenas em construção, que existe um currículo que se quer humanizado e *decolonial*. Um currículo que se distancia cada vez mais das amarras do sistema opressor e da hegemonia cultural.

Acreditamos e compreendemos, por ora, pelo menos, que as *Etapas de Estudos Cooperados* se inserem em um movimento local, porém, não se desconecta do global, que se faz em atitudes de interações, teias, tramas e nexos entre Aldeia e Universidade.

## Considerações finais

As reflexões acerca do desenvolvimento da práxis das Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (Etapa Intermediária - porque está entre as etapas intensivas que ocorrem no Campus de Barra do Bugres-MT) referem-se ao tempo da/na/com a aldeia. Esse período é permeado pelo movimento das pesquisas e das vivências. Explicamos: movimento de pesquisa porque o aguçamento da escuta sensível se faz presente. Como ritual acadêmico, a pesquisa entra no espaço do mundo vivido, penetra o *locus* e as vivências, e as produções pedagógicas são problematizadas. Constrói-se a leitura do mundo vivido, olha-se pelas entranhas da cultura, do estar sendo indígena e do estar sendo professores e professoras indígenas.

As atitudes de interações, as teias, as tramas e os nexos entre Aldeia e Universidade produzem em esforço e processos reflexivos a decolonialidade

porque, aos poucos, pelo protagonismo e pela autonomia da constituição de um currículo diferenciado, as comunidades indígenas e os seus professores, em interculturalidade com uma Universidade que tem princípios populares, assumem a liderança do enfrentamento às imposições dos saberes e das concepções colonialistas. Compreendemos que as etapas intermediárias são essenciais para o movimento e o repensar, bem como para a construção de um currículo que atenda o objetivo da formação dos professores/as indígenas.

O que nos faz acreditar nesse projeto de formação de professores/as indígenas é a resistência da permanência indígena, a identificação da racionalidade educativa operante de cada povo, a organização política dos povos indígenas e a própria construção – no sentido de inacabamento e a ideia do estar sendo – das escolas indígenas e da própria Universidade indígena (UNEMAT). A identificação da interculturalidade como condição necessária, e presente nesse inacabamento, é essencial para a continuidade do aprender a fazer.

Aprender a fazer a educação escolar/universitária indígena é responsabilidade coletiva, com protagonismo indígena. É adotar um currículo ‘murta’ porque não se pode e não se marmoriza. Pois, “[...] a murta tem razões que o mármore desconhece.” (VIVEIRO DE CASTRO, 1992, p. 39). E, em se tratando de educação escolar indígena, com as aproximações da educação indígena, o currículo precisa se distanciar cada vez mais das amarras do sistema opressor e da hegemonia da cultural ocidental. Em outras palavras, as etapas intermediárias, esse *locus* complexo, têm promovido, de certa maneira, interações, teias, tramas e nexos entre Aldeia-Universidade, no movimento inacabado da produção da interculturalidade pedagógica.

Enfim, a Etapa de Estudos Cooperados é *locus* complexo de aprendizagens, de reconstruções e encaminhamentos coletivos da/para/na formação de professores originários. Outros espaços – como a etapa intensiva – são importantes, mas o tempo na aldeia é o encontro mais forte e mais próximo que a Universidade do Estado de Mato Grosso tem vivido e auxiliado na reflexão da política de formação de professores indígenas desse Estado.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Fundamentos, v. 74).

DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação Latino-Americana: II** eticidade e moralidade. São Paulo: Loyola, 1977.

FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL. **Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas**. UNEMAT, Barra do Bugres, MT, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MELIÁ, Bartomeu. Ação pedagógica e alteridade. In: **Ameríndia**. Tecendo os caminhos da Educação Escolar. Cuiabá: Seduc-MT/CEI-MT, 1998, p. 21-22.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 49, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n4>>. Acesso em: dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório Técnico Projeto Aranowa'yao Magistério Intercultural. Aldeia Tapi'itáwa – Terra Indígena Urubu Branco**. Confresa-MT, 2012 (Texto inédito).

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. G.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de antropologia**. São Paulo, v. 35, p. 21-74, 1992.

Recebimento em: 29/03/2017.

Aceite em: 15/04/2017.



# A Formação de Professores e o “Ser Mais” Indígena

## The Training of Teachers and the “Being More” Indigenous

Ema Marta Dunck-CINTRA<sup>1</sup>

Aurea Cavalcante SANTANA<sup>2</sup>

### Resumo

Com estudo pautado em pesquisa de campo e bibliográfica e que enreda autores decoloniais e autores que discutem sobre a formação de professores, este artigo analisa o posicionamento dos professores Chiquitano e mostra as comunidades da Terra Indígena Portal de Encantado, por meio da educação, estão, gradativamente, transformando o “ser menos” em “ser mais” (FREIRE, 2014b). É possível afirmar que a criação da escola Chiquitano e a formação dos professores fizeram com que gradativamente constituíssem a si mesmos e ao seu “novo” mundo, registrassem a sua cultura, valorizassem o conhecimento ancestral, produzissem ciência e definissem as suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Formação de Professores Indígenas. “Ser Mais”. Decolonialidade.

### Abstract

With a study based on field and bibliographical research which entangles decolonial authors and authors that discuss about teacher training, this article analyzes the position of Chiquitano teachers and shows the communities of the Portal de Encantado Indigenous Land, through education, are gradually transforming the “being less” into “being more” (FREIRE, 2014b). It is possible to state that the creation of the Chiquitano school and the teacher training gradually made themselves and their “new” world, register their culture, value ancestral knowledge, produce science and define their pedagogical practices.

**Keywords:** Indigenous Teacher Training. “Being more”. Decoloniality.

---

1 Doutora em Linguística pela UFG. Grupos de pesquisa: Estudos em Ensino de Língua e Literatura (GEELLI)/IFMT e Estudos, descrição e documentação de Línguas Indígenas - GEDDELI/UFMT. Docente no Instituto Federal de Mato Grosso. Rua Professora Zulmira Canavarros, 93 - Centro, Cuiabá - MT, CEP: 78005-200. Email. <dunck@terra.com.br>.

2 Doutora em Linguística pela UFG. Grupo de Pesquisa: Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas (GEDDELI)/UFMT. Docente na Universidade Federal de Mato Grosso – Departamento de Letras/IL. Av. Fernando Correa da Costa, Instituto de Linguagens, Cuiabá - MT, CEP:78060-900. Email. <aurearsh@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/1	p. 433-453	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

O território tradicional do povo Chiquitano ocupava uma grande área localizada em terras bolivianas e brasileiras. Porém, em virtude da disputa pelo território entre as Coroas Portuguesa e Espanhola esse povo acabou sendo separado pelas fronteiras políticas, ficando um grupo menor no lado brasileiro (DUNCK-CINTRA; SANTANA, 2009).

Durante todo esse processo de disputa territorial, os conquistadores espanhóis e, posteriormente, os fazendeiros brasileiros imprimiram aos Chiquitano várias formas de opressão, tais como a escravidão, a imposição da língua e da cultura do conquistador, a usurpação do seu espaço de sobrevivência. A consequência foi o silenciamento do “ser” - indígena Chiquitano.

A partir de 2004 os Chiquitano ressurgem no cenário brasileiro e começam a lutar para terem de volta a sua identidade étnica indígena, outrora alijada, apagada pelo processo colonizador (DUNCK-CINTRA, SANTANA, 2009). Uma das possibilidades para romperem com o silêncio ocorreu quando demandaram uma escola própria na Terra Indígena Portal do Encantado, paralelo ao ingresso de alguns professores na Faculdade Indígena Intercultural na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em 2006.

Neste artigo apresentaremos como os professores, por meio da língua materna, da educação e da reflexão sobre a condição na qual se encontravam como sujeitos, puderam estabelecer um currículo de enfrentamento ao currículo branqueado, construindo uma pedagogia de valorização do conhecimento ancestral, inserida na escola por eles demandada.

Isso nos leva a compreender aquilo que Freire (1979, p. 7), dizia: “[...] a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. É “[...] preciso que (o sujeito) seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada”. Para o autor, “[...] é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 1979, p. 8).

E isso é o observado quando vemos o que significou o ingresso dos professores na universidade e o discurso que lá foi apropriado por eles e colocado em prática na escola que fora demandada pelo próprio povo. É o que passamos a descrever.

## Ser professor e indígena: o rompimento com a colonialidade do ser e do saber

O ingresso dos professores<sup>3</sup> na Universidade ocorreu em 2006, em um momento em que os Chiquitano começavam a acordar do silêncio a que foram submetidos em virtude da colonização portuguesa e espanhola e se posicionavam diante da sociedade não indígena.

De todos os lados vinham cobranças e desconfianças sobre sua identidade indígena, o que também ocorreu na recepção dos outros grupos indígenas que estudavam com eles: *A gente não era muito bem-aceito, até por conta, assim, da gente está na fronteira com a Bolívia, até o pessoal saber [...] que o povo tanto que está por lá da Bolívia, quanto no Brasil são Chiquitanos né. [...]. Não só a sociedade envolvente os discriminava: A gente sofria preconceito até pelos parentes, de a gente ser novo e diferente de outros povos que eram reconhecidos etnicamente já num contexto mais histórico* (BS, 2015). *Teve muito preconceito dos próprios indígenas com a gente, porque nós não sabia falar, e o primeiro impacto era falando que a gente era boliviano, que estava no auge do povo falar: ‘Ah, vocês Chiquitanos tudo são bolivianos’* (MSR, 40 anos, 2015).

Além de se posicionar em relação à sociedade não indígena, ainda tinham de mostrar aos parentes que eles eram indígenas, e com um agravante: as outras etnias falavam a língua materna, mas eles não. Afinal, qual a compreensão que eles tinham de língua materna? Para os Chiquitano, a língua materna deles não era língua portuguesa, mas sim a língua Chiquitano que estava na memória dos anciãos. E isso foi bastante angustiante para eles: *[...] que foi bem difícil pra nós conseguir. [...] a gente não falava a língua materna, a gente estava recém-começando, e assim estava tudo em busca ainda de conhecimento, até mesmo de conhecer indígena, ser indígena mesmo* (MSR, 2015). Conflito instalado. Afinal, não falamos a língua materna: *Eu sei que foi difícil, foi difícil da gente aceitar muitos colegas falando na língua materna e a gente não falava* (MSR, 2015). Não falavam a língua materna e estavam ainda em processo de busca identitária, ser indígena mesmo. *A gente ficou oprimido lá, pela questão que a gente era pouco, igual eles chamavam a gente, que a gente não tinha cultura, não falava a língua materna [...]* (RLO, 2015).

---

3 A pesquisa envolveu as comunidades da TI Portal do Encantado e as entrevistas ocorreram com três professores que estudaram no período entre 2006/2010 na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na Faculdade Intercultural Indígena. Os professores serão assim referenciados: BS, MSR e RLO.

Mas se os questionamentos os colocaram em conflito e os desestabilizaram, também os impulsionaram a ir ao encontro da sua língua materna, da sua cultura indígena: *E assim foi a caminhada, foi até que, foi um incentivo grande, a gente chegava aqui na aldeia e procurava saber, conversar, pra poder a gente levar esse conhecimento pra poder a gente também está falando igual os outros lá [...]* (MSR, 2015). Era a hora de acordar para a batalha e partir para a ação libertadora (DUSSEL, 2000; FREIRE, 2014a, 2014b, 2015).

E mais:

*[...] nós tinha mais o português, e então fez a gente refletir e fez com que depois que a gente voltou de lá, que a gente começou praticamente a aprofundar mesmo na questão da cultura e, depois que a gente voltou, nós vimos que a necessidade não era só da linguagem.* (RLO, 2015).

*Estava nessa procura de revitalização de tudo, tanto da língua materna, da cultura, dos artesanatos, tudo. [...] eu vim da cidade pra dar aula, ainda estava começando a entender, então foi uma coisa que foi buscando através do ancião.* (MSR, 2015).

Um dos professores entrevistados nos dá uma ideia da dimensão do processo identitário por que passavam os membros das comunidades e, também, do significado de ingressar numa faculdade indígena.<sup>4</sup>

*Pra mim lá foi tudo assim, eu gostei de tudo lá [falando da faculdade], porque primeiro eu conheci os povos também, né, até o 'ser índio': 'oh, você é índia'. Foi tipo assim, eu não era índia, aí de repente eu já era índia, aí de repente eu estava lá com o povo, aí eu já estava vendo as danças, as apresentações deles, as roupas, as histórias [...].* (MSR 2015).

---

4 Os cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas da UNEMAT/MT objetivam a formação e a habilitação de professores indígenas para atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escola das aldeias. São eles: Licenciatura nas áreas de Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais e Pedagogia Intercultural. Os cursos são realizados em cinco anos. Os três primeiros anos são a Etapa Básica, em que se estudam os conteúdos pertencentes às três licenciaturas. Nos dois últimos anos são tratados os conteúdos próprios de cada área. As etapas ocorrem em regime intensivo, durante as férias, e em períodos que se dão aulas nas escolas indígenas, com articulação e orientação do professor orientador. Disponível em: <<http://indigena.unemat.br/index.php/cursos-graduacao>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

Não ser índia,<sup>5</sup> virar índia, conviver com outros povos e, ainda, se tornar professora, eis os três processos de construção e apropriação de identidade muito impactante. Isso porque o ser índia dependia de assimilar características que a definiam como diferente, ou não, do que achava que era, relacionar-se com outros indígenas que cobriam dela atitudes dessa identidade que aflorava e, do mesmo modo, adquirir a profissionalidade docente.

O processo no qual se inseriu proporcionou à professora refletir sobre a condição de ser índia e a impulsionou à ação (DUSSEL, 2000; FREIRE, 2014a, 2014b, 2015), o que também aconteceu com seus colegas Chiquitano.

O outro professor, durante uma entrevista, nos contou que conheceu a sua avó por parte de pai aos 14 anos e que ela falava uma palavra diferente para agradecer: *tchapié*<sup>6</sup> e que certo dia, numa aula sobre regionalismos linguísticos no ensino médio, tendo perguntado à professora a origem dessa palavra, ela *pegou, virou, olhou pra todo mundo assim e disse: Você é índio?* (ou seja, até aquela época nem seus pais, nem sua avó tinham comentado alguma coisa sobre o fato de ser índio). Aí ele respondeu: *Professora, eu não sei.* E ela explicou: *Essa é uma língua indígena, só que aqui no Brasil não existe mais, está tudo na Bolívia.*

Continuemos com o relato de RLO (2015):

*Aí eu fiquei curioso e ao mesmo tempo reprimi, porque os colegas passaram a me chamar de índio, aí veio todo aquele preconceito na escola, aí inclusive meu apelido por tempo foi de índio, [...] não ter resposta, e isso ficou guardado pra mim por muito tempo.*

Como podemos ver, o argumento da professora mexeu com ele, desestabilizou-o. Mas como não tinha respostas sobre sua identidade, ficou com a dúvida guardada, até que certo dia pôde questionar outro professor sobre o assunto, já no terceiro ano do ensino médio:

*No terceiro ano, um outro professor que tinha vindo de fora falou de novo sobre diversidade linguística. Eu perguntei pra ele, 'aí naquela época eu já tinha aprendido duas palavras tchapié e átomo',<sup>7</sup> esta significa senta. Ele falou: Essa é uma língua muito rica, é a diversidade de língua.*

5 O que não significava que ela não era índia.

6 Cf. Santana (2014, p. 269).

7 *Átomo vaita* - senta um pouco (SANTANA, 2014, p. 275).

*Você já ouviu falar de diversidade de língua? [...] Aí que ele foi me contar o histórico [...], relatou sobre os Chiquitano, sobre a fronteira, sobre o apelido pejorativo bugre. Eles substituíram a palavra pra enganar vocês, pra enganar os povos descendentes de índio, eles chamam de bugres [...] a língua está adormecida, [...] ao invés das pessoas afirmar pra vocês que vocês são índios, eles preferem desmascarar vocês com esses apelidos muito arrogantes.*

Tal explicação nos mostra o entendimento do professor acerca de sua identidade. As revelações feitas em sua entrevista nos levam a acreditar que foi muito significativo para ele refletir mais profundamente sobre ser índio Chiquitano. Era o conhecimento sobre essa gênese que lhe faltava para que não tivesse dúvidas sobre sua identidade indígena.

Afinal, a história tem nos mostrado que pelo poder eurocêntrico (QUIJANO, 2007), foi colonizado o ser indígena (MALDONADO-TORRES, 2007; WALSH, 2007), o saber tradicional (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005, 2007), imprimindo, de modo geral nas pessoas, um jeito único de ser, estabelecendo preconceito em relação às populações indígenas e à desqualificação dos conhecimentos tradicionais, fazendo com que não se reconheçam e nem saibam que são indígenas.

A luta desses professores era muito árdua, pois exigia primeiramente se posicionar como indígena, se aceitar, conhecer saberes tradicionais e se fazer aceitar pelo outro que os constituíram negativamente na história. Como eles mesmos expuseram, foi o olhar negativo tanto dos ‘parentes’<sup>8</sup> como da sociedade não indígena que os impulsionou a buscar o pertencimento étnico, o reconhecimento da sua indianidade e de valorização dos saberes próprios da etnia. E na universidade teriam a oportunidade de discutir e aprofundar tais questões.

O ingresso no curso superior intercultural fez com que esses professores refletissem e comesçassem a construir um novo caminho. A possibilidade de estudar sobre os conhecimentos dos povos indígenas, sobre a história colonizadora do país, sobre a diversidade linguística nacional, sobre o que é ser indígena os leva, por meio da educação, a se fortalecer e ver o mundo no qual vivem sob outra

---

8 Luciano (2006) expõe que as populações indígenas, quando partilham espaços para tratativas diversas, como fóruns, reuniões (entre outros), tratam como parentes aqueles cujos laços familiares não são por consanguinidade, mas pelo partilhamento de histórias comuns, de lutas e sofrimentos vivenciados. Esta simbologia dada pelo termo *parentes* mostra uma importante afirmação da identidade indígena em detrimento à negação que pairava/paira em relação a eles e entre eles.

perspectiva (GRUPIONI, 2004; LUCIANO, 2006; PIMENTEL DA SILVA, 2009, 2015; FREIRE, 2014a, 2014b).

A educação/universidade abriu seus olhos para sua condição de colonialidade, mas também os impulsionou a lutar para a descolonização e humanização, como nos mostram os seguintes trechos de entrevistas.

*Primeiro momento foi muito bom para nós enquanto indígena, porque o curso deu suporte para nós trabalhar a questão, por exemplo, voltada para o diferenciado. Naquele momento que a gente ingressou na universidade estava no início também do fortalecimento da identidade étnica e também assumindo uma identidade, uma vez que a gente sabia que era Chiquitano, mas não tinha isso à tona. A universidade fez com que nós começasse a buscar entender os nossos antepassados, entender a nossa origem, né. A universidade foi um marco [...] para conhecer mais profundo a respeito do ser indígena. (BS, 2015).*

A universidade contribuiu para o fortalecimento de sua identidade étnica e os levou a serem conhecidos no Brasil:

*Também ter esse espaço como indígena e isso levar para um reconhecimento nacional para todos os outros povos, tanto na esfera governamental e não governamental, a nossa existência no Brasil, por exemplo: povo Chiquitano no Brasil. (BS, 2015).*

Também um professor alude a essa questão: *No início, pensando na questão dos povos indígenas, que ela é voltada pra cultura, no começo, pra nós, foi novo, pela questão da divulgação da etnia, porque até então não era conhecido*<sup>9</sup> (RLO, 2015). Descortina-se, assim, a grande responsabilidade desses professores, pois sendo os primeiros Chiquitano a ingressar na Universidade Intercultural Indígena eles teriam a responsabilidade de divulgar a etnia, ou seja, anunciar algo que até mesmo eles ainda estavam buscando compreender.

A formação recebida na faculdade também foi destacada pelos professores como algo positivo, pelo fato de não apenas os fortalecer como indígenas, mas por colocar o povo Chiquitano em evidência e os ajudar na conquista de uma profissão. Vejamos:

---

9 Os Chiquitano ainda não eram citados como povos indígenas do Brasil

*Além disso, a garantia de formação enquanto indígena e voltar a trabalhar com o povo e ajudar o povo a recuperar aquilo que vinha perdendo. (BS, 2015).*

*E além da divulgação, o aperfeiçoamento do ensino na escola também. Então ela trouxe por um lado a questão cultural, a divulgação, e pelo lado da escola em si ela trouxe a ajuda na formação do professor também. (RLO, 2015).*

Se antes como estudantes esses professores tiveram uma formação cujo ensino era seriado, fragmentado, positivista, na universidade, por meio de um currículo interdisciplinar, o conhecimento passou a ser visto como uma rede de saberes (MORIN, 2014; FREIRE, 2015).

Morin (2014, p. 15) assim se pronuncia sobre este tema:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

A aptidão para contextualizar e integrar é “[...] qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada” (MORIN, 2014, p. 26). Assim:

*[...] durante o tempo de estudo a gente praticamente teve que aprender todas as áreas de conhecimento, [...] de língua, ciências sociais [...] no meu ponto de vista foi um dos momentos que marcou pra questão que você teria que estar associando todos os conhecimentos na área de formação que você estaria. (RLO, 2015).*

O conhecimento promove a religação dos saberes, propiciando a organização, as relações e a contextualização dos saberes e informações. Desse modo, gradativamente, a universidade foi transformando esse estudante de *cabeça cheia* (onde o saber é empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido) para um estudante com “[...] uma cabeça bem-feita [...]”, que tem a aptidão geral para colocar e tratar os problemas, pois dispõe dos princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2014, p. 21).



Isso nos ajuda a compreender as dificuldades por que passaram tais professores e, ao mesmo tempo, a perceber o significado da profissionalização. Garcia (1999) vai dizer que o professor possui uma identidade pessoal e profissional imbricadas, uma vez que os saberes/conhecimentos docentes são construídos, incorporados, subjetivados, difíceis de dissociar da pessoa, de sua experiência. Assim, como a experiência desses professores foi de uma escola que preconizava o ensino disciplinar e bancário (FREIRE, 2014b), estar na universidade proporcionou-lhes uma nova perspectiva de ver o mundo e de apreender os conhecimentos historicamente acumulados e transmitidos de geração a geração, incluída a episteme do povo. Soma-se aí refletir sobre ela e, ainda, as novas possibilidades de atuação em seu espaço como educador indígena Chiquitano.

A universidade os levou a focar na especificidade da atuação. O desenvolvimento das potencialidades de cada um requer que suas particularidades sejam levadas em conta ao longo do processo formativo, para que sejam respeitadas como pessoas e como profissionais em formação (GARCIA, 1999). Além de aprender sobre o ser docente, eles passaram a ser respeitados como pessoas que estavam em busca do fortalecimento da identidade étnica e da cultura, o que os levou a rever conceitos e atuar com vistas ao desenvolvimento do que cada um tinha de melhor.

As narrativas dos professores mostram a universidade como algo que os colocou diante de novas situações, obrigando-os a ir ao encontro do seu povo, promovendo o fortalecimento da identidade e o resgate da cultura. A UNEMAT *me ajudou em tudo, tanto na identidade, resgate da cultura mesmo, da linguagem, da história, das histórias* (MSR, 2015). Em busca, no seu território, das marcas deixadas pelos antepassados, eles fizeram *a contagem de número de fosséis, de tudo que a gente não sabia que aqui existia. Principalmente, procurar no solo, que são os potes [...] nós chegava aqui porque tinha que procurar, porque ainda estava naquela fase assim: ‘ah, não é índio’*. E não faziam isso sozinhos, pois quando retornavam da fase presencial já no seu trabalho na escola eles convidavam os alunos: *E aí nós saía, até pegava os aluno, íamos procurar, nós íamos na estrada procurando aquele resto de caco, lá na roça, e foi assim uma coisa assim parecendo correndo contra o tempo, tanto aluno quanto professor, e aí gente tinha que correr mesmo* (MSR, 2015).

Conforme expuseram, a faculdade foi muito importante a formação que lhes era oferecida propunha o enfrentamento de situações-problemas contextualizadas (GARCIA, 1999):

*Nós gravávamos, levava, chegava lá eles ajudavam a gente a transcrever, [...] e assim eles foram ensinando a valorização de aprender mesmo. Tinha que ficar bem atento, porque nós tínhamos que vir aqui na escola e aplicar, [...] você ia lá, aprendia a regra e ia na escola ensinava.* (MSR, 2015).

Como pesquisadores de sua língua, acionam os anciãos, transcrevem a oralidade e percebem *a valorização de aprender mesmo* (MSR, 2015) e aplicar os conhecimentos na escola. Estabelece-se, nesse sentido, a base para uma metodologia que procura evidenciar a relação entre teoria e prática (GARCIA, 1999; FREIRE, 2014a, 2014b, 2015). Ao serem confrontados com uma situação de articulação entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico, tinham de assegurar um entendimento adequado da ação docente, que não se limita à sala de aula (GARCIA, 1999).

Conforme Garcia (1999), dificilmente um professor inclui um conhecimento proposicional (pressupostos), a menos que se apresente em articulação/integração com o conhecimento procedimental (saber-fazer, necessário para produzir nas aulas algumas mudanças significativas na aprendizagem dos alunos).

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade. (FREIRE, 1979, p. 10).

Mas todo esse percurso não foi fácil para eles. Mas, aos poucos, as ausências históricas se tornam presenças:

*Depois foi a arte, os artesanatos, que foi as peneiras, os apás, conhecer os tipos de trança [...] muitos eles já tinham esquecido, foi até uma lembrança, igual eu lembro que tia Mika falava: 'É bom vocês perguntar, pelo menos eu vou lembrando e aí vou falando'. (MSR, 2015).*

Além de buscar o ancião para dentro do processo educacional, também se buscou a memória dos saberes tradicionais e com isso a valorização da episteme do povo que adentra no currículo da escola, o que é destacado como um passo importante para a descolonização epistemológica, segundo aponta Quijano (2005).

A escola começa a se tornar um local de encontro da comunidade para revitalizar a cultura e aprender juntos, e não só os alunos:

*Também o sobrinho, o irmão mais novo, a levar a escola para aprender a fazer o trançado, a peneira, uma pá, um abanico, enfim, tudo que foi um dia de uso, algumas partes que são usadas ainda, aprender a fazer na escola com já com os anciãos, ou ir até a casa do ancião para aprender. (BS, 2015).*

Isso foi lembrado e ratificado pelos três professores: *A partir daquela época que a gente resolveu trazer eles [os anciãos] mesmo, para eles estarem vivenciando na sala de aula com a gente e então dentro da cultura ajudou bastante [...] foi marcante (RLO, 2015).* Aos poucos o conhecimento-outro adentra o currículo, quebrando a hegemonia de um currículo urbano e branqueado. Além disso, a voz dos anciãos é ouvida. E ele entra na escola como professor da cultura, da episteme do povo indígena Chiquitano que estava adormecida.

*[...] expliquei pra ele negócio de planta, de cará, de batata, em que mês, agora esse mês é tempo de plantar. A araruta também. E a araruta senhora sabe né, araruta é planta antiga essa aí, tira polvilho dele, diferente da mandioca. (Rosália Lopes, 2015).*

Portanto, os trabalhos que foram sendo desenvolvidos pelos professores incluíam envolver o aluno, o ancião e se envolver também. *Foi um trabalho bastante desgastante [...] com reconhecimento étnico [...] a gente teve que correr contra tempo e buscar dos nossos anciões tudo aquilo que ele tinha de cultura que eles não era mais fluentemente no povo.*

Gradativamente, o outro que não os reconhecia como índio começa a vê-los como tal. Depois de um ano e meio dentro da universidade eles começavam a se apresentar utilizando a língua materna: *[...] na terceira etapa que a gente conseguiu apresentar um cântico, uma dança, e pelo lado cultural ele ajudou a gente muito, nessa divulgação mesmo, nas práticas aqui próprias na escola em si (RLO, 2015).* Também passaram a refletir sobre a questão cultural: *[...] fez a gente pensar também pra gente poder relacionar o que nós estávamos realmente apresentando, o que nós queríamos mesmo com a questão cultural (RLO, 2015).* [...] *buscamos esse aprendizado, esse fortalecimento, da cultura [...] (BS, 2015).*

Esse refletir sobre a cultura os faz perceber e valorizar a sua episteme, pois há “[...] uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens”

(PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 12), incluído aí o povo Chiquitano. Assim, o que emerge são os conhecimentos tradicionais, as histórias e a cultura, silenciados pela história eurocêntrica de caráter extremamente opressor, que negou e subjugou a diversidade de epistemologias dos povos habitantes daquelas terras, entre eles os Chiquitano, e implantou uma única episteme como sendo a legítima (QUIJANO, 2005).

Precisavam, portanto, compreender quem eram e como podiam se *tornar* o índio requerido. A transição vai ocorrendo gradativamente e vão conquistando o reconhecimento de ser indígena. Depois de *um período assim de um ano, dois anos, a gente já começou a ser visto como indígena dentro da universidade* (BS, 2015). Quando questionamos como isso aconteceu, a resposta foi a seguinte: *A partir dos trabalhos voltados para os conhecimentos tradicionais que nós tínhamos [...] os artesanatos, instrumentos de caças, vestimentas, língua, bebida, comida, a maneira de nossa casa, de como lidar no local onde vivemos* (BS, 2015). Tiveram de levar *isso para a universidade juntamente com uma diversidade de povos que tinha lá, que na época eram 42 povos na Unemat. E nós entramos, ia mostrando o que nós tínhamos ainda de cultura naquela época, aquilo que tínhamos fortemente e aquilo que tínhamos que buscar para fortalecer essa visão* (BS, 2015). Com os *cânticos, né, que foi um dos que a gente apresentou, depois foram as pesquisas sobre animais, sobre plantas, o corpo humano e algumas frases do cotidiano que a gente passou a registrar e falar* (RLO, 2015). Segundo revelaram, eles precisavam buscar conhecimentos para fortalecer a visão do outro em relação ao Chiquitano. E esse buscar para se fortalecer enquanto povo, em relação às outras etnias, fortaleceu neles a identidade indígena.

Bourdieu (apud BARRETO FILHO, 2004, p. 127, grifos do autor), assim explica esse fenômeno:

No domínio da estratégia de mobilização, do manifesto, da nomeação pública e da ‘dialética da manifestação’, que detêm um lugar determinado na imposição das percepções que estão em jogo nas lutas pela identidade, porque realizam à vista de todos a objetivação e a oficialização de fato do grupo: a manifestação é ato tipicamente mágico pelo qual o grupo virtual, ignorado, negado, torna-se visível, manifesto, para outros grupos e para ele próprio, atestando assim sua existência como grupo conhecido e reconhecido, aspirante à institucionalização.

Pelo que pudemos apurar, a primeira busca foi em relação à língua: *“Mais com a língua, primeiro foi mais com a língua materna* (MSR, 2015). *Com a*

*língua até hoje, né, a gente vem fazendo um trabalho de fortalecimento, de catalogar algumas palavras, frases, na escola, demos graças aos nossos anciões que tão vivos ainda, né* (BS, 2015).

Se antes a língua os colocava em lados opostos no processo, depois isso não acontece mais, afinal houve a compreensão, por parte deles, de que não é a língua que os definia como povo indígena. Eles começaram a viver, sentir e se posicionar como indígenas. A respeito disso assim explica Mellati (1993, p. 26):

[...] se um grupo de indivíduos pode ser considerado indígena ou não, seja qual for sua composição racial, estejam em que estado estiverem suas tradições pré-colombianas, é o fato de eles próprios se considerarem índios ou não e de serem considerados índios ou não pela população que os cerca.

Grünewald (2004, p. 160) propõe:

Olhar para os grupos étnicos como uma forma de organização social, ou seja, interessa-nos menos o traço cultural atribuído do que a própria característica de auto-atribuição por outros; a atenção recai sobre um conjunto de membros que se identifica e é identificado por outros como constituindo uma categoria distinguível de outras categorias de mesma ordem.

Além do aspecto de categoria distinguível, Grünewald (2004, p. 161) destaca o caráter relacional e contextual em que podem “[...] emergir os grupos étnicos e que podem gerar possibilidades identificatórias para seus membros.” Por conseguinte, há de se destacar a importância, para os Chiquitano, de os professores naquele momento se posicionarem em relação ao outro e requisitarem a sua identidade étnica.

Enfim, é porque as identidades são construídas dentro do discurso que precisam ser compreendidas como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas, como foi revelado nas entrevistas dos professores.

Após terem explicado como foi o curso na universidade, que ações desenvolveram e como foram se tornando professor, perguntamos-lhes o que era ser um professor indígena:

[...] *Como professor na escola indígena ele é livre, mas desde que ele não fuja da temática. [...] ele pode dar uma aula debaixo*

*duma arvore, [...] onde, no meu ponto de vista, dá um maior aprendizado pros alunos [...] exige isso também do professor um pouco mais porque ele tem que pegar o conhecimento que está ali, que muitas vezes um conhecimento que não tem nada a ver, tipo universalizado lá de outros experimentos, você pode trazer ele pro cotidiano, [...] e a situação da escola indígena é os alunos participam ativamente do aprendizado, eles participam dos experimentos, eles participam das atividades, do envolvimento da comunidade indígena e da comunidade em si também. (RLO, 2015).*

Ser ativo no processo educacional, tanto para o estudante como para o professor e a comunidade, é o que está refletido na síntese do professor (RLO, 2015).

Já para o professor BS, ser professor indígena não significa ser diferente, a diferença ficaria no conhecimento tradicional:

*[...] porque a gente aprendeu os dois lados, tanto universal como o tradicional. Então isso, como diferente, não me vejo, mas vejo como um conhecedor de ambas as partes. Um pouco da realidade não indígena e fortalecendo, fazendo essa interação, esse conhecimento com a realidade indígena. (BS, 2015).*

O que se percebe na exposição do professor é que há uma preocupação da valorização daquilo que é conhecimento tanto local quanto global. A escola está inserida no mundo, mas há de se valorizar a cultura do povo, para que saiba quem são, onde vivem, o que sabem e o que valorizam daquilo que é próprio do povo. Se ainda não é possível falar em equidade de conhecimentos, pode-se, contudo, falar em começo de um caminho para se refletir e consolidar sobre essa questão. Importa observar que há o reconhecimento de que o aluno está envolto em outras epistemes. E, se há o desejo de que o aluno seja sujeito nesse mundo, ele precisa também saber sobre outros conhecimentos, inclusive para poder se posicionar diante de outros conhecimentos estabelecidos como verdades absolutas. Então, ser professor indígena é estar atento às diferentes epistemes (BS, 2015).

A sensação do dever cumprido – a demonstração de animação com a profissionalidade e identidade étnica – é assim manifestada:

*[...] eu gosto de ver meus alunos aprender [...] eles reivindicam as coisas, [...] depois quando a gente vê eles*

*falando a língua materna, então que se fica de besta, quando ele canta assim, parece que, você não acredita, ‘nossa, ele está falando’, aquele orgulho de está vendo cada um aprendendo a valorizar, a falar. (MSR, 2015).*

A educação pode ser um espaço dialógico importante para descolonização do sujeito (FREIRE, 2014; GRUPIONI, 2004; LUCIANO, 2006; PIMENTEL DA SILVA, 2009, 2015), do poder (QUIJANO, 2005), do saber (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2007) e do ser (MALDONADO-TORRES, 2007). Em seus espaços, é possível reconstituir a gênese de um homem que busca a afirmação da identidade indígena e a valorização do patrimônio epistêmico (PIMENTEL DA SILVA, 2015).

Nesse sentido, podemos afirmar que a universidade provocou nos professores o fortalecimento dessa gênese inicial de transformação libertadora das amarras do preconceito e do ser menos (FREIRE, 2014b). Isso porque foram impulsionados a buscar caminhos possíveis para a autonomia (FREIRE, 2014b, 2015), a buscar constantemente ser mais, humanizando-se e humanizando a sociedade, tendo consciência de si e do mundo (realidade) próximo a ele.

Freire (1979, p. 16) assim nos diz: “[...] Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. Assim, “[...] nasce um pensamento pedagógico que leva o educador a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas” (GADOTTI, 1979, p. 4).

Ao mesmo tempo em que estudavam, esses professores atuavam em suas comunidades, pois os cursos eram ministrados em períodos de férias da educação básica. Era um momento em que aprendiam e ensinavam. As ações educativas se complementavam, pois o que se aprendia na academia retornava para a escola e, assim, também influenciava o currículo. Um desses resultados foi a produção de livros com conteúdos sobre o povo, material didático que hoje se encontra na escola e pode ser utilizado pelos estudantes. Neles há várias temáticas – calendário indígena, sistema numérico, aspectos da língua, alfabeto –, entre outros assuntos relacionados ao povo. Assim, ao acessar a ancestralidade/memória, o professor passa a ser pesquisador, movimentando o conhecimento étnico e registrando essa memória, num processo de autoria epistêmica.

Figuras 01 e 02 - Cópias das capas do livro elaborado por professores indígenas Chiquitano



Fonte: Mato Grosso (2013a, 2013b).

Todo esse esforço dos professores é reconhecido pela comunidade, como podemos acompanhar nestas falas:

*Eles tinham que caçar o seu jeito de dar tanto da pesquisa, quanto da aula. Que que eles usavam: eles usavam brincadeira, eles usavam, por exemplo, jogo. Falou de jogo, a pessoa não quer perder. [...] então se passa assim, vai ter uma gincana da língua materna, vai ter uma gincana de quem buscar mais pesquisa, vai ter um ponto a mais se alguém fazer o bolo dele tradicional [...] (Maria Auxiliadora Rupe).*

*[...] e até as criancinhas pequenas já sabe. Diferente de mim, que eu já estava com boa ideia, que nem sei quantos anos eu estava. Eu não sabia, só escutava, [...]. Igual papai fala: 'Pra saber tem gente que procurar do mais velho'. (Maria Auxiliadora Rupe).*

A formação é reconhecida na universidade é valorada pelos professores, pois a percebem como um elemento importante para seu fortalecimento como docente e também para sua identidade étnica.



[...] ‘*Você tem formação, você é obrigado a falar isso*’ [sobre a sua história indígena]. *Eu vejo que a formação, tanto a formação continuada, como por licenciatura, um título maior, deve ter, tem que ser implantada, porque isso vai ajudar a nós fazermos o registro dos materiais, saberes indígenas para uma publicação, porque nós sabemos que o ciclo da vida daqui uns dias de nossos ancião, eles têm que nos deixar, e nós temos que registrar isso, seja eu, seja meus alunos. [...] assim como foi uma motivação a resposta daquela professora pra mim, naquele tempo, naquela época né,<sup>10</sup> porque me causou muitos questionamentos. Que hoje, interessante, um mundo muito fantástico mesmo. E acredito que a motivação, o despertar pros nossos alunos hoje, ele possa futuramente também agrupar nessa busca de registro de informação, e dentro disso vai conseguir fazer a valorização, vai fazer afirmação mais profunda mesmo da questão étnica.* (RLO, 2015).

Suas respostas aos que o questionaram sobre o ser indígena mostram que o professor Roberto hoje possui argumentos sobre sua história e seu povo, sobre as dúvidas que pairavam sobre ele, o que é ser índio na sociedade, desconstruindo argumentos pejorativos que a sociedade lhes imputou.

Se nos recordarmos do que vimos acerca do nos foi dito pelos professores sobre suas dúvidas em relação à identidade, sobre como *de repente eu era índio* e o que vemos agora em suas vozes percebemos como se tornaram sujeitos nesse processo. Eles construíram um caminho coletivo, agregando conhecimento, dando voz ao ancião, envolvendo os estudantes, profissionalizando-se, produzindo material, estabelecendo metodologias, tornando-se protagonistas de suas vidas. A concepção desses professores já nos mostra como estão numa crescente e importante decolonização pessoal, do currículo e do modo de pensar.

## Considerações

Vimos que, por meio da educação recebida na Faculdade Intercultural e por meio da atuação como professores na escola Chiquitano, na escola demandada por eles, os professores tornaram-se pesquisadores reflexivos e se posicionam como professor indígena Chiquitano num pertencimento étnico e profissional, animando e influenciando os que estão à sua volta.

---

10 Conforme descrito pelo professor RLO quando questionado, no ensino médio, na escola urbana, se ele era índio.

Encerramos este artigo com as falas do professor BS, pois, como diz Freire (1979, p. 16), acredito que o “[...] homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem história.”

Gostaria, assim, de falar a respeito da educação hoje, falar um pouco da educação, de como nós começamos, nós conquistamos um espaço bem mais amplo do que era antes, para garantir a formação hoje. Muitos alunos nossos daqui que estão na universidade saíram daqui, passaram por nós e estão na universidade. Alguns, nem todos, talvez, têm o objetivo de voltar, mas aqueles que voltarem, voltam com o objetivo de ajudar, assim como nós saímos daqui, fomos e voltamos para ajudar o povo, ajudar a construir aquilo que é nosso.

Para lado cultural também, uma luta nossa de ter tudo hoje que nós temos tanto. É um trabalho de ambas as partes, tanto de professores quanto de ancião, de outros moradores, empenho da criançada, voltado para o fortalecimento da identidade e cultura, caminhando.

Acredito eu que cada criança que está na escola ou em casa ela luta por este objetivo, já se identifica indígena, defende aquilo como indígena e questiona como indígena. Isso já está na criança.

A estrutura de povo, muito diferente hoje na questão tradicional. As famílias hoje que moram aqui dentro todos já se defendem como indígena, assim nos rituais de festa já está bem voltando a festejar junto. [...] As pessoas podem construir, ter suas casas, ter seu espaço de lazer, a sua roça, pode caçar livremente, pescar livremente...muitas coisas assim facilitou, mudou.

Se por meio da educação recebida na universidade os professores estudantes se fortaleceram e puderam, a partir de suas dúvidas e fragilidades (aquilo que acreditavam não saber), estabelecer novas esperanças, outra direção, cabe, por conseguinte, apontar o que essa formação provocou na escola básica Chiquitano, pois acreditamos, como Freire (2015, p. 75), que:

Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não apenas para me adaptar, mas para mudar [...]. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e

geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.

O que se pode ver hoje é a alegria de um novo tempo, transformado por seres que se querem cada vez mais humanizados, humanizando os que com eles convivem, descolonizando-se reciprocamente (FREIRE, 2014b).

Além de resgatar os conhecimentos, esses passaram a fazer parte do currículo a ser estudado tanto na universidade como na escola. Assim, fizeram o registro, compondo a história do povo e colaborando para que reconhecessem o patrimônio Chiquitano como algo de extrema importância para vitalidade e valorização da etnia, incluindo aí o empoderamento identitário, o *ser mais*.

## Referências

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. Invenção ou renascimento? Gênese de uma sociedade indígena contemporânea no Nordeste. In: OLIVEIRA, João Pacheco (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra-Capa; Laced, 2004. p. 93-138.

DUNCK-CINTRA, Ema Marta; SANTANA, Áurea C. **Diversidade e políticas linguísticas: uma experiência com os Chiquitano do Brasil**. 1. ed. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009. v. 9.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo. Etnogênese e regime de índio na serra de Umã. In: OLIVEIRA, João Pacheco (Org.). **A viagem de volta:** etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro. Contra-Capa; Laced, 2004. p. 139-174.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: \_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis:** tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana; Universidad Central; Siglodel Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Livros Didáticos de Alfabetização:** Bororo, Apiaka, Arara, Chiquitano. Cuiabá: KCM, 2013a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Livros Didáticos de Matemática: Bororo, Apiaka, Arara, Chiquitano.** Cuiabá: KCM, 2013b.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília, DF: Ed. UnB, 1993.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais/projetos locais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas.** Goiânia: Ed. UCG, 2009.

\_\_\_\_\_. Maria do Socorro. **Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny.** Goiânia: Kelps, 2015. v. 1.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECENA, Ana Esther; SADER, Emir (Org.). **La guerra infinita:** hegemonía y terror mundial. Buenos Aires: Clacso, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, set. 2005. (Colección Sur Sur).

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central – IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTANA, Áurea Cavalcante. **Línguas Cruzadas, Histórias que se Mesclam: ações de documentação, valorização e fortalecimento da língua Chiquitano no Brasil**. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 abr. 2007.

Recebimento em: 03/12/2016.

Aceite em: 27/01/2017.



# Diretrizes para Autores

## Normas para publicação de originais

A Revista de Educação Pública - **ISSN 0104-5962 - E-2238-2097** - é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Aceita artigos, predominantemente, resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

**A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública.**

**A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

**O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflitos de interesse.**

## Resenha

Resenhas de livros devem conter 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Comunicações de pesquisa e outros textos, com a mesma quantidade de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações, com revisões textuais devem conter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

## Artigo

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. Máximo de quatro autores por artigo, sendo um deles necessariamente com título de doutor. Cada autor deverá aguardar um intervalo de dois anos para nova publicação.
- b. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- c. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito);
- d. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados);
- e. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias);
- f. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites);
- g. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade);
- h. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente;
- i. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT;
- j. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema;
- k. Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 70% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.
- l. Os artigos, incondicionalmente inéditos e resultantes de pesquisas empíricas devem ser submetidos à REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA somente mediante cadastro realizado por meio deste mesmo endereço eletrônico: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/about/submissions#authorGuidelines>>



O Conselho Científico tem autonomia para decidir sobre publicação de artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

### Para submissão, devem ser observados os seguintes critérios:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras). Utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Título em Inglês entram logo após o título em português.
- b. Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract);
- c. Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverão ser encaminhados o keywords, ou equivalente na língua escolhida;
- d. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas do texto e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Marcas de identificação do autor no texto, impossibilitarão o manuscrito de seguir para o trâmite de avaliação.

### Formatação

Para a formatação do texto utilizar o processador o formato Word for Windows.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, inclusive nos parágrafos, margens superior/esquerda 3,0 cm; margem direita/inferior 2,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas *itálico*.
- c. Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. Utilizar 1 (um) espaço antes e depois de citação.

As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

d. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem conter no mínimo 10 e máximo de 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

**As Referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:**

#### **1. LIVRO:**

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

#### **2. EVENTO:**

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

#### **3. ARTIGO EM PERIÓDICO:**

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

#### **4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:**

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

## 5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

## 6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM E OUTROS EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

### **Revista de Educação Pública**

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 01, térreo.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança,

CEP 78.060-900 Cuiabá-MT, Brasil

Telefone: (65) 3615-8466

E-mail: <[rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)>

Endereço eletrônico:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/index>>

**Aprender com os povos indígenas**

Reinaldo Matias FLEURI

**Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena**

Gersem José dos Santos LUCIANO

**Saberes de Infâncias e a Formação de Professores Indígenas**

Joelma C. P. M. ALENCAR • Francilene de Aguiar PARENTE

**A pedagogia cultural da infância indígena Guarani e Kaiowá**

João Carlos GOMES • Adir Casaro NASCIMENTO

**Os saberes e valores indígenas transformando os processos de escolarização**

Eunice Dias de PAULA

**Escola como *local das culturas*: o que dizem os índios sobre escola e currículo**

Rita Gomes NASCIMENTO

**Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena**

Clovis Antonio BRIGHENTI

**Protagonismo PaiterSurui:  
práticas político-pedagógicas e suas relações com os etnoconhecimentos**

Alceu ZOIA • Matilde MENDES

**As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural:  
interações e nexos entre Aldeia-Universidade**

Adailton Alves da SILVA • Waldinéia Antunes de Alcântara FERREIRA • Lucimar Luisa FERREIRA

**A Formação de Professores e o “Ser Mais” Indígena**

Ema Marta Dunck-CINTRA • Aurea Cavalcante SANTANA