A person is shown from the side, writing on a dark, textured surface that resembles sand. The person is wearing a dark shirt and a patterned bag. The background is a dark, textured surface with some ripples, suggesting sand or a similar material.

# ANTROPIA, INTERCULTURALIDADE e Educação

Daniel Valério Martins,  
Cassio Knapp,  
Walter Marschner (Orgs.)





# ANTROPIA, INTERCULTURALIDADE e EDUCAÇÃO

Daniel Valério Martins,  
Cassio Knapp,  
Walter Marschner (Orgs.)

**Conselho Editorial (Nacional e Internacional)**

- Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)  
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)  
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)  
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)  
Prof. Dr. Bertolino José de Souza (UERN)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ciclene Alves da Silva (UERN)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)  
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)  
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)  
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Francleide Batista de Almeida Vieira (UFRN)  
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)  
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)  
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Kássia Mota de Sousa (UFCG)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria da Paz Cavalcante (UERN)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Eliete de Queiroz (UERN)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)  
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)  
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)  
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (US - Cabo Verde)  
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)  
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFESM)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)  
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Racquel Valério Martins (UFGD/Brasil)  
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)  
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)





**ANTROPIA,**  
*INTERCULTURALIDADE e*  
**EDUCAÇÃO**

Daniel Valério Martins,  
Cassio Knapp,  
Walter Marschner (Orgs.)

# Antropia, Interculturalidade e Educação

1ª Edição

Organizadores: Daniel Valério Martins, Cássio Knapp e Walter Roberto Marschner

Capa e Arte: Hector Rocha Isaías

Projeto Gráfico: Ruan Rocha Mesquita

Revisão Ortográfica: Rute Leite Medeiros

Apresentação: Alexandre Martins Joca

Prólogo: Jussana Maria Tavares e Silvia Aparecida Caixeta Issa

Prefácio: Regiani Magalhães Yamazaki

Posfácio: Patrícia Zaczuk Bassinello e Denise Silva

Apoio da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em  
Pedagogia – AINPGP através do edital de Edital AINPGP  
Incentivo à Publicação de Sócios/as  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A636

Antropia, interculturalidade e educação [recurso eletrônico] /  
Organização de Daniel Valério Martins, Cássio Knaap, Walter Roberto  
Marschner. 1.ed. Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2022.  
352 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-18-5

1. Educação. 2. Interculturalidade. 3. Interdisciplinaridade. 4.  
Educação indígena. 5. Fazeres culturais I. Martins, Daniel Valerio. II.  
Knaap, Cássio. III. Marschner, Walter Roberto. IV. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

Copyright © 2022 AINPGP e autores

## SUMÁRIO

Apresentação .....	9
Alexandre Martins Joca	
Prólogo .....	15
Jussana Maria Tavares	
Silvia Aparecida Caixeta Issa	
Prefácio.....	21
Regiani Magalhães Yamazaki	
Educação Intercultural crítica e anticolonial: saberes tradicionais no centro do currículo Kaiowá e Guarani .....	29
Sonia Pavão	
Laura Jane Gisloti	
Culinária Terena: um recurso prático na construção da Educação Escolar Indígena específica e comunitária.....	45
Rafael Antonio Pinto	
Francisco Alberto da Silva Neto	
Plataforma QEDu: um estudo comparativo acerca do desempenho de egressos concluintes do ensino médio nos anos de 2019 e 2020 matriculados em uma escola indígena e não indígena.....	59
Cibeli Gonçalves Cardozo	
Neusila Segatto	
Daiane Oliveira da Silveira	
Topyta Neakãme (que fique gravado na sua cabeça): o saber tradicional nhandéva e a luta pela sua manutenção.....	79
Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes	
Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas: normatizações ao longo do tempo e os atuais dilemas.....	101
Fernando Schlindwein Santino	
Leny Rodrigues Martins Teixeira	
Daniel Valério Martins	
Educação Indígena e Interculturalidade: do direito ao reconhecimento das	

línguas e das epistemologias indígenas .....	125
Ivani Ferreira de Faria	
Desafios da Educação do Campo na pandemia: Escola Estadual Prof. <sup>a</sup> Tertulina Martins de Oliveira .....	173
Gabriela Alves Maciel	
Silvana Maria da Silva Guilherme	
Quem é você? .....	187
Marco Antonio Candia Yanguas	
Interculturalidade: percepções possíveis para uma Educação Escolar Indígena emancipatória .....	211
Cibeli Gonçalves Cardozo	
Sandro Fernandes do Nascimento	
Terra indígena e Educação Diferenciada: inter-relações no processo de formação da identidade e do território Pitaguary em Pacatuba-CE .....	229
José Benício da Silva Nascimento	
Rute Morais Souza	
Hector Rocha Isaías	
Ana Vitória da Silva Eugênio	
A produção do Documento Curricular Referencial do Ceará: notas sobre a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	245
Antônio Alex Pereira de Sousa	
Maria Veirislene Lavor Sousa	
Paulo Venício Braga de Paula	
Cyntia Kelly de Sousa Lopes	
Direitos Humanos em perspectiva interdisciplinar e intercultural: extensão na graduação.....	259
Euzelene Rodrigues Aguiar	
Rita Maria Brito Santos	
Os Guarani e Kaiowá Contemporâneos e a Educação Escolar Indígena: o (re) inventar (re) ensinando e (re) aprendendo .....	273
Daniel Valério Martins	
Racquel Valério Martins	
Ruan Rocha Mesquita	

Pedro Henrique Silvestre Nogueira

A Jurema Sagrada, a escola e a descolonialidade da mãe natureza..... 289

Deyvson Barreto Simões da Silva

Janssen Felipe da Silva

Ed Carlos de Sousa Lima

Memoria visual de Tzintzuntzan ..... 309

Christopher Alexis Hernández Peña

Volver a la comunidad: Reflexiones de cara a la Educación Intercultural

y el pueblo p'urhépecha ..... 321

Alfredo Rajo Serventich

Francisco Martínez Gracián

Posfácio ..... 347

Patrícia Zaczuk Bassinello

Denise Silva

Sobre os organizadores ..... 351

**BENÍCIO PITAGUARY, PRESENTE!**  
**1992 – 2022**

Pedimos licença aos encantados de luz que conduziram José Benício para o outro plano, sua passagem repentina ainda nos emociona. Escrever essas linhas nos proporciona eternizar a força, memória e luta de Benício, que se encontra na forma espiritual e física neste livro. Foi um grande artista que encantou a todos com as pinturas corporais com jenipapo, seus traços finos exibiam a delicadeza e o amor pela arte. “Hoje ele está pintando o céu de urucum e jenipapo”, essa arte lhe proporcionou vivências, diversas experiências e aprendizados levando sua marca e etnia a todos os lugares.

Nos rituais, destacava-se com sua voz potente ao entoar os cantos transmitindo muita força e afeto. Muito observador buscava sempre aprender e ensinar técnicas e conhecimentos aos jovens Pitaguary. Contribuiu para o fortalecimento da juventude indígena do Ceará, nas mobilizações e eventos. O bom humor e a humildade sempre o acompanhavam, muito comunicativo, representava seu povo no âmbito virtual, a internet foi um instrumento que o possibilitou mostrar seu trabalho. Teve objetivos e sonhos realizados, seu TCC sobre o ensino de Geografia, no curso de Geografia da UFC contribuiu para o empoderamento e interculturalidade na Aldeia. Infelizmente não chegou a concluir o mestrado, no entanto deixou seu legado no âmbito acadêmico, e com ele parte desse livro com seu último texto.

Seguiremos com sua luta de fortalecer e transmitir a cultura dos povos originários, sua essência contribuirá para manter viva a fogueira da resistência e seguirá plantada em nossos corações.

Rute Anacé  
Daniel Valério



## APRESENTAÇÃO

### **Antropia, Interculturalidade e Educação: (inter)conexões possíveis**

Geralmente a apresentação de um livro consiste na emissão de uma breve opinião sobre a obra. Não me abstendo de tal tarefa, quero pedir licença aos organizadores(a), autore(a)s e aos/às leitore(a)s para, a partir do meu lugar de fala, iniciar este texto com reflexões a partir da minha experiência com o tema em questão, no relato de um resquício de memória natalina.

Como todo ipuense, minha infância esteve permeada pelo imaginário da índia Iracema, oriundo do romance alencarino. A imagem de “*Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da grátina, e mais longos que o talhe da palmeira*” se fazia presente cotidianamente na vida dos cidadãos, seja através da suntuosa estátua que se destacava no centro da praça principal da cidade, o Jardim de Iracema, seja nas comemorações festivas da pequena Ipu.

No cotidiano escolar, que tomava o romance como um referencial identitário da cidade, a leitura do livro era obrigatória, uma vez que, logo em suas primeiras linhas, segundo o romancista, “*mais rápida que a corça selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara*”. Ora... desta feita, a cidade cercada pelo paredão de rocha que hoje constitui a Serra da Ibiapaba, na região norte do Ceará, seria um reduto da Nação Tabajara.

Aqui, ficção e realidade tencionavam a construção cultural identitária da cidade. A ficção se sobressaía na formação identitária de maneira folclórica, alegórica, na figura de Iracema, apesar das densas descrições da personagem distanciar-se do estereótipo feminino local. No entanto, não me

registro da existência de nenhum resquício de comunidades indígenas na região. Tão pouco de autoidentificações de povos como indígenas. Para além das letras alencarinas, suspeito que pouco se cultiva(va) da cultura indígena cearense.

Não é pretensão discutir aqui o valor literário do romance nem os possíveis efeitos do mesmo na construção identitária de um povo, mas abrir um espaço para refletirmos sobre os processos formativos de apropriação cultural que fazem de determinadas culturas uma alegoria folclórica; sobre a plastificação – em grande medida universalizantes - das culturas por séculos negadas, invisibilizadas, demonizadas, na história brasileira. Em seguida, pensar as possibilidades de uma relação antrópica harmônica e uma educação intercultural que desenvolvam pedagogias outras sobre aquele(a)s que convençamos chamar de “outros”. Portanto, se Antropia prega a relação do homem com a natureza, nada melhor que discutir e aprender essas questões com os povos indígenas e camponeses, grandes detentores desses conhecimentos ancestrais, utilizando como ferramenta a Educação Intercultural.

O atual cenário brasileiro toma a Antropia e a Interculturalidade como questões centrais na arena social e política. Em tempos de avanço nos desmatamentos da Amazônia brasileira; de aliciamentos e invasões de terras indígenas; de constantes assassinatos de ambientalistas; de manifestações de racismos, xenofobias e exaltação de símbolos e práticas neonazistas, a retomada de perspectivas culturais de valorização das diversidades, das diferenças, das pluralidades dos povos e das culturas são chamadas ao enfrentamento de retrocessos obscurantistas. No campo das políticas públicas, a constituição do Ministério dos Povos Originários me parece um indicativo de novos rumos no sentido de superar esses obstáculos.

Na educação escolar essa disputa se faz, marcadamente, presente na constituição de políticas públicas que se pretendem aquém das dimensões

ideológicas, como se fosse possível uma educação baseada em uma neutralidade cultural, ideológica ou política. Na contramão desse falso e corriqueiro argumento fascista, a propagação de uma concepção que se processa na relação entre educação e culturas se faz emergente às pretensões de constituição de uma educação intercultural. Isso porque ela traz para o cerne das políticas educacionais a problematização das diversidades culturais que caracterizam o povo brasileiro, ratificando uma política educacional não apenas de reconhecimento das culturas até então subjugadas, mas de elaboração de estratégias de valorização, promoção e propagação das mesmas. Aqui, tanto a dimensão epistemológica quanto a pedagógica se complementam e se fazem essenciais para se pensar a educação escolar.

Em se tratando da Educação Escolar Intercultural, um campo promissor talvez esteja na aproximação das escolas com as comunidades indígenas, africanas e afro-brasileiras. Talvez, a priori, a constituição de escolas indígenas e quilombolas podem surgir como possibilidades de experiências de escolarização conectadas com as culturas dos povos e territórios, de maneira que, em um futuro próximo, se estendam para uma interação ou diálogo mais efetivo com os demais territórios e realidades. Aqui, a reconstituição de currículos emerge como um referencial de apropriação intercultural, no entanto, penso que tão necessário quanto o currículo seja a cultura escolar que se vivencia no cotidiano dos sujeitos, nos costumes, na ocupação dos espaços, na estética, na arte, no sentir-se e sentir a escola como sua; na pertença do lugar, na identificação com ele e com os demais. Isso porque o sentimento de pertença à escola não se processa apenas no conhecimento elaborado, ensinado, aprendido, mas no vivido e sentido, individual e coletivamente.

Imersos em uma cultura de aproximação com o que nos parece semelhante, identificar-se (ou conviver) com as diferenças me parece um exercício complexo quando estamos adestrados/condicionados a espelhos.

A interculturalidade implica no exercício, em movimento pendular, de naturalizar o outrora “estranho”, “diferente” e estranhar a naturalização do familiar, sob a premissa da (con)vivência com ambos. O que está posto para educadoras e educadores e à instituição escolar é capitanear esse desafio frente a uma sociedade em conflitos e embates constantes, marcadas por avanços e retrocessos, comum às sociedades modernas.

No contexto brasileiro, para que a perspectiva de uma educação intercultural se fortaleça fora das curvas do imaginário folclórico sobre o “outro”, penso ser necessário a retomada dos percursos de esquecimentos e de resistências epistemológicas das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras e o desenvolvimento de espaços culturais constituídos a partir de sujeitos e espaços de pertença. Constituindo pedagogias elaboradas sob lógicas de significações e sentidos próprios das culturas dos povos originários, africanos e afro-brasileiros.

Aqui, tão significativo quanto o que se diz e o que se faz ou se escreve, é como se diz, de quais maneiras se diz, a partir de que perspectivas, de que lugares de fala, de que códigos, de que linguagens e expressões. Quem fala? De onde? Para quem se fala? A partir de quais parâmetros epistemológicos, culturais, sociais e políticos? Essas molduras podem permitir ou negar a constituição das bases epistemológicas de uma educação intercultural. A escola branca, cristã, burguesa não se conecta com o diverso, com o múltiplo, com o plural, sem os quais a interculturalidade não se processa em sua substancialidade. Daí a emergência da produção de novos contornos à cultura escolar hegemônica, da qual estamos, há séculos, convencionados a naturalizar.

O presente livro proporciona ao/à leitor(a) a aproximação com culturas indígenas e camponesas sob diferentes enfoques: da perspectiva de Educação Intercultural, da educação anticolonial, da Educação Indígena, da Educação Escolar Indígena, dos saberes tradicionais, da culinária, do

currículo, dos Direitos Humanos, da formação de identidades, da formação de professores indígenas, dos territórios, da memória visual, da Decolonialidade, da Descolonização, da Sobreculturalidade, do proselitismo religioso etc. Dessa maneira, apesar da centralidade em experiências escolares e políticas educacionais, o conjunto dos textos possibilita ao(à) leitor(a) aproximar-se de retalhos das culturas indígenas que resistem em territórios diversos do país. Uma aproximação via olhares e letras de pesquisadore(a)s, no exercício do fazer epistemológico, a partir da (inter)conexão entre educação e culturas. Uma tentativa possível de aproximação com as culturas indígenas e camponesas que não se processam e resistem nas escritas literárias de alguém sobre “o outro”, mas na vida cotidiana daquele(a)s que tomam a própria existência como lugar de resistência.

Penso serem essas as (inter)conexões possíveis neste momento.

Professor Dr. Alexandre Martins Joca  
Unidade de Educação da Universidade Federal de Campina Grande  
(UFCG – Campus de Cajazeiras/PB)  
Presidente a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação  
em Pedagogia (AINPGP)





## PRÓLOGO

Uma releitura do poema *Educação Indígena* de Márcia Wayna Kambeba, está nas linhas deste livro que foram escritas por autores mexicanos, bolivianos, brasileiros, aymara, guaraní, kaiowá, terena e de diferentes níveis de formação acadêmica como graduandos, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores. Com eles e entre eles somos todos aprendentes da educação indígena e do campo, por meio de seus olhares de pedagogos, biólogos, indígenas, indigenistas, assistentes sociais, sociólogos, antropólogos, enfermeiros, geógrafos, advogados, filósofos, arquitetos, urbanistas, historiadores, psicólogos, economistas, teólogos.

Sem dúvida uma diversidade de estudos inovadora, pois acrescenta mãos ao empenho quase que solitário da antropologia com as questões indígenas e do campo e com as questões indígenas educacionais. Nessa perspectiva tentamos trazer leveza a leitura, pois, ao mesmo tempo que são tratados conceitos tão complexos e científicos observamos receitas e poemas. E sobre isso não podemos deixar de citar um dos clássicos da antropologia e da educação brasileira, Carlos Rodrigues Brandão, que no livro *O que é educação* nos provoca:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. (BRANDÃO, 2007, p. 9<sup>1</sup>)

Temos então uma educação possível, ou educações possíveis para os

---

<sup>1</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

povos indígenas e camponeses dialogadas interculturalmente neste livro com e entre diversas coisas: sagrado, culinária, benção, senso escolar, ensino remoto, formação de professores, espiritualidade, cosmologia, crença, umbanda, fotografia, festejo, Direitos Humanos, Interdisciplinaridade, Sobreculturalidade, didática, alteridade, currículo, memória, comunidade, metodologia ativa, identidade, Colonialidade, Educação do Campo, Antropia, Descolonização, Despatriarcalização, LDB, Constituição Federal, território, políticas públicas, BNCC, etnias, laicidade, meio ambiente.

Entre tantas aprendizagens possíveis neste livro, sugerimos, para abrir o apetite e a leitura, no segundo capítulo, uma receita de Doce de Coco feito pela Dona Itelvina Gabriel, da Aldeia Buriti. Segundo ela, é muito fácil de fazer:

Ingredientes:

- 1 kg de coco bociuva torrado ou fermentado;
- 250 gramas de açúcar;
- 700 ml de leite.

Modo de preparo:

Primeiro deve descascar o coco torrado/fermentado e cortar a polpa, depois reservar, não jogue fora a parte que foi retirada a polpa, o caroço, porque essa parte também se aproveita. Em uma panela coloque o açúcar para caramelizar e, quando estiver neste ponto coloque o leite e mecha até ferver. Quando começar a ferver deixe fervendo por uns cinco minutos, depois coloque a parte que foi reservada e continue mexendo. Quando estiver engrossando é a hora de deligar o fogo de deixar esfriar e está pronto o doce de coco, é só servir.

Está servido! E com o poema

Figura 01 – Preparo do Doce de Coco de Dona Itelvina Gabriel por sua filha, Elizabeti Gabriel.



Fonte: Acervo pessoal de Rafael Antonio Pinto

## Educação Indígena<sup>2</sup>

(de Márcia Wayna Kambeba)

Ainda pequeno na aldeia na vivência com os irmãos,  
plantar macaxeira, tirar lenha, comer peixe com pirão,  
é ensino, é educação.

Ir pra beira tomar banho, pegar cará e mandí,  
ver o sol se esconder

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553433/5/Poema%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

## Antropia, Interculturalidade e Educação

e esperar a lua se vestir,

se vem cheia é alegria coisa boa vem por aí,  
e com sua luz toda aldeia, vai cantar, dançar, se divertir.

Aprender a colher o tento na mata, fazer cocar de miriti,  
a juntar as penas que vem das aves, seguindo as orientações de  
Waimí<sup>3</sup>.

É da floresta que vem  
a palha que a Uka<sup>4</sup> vai cobrir, tecer nelas nossas memórias na folha  
de urucarí<sup>5</sup>.

Na aldeia é assim a educação que desde séculos aprendi, conviver  
com a natureza sem agredir, nem exaurir,

se hoje no século XXI  
tens a mata e a biodiversidade, nesse verde eu cresci  
e conheci sua bondade, partilhar água e sombra, sem ver nisso tanta  
maldade.

Mas logo veio o “outro”,

---

<sup>3</sup> Segundo o antropólogo Aryon Dall’Igna Rodrigues (2011, p. 146), o vocábulo designa “Velha” no Guaraní.

<sup>4</sup> No mesmo estudo de Rodrigues (p. 139) percebe-se a aproximação de “Uka”, usada por Kambeba, com as notações vocálicas feitas pelo missionário calvinista “Jean de Léry (1557): auc (= ók)” e o jesuíta “Pe. Anchieta (1595): ôca”, em suas viagens ao Brasil do século XVI, ambas denotando “casa”.

<sup>5</sup> Segundo o site da Câmara Municipal de Uruará, “A denominação de Uruará provém da fusão de dois vocábulos indígenas: uru e cará, que significam respectivamente, cesto de palha e inhamé”. Disponível em: <https://www.urucara.am.leg.br/institucional/historia>. Acesso em: 26 nov. 2022.

Antropia, Interculturalidade e Educação

e mostrou-me com sua maldade, a importância da escrita  
e vi nela uma necessidade,  
fui estudar na escola do branco para entender sua realidade.

Compreendi que a cultura é um rio corre manso para os braços do  
mar, assim não existem fronteiras  
para aprender, lutar e caminhar.

Hoje estamos nas Universidades, levamos junto nosso lugar,  
a construção do conhecimento é uma teia, que liga a tua cidade  
com minha aldeia.

Sendo que minha identidade se constrói nas peculiaridades que em  
mim permeia, minha casa na cidade é também a minha aldeia,  
não perdemos nossa essência, somos o fino grão de areia!

Ms. Jussana Maria Tavares  
Professora do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí

Dr<sup>a</sup> Silvia Aparecida Caixeta Issa  
Professora da Rede Municipal de Pires do Rio – GO  
Pedagoga do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí





## PREFÁCIO

Este livro reúne um grupo de pesquisadores indígenas e não indígenas que materializaram através da escrita suas vivências, estudos e reflexões sobre a caminhada da construção e fortalecimento da Educação Escolar Indígena.

Ao todo, o livro reúne 16 capítulos que relatam o engajamento intelectual, político, social, cultural e educacional dos autores e das autoras, bem como a contribuição para o debate nacional e internacional sobre o tema Interculturalidade e Educação Escolar Indígena.

O capítulo que abre essa obra é muito simbólico porque pertence a uma mulher indígena, Sônia, a primeira a defender sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade-PPGET. Sônia Pavão e Laura Jane Gisloti através do tema – **Educação Intercultural Crítica e Anticolonial: saberes tradicionais no centro do currículo Kaiowá e Guarani** – abordam o papel das etnociências como instrumento para a construção de diálogos interculturais na Educação Escolar Indígena como um meio de resistência e de fortalecimento na luta anticolonialista presente nas escolas, em especial as situadas na Aldeia Limão Verde, município de Amambaí do Estado de Mato Grosso do Sul.

O próximo capítulo, um exemplo de resistência e de fortalecimento da Educação Escolar Indígena, vem da Aldeia Indígena Nova Buriti, no município de Dois Irmãos do Buriti-MS. Rafael Antônio Pinto e Francisco Alberto da Silva Neto através de seu artigo **Culinária Terena: um recurso prático na construção da Educação Escolar Indígena específica e comunitária** relatam como as comidas típicas da culinária Terena possibilitaram o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. O *bíbi*, o *murrucu*, a paçoca, o *etíveti emúlkaya*, o *pórea*, *apaápape* e o bolo de arroz viraram conteúdo escolar na Escola Extensão Indígena *Inámati Poké'e*. O ensino e

aprendizagem de matemática, língua portuguesa, ciências da natureza, história, geografia, artes e língua Terena puderam ser degustados com alegria pelos estudantes porque agora os saberes tradicionais e escolares apresentavam cheiro, textura, cor, sabor e história terena.

Elaborar estratégias de ensino que envolvam o estudante para que este tenha melhor compreensão dos conhecimentos veiculados na escola é uma preocupação de todos os educadores. E é pautado nessa preocupação que o capítulo de Cibele Gonçalves Cardozo, Neusila Segatto e Daiane Oliveira da Silveira, **Plataforma QEDU: um estudo comparativo acerca do desempenho de egressos concluintes do Ensino Médio nos anos de 2019 e 2020 matriculados em uma escola indígena e não indígena**, apresenta os indicadores de aprendizagem, proficiência, Censo Escolar, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Projeto Político Pedagógico, aprovação no ENEM no ano de 2019 de estudantes matriculados das Escolas Estaduais Juscelino Kubistchek, do município de Santa Luzia D'Oeste-Rondônia e da Escola Indígena de Ensino Médio Intercultural Guateka - Marçal De Souza de Dourados-MS. Os dados da pesquisa apresentam aspectos que aproximam e distanciam, em termos de avanços e desafios educacionais, as duas instituições de ensino de regiões tão distintas. O desejo das pesquisadoras é que os dados presentes no texto possam contribuir com a melhoria das escolas investigadas.

Somos sujeitos desejantes e o capítulo de Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes, **Topyta Neakãme (que fique gravado na sua cabeça): o saber tradicional nhandéva e a luta pela sua manutenção**, traz lá da Aldeia Cerrito o desejo de uma rezadeira tradicional, que é de manter viva a prática do benzimento através das rezas, das massagens e dos remédios tradicionais da Aldeia Cerrito, localizada no município de Eldorado-MS. A tradição indígena é importante para a identidade de um povo, desta forma, é papel da educação escolar localizada na aldeia que as práticas sociais presentes

entre guaranis e kaiowás se estabeleçam nessa instituição de ensino numa perspectiva intercultural e bilíngue para que ocorra o *Topyta neakãme*. Para que esse desejo possa se realizar é importante sabermos quais são as normatizações referentes a Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas, tema do próximo capítulo.

Fernando Schindwein Santino, Leny Rodrigues Martins Teixeira e Daniel Valério Martins construíram um capítulo para que os leitores pudessem fazer um *tour* sobre a **Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas: normatizações ao longo do tempo e os atuais dilemas**. É um texto crucial para quem tem curiosidade de compreender os desafios presentes tanto na formação inicial e continuada de professores indígenas como seu impacto na Educação Escolar Indígena. Os autores sistematizaram essa abordagem através de um levantamento bibliográfico e uma discussão organizadas por ano, período e principais reformas na Educação Escolar Indígena e na formação de professores indígenas. E apresentaram os avanços e os desafios da escola indígena para que seja comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada das escolas urbanas.

Em sintonia com parágrafo acima, Ivani Ferreira de Faria no capítulo **Educação Indígena e interculturalidade: do direito ao reconhecimento das línguas e das epistemologias indígenas** relata que a política linguística é um instrumento de valorização da cultura e dos conhecimentos indígenas. Apresenta os cursos de Formação de Professores Indígenas e da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas e o que têm produzido na língua materna. A pesquisadora apresenta no texto os materiais com Acordo Ortográfico *Tukano* e Acordo Ortográfico *Yēgatu*, DVD *Tukano*, Catálogo das Leis *Baniva*, Boletins informativos nas línguas *Tukano*, *Yēgatu* e *Sateré-Mawé*, jogos e animações para alfabetização desenvolvidos pelos estudantes

*Sateré-Mawé, Tukano e Yëgatu* como forma de fortalecimento das línguas maternas, das culturas, das epistemologias e cosmologias na e para a Educação Escolar Indígena.

Jogos, animações e leitores de DVD são Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e são sobre esses aparatos tecnológicos que Gabriela Alves Maciel e Silvana Maria da Silva Guilherme abordam no capítulo **Desafios da Educação do Campo na Pandemia: Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Tertulina Martins de Oliveira**. A pandemia da Covid-19 aprofundou ainda mais, através da exclusão digital, a desigualdade social em nosso país tanto nas áreas urbanas, mas especialmente nas áreas rurais. A ausência da formação docente sobre as TDICs, as horas excessivas de trabalho docente e a ausência dos estudantes no ensino remoto comprometeram os processos de ensino e de aprendizagem. O artigo aponta a importância das TDICs como instrumento de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação do campo como uma ferramenta de inclusão social, ou seja, é um direito humano.

Para reivindicarmos nossos direitos humanos é preciso sabermos quem somos. E esse é o assunto do capítulo: **Quem é você?** escrito por Marco Antônio Candia Yanguas. **Quem é você?** é um texto que nos convida a refletir sobre o olhar em si e o reconhecimento do outro como sujeito e elemento crucial para a reconstrução da identidade que ocorre no mergulho dos sistemas ideológicos coloniais. E esse raciocínio é abordado através da história dos povos do *Abya Yala* (América) e sua relação com a espiritualidade, com a crença na harmonia nos cosmos, no reconhecimento dos sujeitos na sua inteireza e no sagrado da vida no coletivo.

E é no reconhecimento dos sujeitos que Cibeli Gonçalves Cardozo e o Sandro Fernandes do Nascimento no capítulo **Interculturalidade: percepções possíveis para uma Educação Escolar Indígena emancipatória** abordam o direito à educação intercultural, diferenciada e

bilíngue prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases – LDB na Educação Escolar Indígena. De acordo com Catherine Walsh o conceito de interculturalidade apresenta compreensões distintas, podendo ser funcional, relacional ou crítica. Compreender o conceito de interculturalidade perante as três abordagens é importante para orientar a prática docente na Educação Escolar Indígena intercultural, bilíngue e diferenciada.

Foi o desejo de fortalecer uma Educação Escolar Indígena diferenciada que moveu José Benício da Silva Nascimento, Rute Moraes Souza, Hector Rocha Isaias e Ana Vitória da Silva Eugênio a escreverem o capítulo **Terra Indígena e Educação Diferenciada: Interrelações no processo de formação da identidade e do território Pitaguary em Pacatuba-CE**. No decorrer da leitura o que pulsa é a gratidão, o respeito, a admiração, a saudade e o legado (in)acabado do artista-grafista e pesquisador Benício Pitaguary (in memoriam) que iniciou na Escola Indígena Itá-Ara do Povo Pitaguary, localizada na aldeia Monguba, município de Pacatuba no Estado do Ceará-Brasil um percurso para fortalecimento da identidade através da arte, grafismo. Para nossa sorte a Educação Escolar Indígena é construída por muitas mãos, e os autores desse texto firmam a continuidade dessa pesquisa e sua publicação sobre o processo de formação do território e da identidade indígena dos Pitaguary através da Educação Indígena Diferenciada.

Pensar em Educação Indígena Diferenciada e sua articulação com a BNCC é o desafio do capítulo **A produção do Documento Curricular Referencial do Ceará: notas sobre a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** dos autores Antônio Alex Pereira de Sousa, Maria Veirislene Lavor Sousa, Paulo Venício Braga de Paula e Cyntia Kelly de Sousa Lopes. Apresentam a história, a construção e o processo de implementação da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Documento Curricular

Referencial do Ceará (DCRC). É um texto que enfatiza o trabalho coletivo da e para a educação cearense, com a participação de todos os profissionais envolvidos com a BNCC. Uma educação de qualidade é um direito humano.

E é sobre Direitos Humanos que as autoras Euzelene Rodrigues Aguiar e Rita Maria Brito Santos abordam no capítulo **Direitos Humanos em Perspectivas Interdisciplinar e Intercultural: Extensão na graduação**. As autoras relatam o contexto histórico e a relevância do projeto de extensão de Direitos Humanos numa perspectiva interdisciplinar e intercultural, que foi desenvolvido na Universidade do Estadual da Bahia. O assunto é apresentado e debatido por meio de um sofisticado arcabouço teórico sobre interdisciplinaridade, interculturalidade e sua articulação com os Direitos Humanos.

E é baseado nos Direitos Humanos que as etnias Guarani e Kaiowá lutam para terem uma Educação Escolar Indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada. O capítulo **Os Guarani e Kaiowá contemporâneos e a Educação Escolar Indígena: o (re)inventar (re)ensinando e (re)aprendendo** elaborado por Daniel Valério Martins, Racquel Valério Martins, Ruan Rocha Mesquita e Pedro Henrique Silvestre Nogueira vem contribuir com esse debate. Os autores iniciam o texto mencionando nomes importantes de pesquisadores indígenas e não indígenas sobre o tema Educação Escolar Indígena. Também apresentam o processo histórico da criação da Reserva Indígena de Dourados, das fronteiras geográficas, culturais e identitárias, da Educação Escolar Indígena e da perspectiva em ser bilíngue, intercultural e diferenciada. Nesse último tópico o conceito de sobreculturalidade se destaca no texto por ser compreendido como um conceito capaz de subsidiar teoricamente a elaboração de uma didática guarani e kaiowá para o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem consoantes com o modo de ser dos guaranis e kaiowás. Sobreculturalidade é um conceito que já foi abordado no nordeste brasileiro,



no México e na Bolívia. E é sobre os aspectos pautados na sobreculturalidade da umbanda do nordeste brasileiro e da população indígena do México e da Bolívia que caminharemos para os últimos capítulos do livro.

Deyvson Barreto Simões da Silva, Janssen Felipe da Silva e Ed Carlos de Sousa Lima no capítulo **A Jurema Sagrada, a escola e a Descolonialidade da mãe natureza** propõem a reflexão sobre a inserção das discussões de temáticas da Jurema Sagrada no ambiente escolar, a partir da Lei 11.645/2008. Os autores realizam uma etnografia em um terreiro de umbanda no Município de Alhandra-PB, abordam em seu texto as práticas sociais e religiosas da Jurema Sagrada e apresentam a relação entre a discussão teórica e as experiências empíricas do terreiro de umbanda, compreendidas como promotoras da justiça social e da defesa ao meio ambiente.

O pesquisador Christopher Alexis Hernández Peña, no capítulo **Memoria Visual de Tzintzuntzan**, faz um breve relato da chegada da máquina fotográfica no México e a importância dos registros fotográficos para as pesquisas antropológicas na comunidade rural de Tzintzuntzan. Neste capítulo o autor apresenta seis registros fotográficos datados em meados de 1944. É uma pequena amostra de fotografias de famílias que viveram na comunidade rural de Tzintzuntzan. Esses registros fotográficos capturaram e eternizaram as atividades das famílias daquela época sobre trabalho, cultura, artesanato e festejos da comunidade. No texto é apresentado um pouco da história de George Foster, escritor e antropólogo, que desenvolveu uma investigação geográfica e antropológica na região rural Tzintzuntzan, que resultou também na produção de registros fotográficos que podem ser utilizados para acessar a memória imagética de um determinado grupo, para que possa ocorrer o avivamento da cultura e da cosmologia da região a ser investigada.

Alfredo Rajo Serventich e Francisco Martínez Gracián no capítulo **Volver a la Comunidad: reflexiones de cara a la educación intercultural**

y el pueblo P'urhépecha relatam como a sociedade dominante, por meio das instituições governamentais e religiosas, promovem um apagamento da população indígena através de políticas antagônicas. Mas esse quadro vem passando por mudanças, porque a Educação Intercultural tem abordado a alteridade e destacado a importância da diversidade cultural, principalmente sobre o aspecto linguístico. Os autores mencionam que a diversidade cultural ainda é um desafio para a nova ordem mundial, mas acentuam que a realidade é dinâmica e que as mobilizações políticas, sociais e culturais dos povos originários já estão ocupando espaços institucionais importantes, possibilitando assim o aumentando da adesão à cultura indígena.

Esta é uma obra que contribui para o aprofundamento do debate referente a Educação Escolar Indígena e do campo, formação de professores indígenas e de pesquisadores que têm interesse sobre a temática. O livro apresenta nomes importantes que produzem conhecimento sobre o tema - Educação Escolar Indígena numa perspectiva intercultural.

A discussão teórica que subsidia esse assunto vai ganhando mais contornos no avanço da leitura, e desvelando ao leitor o papel político da Educação Intercultural. Todos os capítulos que compõem o livro abordam a Educação Intercultural como forma de resistência às políticas neoliberais que visam o apagamento das identidades indígenas e camponesas.

Dito isso, meu desejo é que os/as leitores/as disseminem os saberes contidos nessa obra em seus territórios para que a interculturalidade se faça presente na Educação Escolar Indígena, ribeirinha, quilombola, camponesa, povos das águas e das florestas como forma de resistência à uma educação acrítica, conformista, excludente e monocultural.

Boa leitura! Com afeto,

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regiani Magalhães Yamazaki

Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade

Universidade Federal da Grande Dourados

# EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E ANTICOLONIAL: SABERES TRADICIONAIS NO CENTRO DO CURRÍCULO KAIOWÁ E GUARANI

Sonia Pavão  
Laura Jane Gisloti

## RESUMO

O presente estudo foi pensado e construído a partir do campo dos estudos interculturais que entendem o currículo escolar como espaço legítimo de disputa pela expressão dos conhecimentos e saberes de diferentes e distintas culturas, a fim da construção de conhecimentos que sejam socialmente referenciados, que seja de fato representado por todos os povos e culturas da humanidade e que todos os conhecimentos envolvidos tenham o mesmo peso e valor. Nesse sentido, e com o compromisso de contribuir com a luta dos povos Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, este artigo tem a finalidade de conhecer as particularidades dos conhecimentos tradicionais de comunidades indígenas e a suscitar questões e aspectos relacionados à incorporação destes conhecimentos no currículo escolar das escolas indígenas. Os dados foram obtidos, analisados e apresentados, a partir da revisão bibliográfica narrativa e participação observante na Aldeia Limão Verde, do município de Amambai, Mato Grosso do Sul, Brasil. No desenvolvimento do artigo traremos uma breve memória da luta dos povos Kaiowá e Guarani pela escola intercultural, bilíngue, específica, além de caracterizar e indicar a importância do conhecimento tradicional na construção do currículo escolar, como estratégia de fortalecimento da luta anticolonialista nas escolas.

**Palavras-chave:** anticolonialismo; conhecimento tradicional; currículo; indígenas; Interculturalidade.

## INTRODUÇÃO

Os povos Guarani são falantes da língua guarani pertencentes ao tronco linguístico tupi-guarani com variações étnico-culturais dialetais e entre si. No Brasil encontram-se subdivididos em três povos: Guarani Ñandeva, Guarani Mbya e Guarani Kaiowá. Esta pesquisa se refere aos Guarani

Ñandeva e Guarani Kaiowá, segundo maior grupo indígena do Brasil, precariamente territorializados no sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, os quais se autodenominam Kaiowá e Guarani ou Guarani e Kaiowá.

O território tradicionalmente ocupado pelos Kaiowá, no Sul do estado do Mato Grosso do Sul, situava-se ao norte até os rios Apa (município de Bela Vista e Dourados) e, ao sul, até a Serra de Maracaju, em ambos os lados da Serra de Amambai, abrangendo um amplo território entre a fronteira Brasil - Paraguai (MELIÀ *et al.*, 1976).

No entanto, as comunidades pertencentes a esse grupo étnico tiveram seus territórios bastante reduzidos ocupando atualmente pequenas áreas situadas em uma faixa de terra de cerca de 150 quilômetros de cada lado da região de fronteira do Brasil com o Paraguai (neste país são denominados Pãi Tavyterã) (PEREIRA e MOTA, 2012). Essa brutal redução de território foi estimada em 300 mil hectares, segundo Benatti (2004).

Esse povo ocupou esse amplo espaço de acordo com a disponibilidade de locais com riquezas naturais consideradas apropriadas. Assim, preferiam estabelecer suas aldeias em áreas próximas a cursos de água e à mata. Além disso, o local deveria ser livre de doenças, de ameaças sobrenaturais e era desejável que fosse próximo a parentelas aliadas (PEREIRA, 2014).

Tradicionalmente são agricultores de floresta tropical, praticam a caça como principal fonte de proteína e a pesca e a coleta como atividades secundárias. Contudo, o território onde habitam se encontra extremamente reduzido e empobrecido devido à degradação ambiental ocasionada pelo manejo inadequado das riquezas naturais de seu entorno e das disputas territoriais decorrentes do agronegócio imperante na região (REGO *et al.*, 2010).

A SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena – e outros estudiosos da população, estimam a população Kaiowá sendo superior a 50

mil indivíduos em 2016 (PEREIRA, 2016). Esta população está distribuída em oito reservas, além de quatorze terras indígenas, totalizando 22 áreas indígenas em uma área total de 182,97 km<sup>2</sup>. No entanto, desde o final da década de 1990, o número de áreas vem se ampliando gradativamente. Isto tem ocorrido a partir da reorganização de comunidades que passaram a reivindicar e exigir a demarcação de terras tradicionais expropriadas pela ocupação da agricultura e da pecuária (BENITES, 2014; PEREIRA, 2016).

Assim, atualmente a maior parte dos Kaiowá vive em condição de Reserva, as quais foram criadas no início do século XX, entre os anos de 1915 e 1928, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI): Reserva Indígena de Dourados, Aldeia Limão Verde, Caarapó, Taquapery, Aldeia Porto Lindo, Sassoró, Amambaí e Pirajuí (CAVALCANTE, 2014). Essas Reservas tinham como objetivo abrigar os indígenas que estavam sendo expulsos de seus territórios étnicos ancestrais por projetos de colonização. Esses lugares fizeram parte de um ideário civilizatório de ocupação dos espaços vazios do interior brasileiro desconsiderando a grande presença indígena nessa região (PEREIRA, 2007; PEREIRA e MOTA, 2012; MOTA, 2015).

A ausência de planejamento na ocupação das áreas agrícolas no Mato Grosso do Sul proveniente dessa política que desconsidera o direito dos povos originários trouxe consequências desastrosas ao meio, impactando brutalmente na vegetação nativa e promovendo grandes desequilíbrios nos ecossistemas locais. Diante dessas ações, houve severas mudanças de paisagens levando a desestruturação produtivas, fragilizando a segurança alimentar e nutricional das aldeias (PEREIRA, 2007).

Desse modo, os problemas enfrentados pelos Kaiowá estão intrinsecamente relacionados à perda de parte significativa do território tradicional, às limitações nas Reservas Indígenas, à degradação ambiental das áreas ocupadas e, por conseguinte, à necessidade de viabilizar a maior parte da economia fora da aldeia, já que no território tradicional a biodiversidade

encontra-se substancialmente reduzida. Contudo, estas confirmações não são suficientes para revelar a complexa realidade vivenciada, representando, apenas, os sinais mais emergentes e evidentes de um processo histórico profundamente desfavorável e contrário à manutenção do modelo cultural destas sociedades (VIETTA, 1998).

Ainda assim, desde a década de 1980 os Kaiowá lutam para retomar suas terras, ou seja, recuperar seus territórios tradicionais, que foram sendo roubados no decorrer da história devido ao avanço avassalador do processo de colonização do Estado. No entanto, este processo tem implicado no extermínio da mata nativa para implantação de monoculturas e pecuária gerando um processo de limitação, tanto geográfica quanto cultural, dos Kaiowá no Mato Grosso do Sul, que seguem resistindo e avançando na busca do retorno do bem viver (BRAND, 2003; SALLES, 2016).

## **A EDUCAÇÃO INDÍGENA KAIOWÁ E GUARANI**

Segundo a visão Kaiowá e Guarani, a Educação Indígena difere substancialmente da Educação Escolar Indígena, de forma que as diferenças são evidenciadas no âmbito teórico e metodológico da construção do processo educativo. Nesse sentido, a Educação Indígena ocorre no bojo do núcleo familiar e a Educação Escolar Indígena é aquela institucionalizada pelo Estado e que ocorre nas instituições de ensino, ou seja, nas escolas.

Dessa forma, a Educação Indígena ocorre dentro do contexto familiar e a partir de uma metodologia e pedagogia específica dos povos indígenas. Apoiada nesse parâmetro pedagógico e metodológico, a Educação Indígena transcende gerações e garante uma educação de qualidade e profundidade, fazendo com que as crianças e adolescentes da comunidade se preparem para a vida, em seus territórios e fora dele, com segurança e conhecimentos úteis fundamentados pela Educação Indígena

Nesse contexto, os anciões e anciãs, mestras e mestres tradicionais, *ñanderu* e *ñandeyy*, são os primeiros protagonistas na construção da Educação Indígena sendo considerados verdadeiras bibliotecas vivas que guardam o conhecimento Kaiowá e Guarani. Aqui é importante considerar que cada família constrói uma Educação Indígena específica, de acordo com a necessidade de cada família. Ou seja, não existe um modelo único de Educação Indígena para ser copiado e usado por todos Kaiowá e Guarani. Cada família irá construir, decorrente de suas experiências de vida em seus territórios, uma Educação específica para suprir as necessidades dos descendentes daquela família de determinada comunidade.

A metodologia da Educação Tradicional Kaiowá e Guarani é centrada na observação, de modo que as crianças aprendem a olhar, interpretar e agir no mundo através da observação. Essa observação ocorre em dois âmbitos: primeiro observando o mundo ao redor e segundo observando e praticando junto com os adultos a realização das atividades. Desse jeito, as crianças e adolescentes participam junto aos adultos de todas as atividades e assim vão se preparando e aprendendo a observar e praticar atividades úteis à comunidade, como por exemplo a construção de roças e casas.

Outras atividades pedagógicas de grande importância teórica são as atividades de pesca e colheita de frutas, no que ainda resta das matas e dos rios que sobreviveram ao extermínio dos colonizadores. Nessas ocasiões cotidianas, as crianças e adolescentes se formam para lidar com questões da vida, acompanhando os pais e a família nas atividades do cotidiano e refletindo sobre todas as relações humanas e não humanas com a vida. Nesse contexto, é bastante importante a reflexão sobre a dizimação das matas, dos rios, dos animais, do solo, e suas causas.

Nessa perspectiva, é possível pensar a Educação Indígena como um processo amplo, profundo e específico, construída no seio da família

indígena, principalmente pelas mestras e mestres tradicionais, em espaços amplos e diversos e que tem como principal objetivo atender a demanda específica de cada família para assim preparar a criança e o adolescente para a vida material e espiritual, tanto na aldeia quanto fora dela.

Por outro lado, os Kaiowá e Guarani entendem a Educação Escolar Indígena como uma educação que foi imposta pelo Estado colonizador e que pouco se aproxima da Educação Indígena construída pelas/os anciãs e anciões, mestras e mestres tradicionais, a partir do conhecimento tradicional ancestral. Desta forma, desde a época dos jesuítas, até os dias atuais, a educação institucional do Estado colonialista serviu como um instrumento para a manutenção dos povos indígenas como sujeitos sem ou com direitos restritos e limitados. A imposição da língua dos colonizadores para efetivar esse processo de Educação Escolar Indígena teve um papel decisivo para que esse tipo de Educação não fosse contemplado como positivo na visão dos povos Kaiowá e Guarani.

Contudo, diante das violências provenientes do Estado colonialista, os professores e as professoras Kaiowá e Guarani travam lutas intensas para que a Educação Escolar Indígena seja construída a partir da Educação Indígena. Assim, ainda que tenha ocorrido um longo e profundo processo de luta e resistência indígena, as reivindicações indígenas no contexto das relações com as instituições de ensino exerceu, na maioria das vezes, o papel de promover a subalternização dos saberes e valores ancestrais para predominância da cultura eurocêntrica.

Nesse sentido, não é incomum que muitos Guarani e Kaiowá demonstrem aversão em relação a possíveis trocas entre a comunidade e as universidades, de forma que algumas vezes a presença indígena nas Universidades é vista como algo negativo para a comunidade. Para subverter essa ideia, esses povos têm construído formas de lutas coletivas e autônomas, no sentido de reivindicarem a implementação de um modelo de educação



que seja pensada e construída a partir de trocas justas e que seja harmonioso com os seus anseios, suas cosmopercepções.

Nos últimos anos vem crescendo o número de indígenas em diferentes graduações e pós-graduações nas universidades do país, de forma que Valiente (2018) detalha com maestria o processo de ingresso de pesquisadoras e pesquisadores indígenas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil. Neste trabalho, o autor discorre sobre a caminhada de outros parentes Guarani e Kaiowá que defenderam suas dissertações, como Izaque João (2011), Elda Vasques Aquino (2012), Tonico Benites (2014), Eliel Benites (2014) e Claudemiro Pereira Lescano (2016).

## **A LUTA DOS KAIOWÁ E GUARANI POR UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA**

As questões indígenas, até a década de 1980, foram conduzidas pelo Estado como um problema a ser resolvido através da imposição da assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, visando atender interesses políticos e econômicos pautados na visão colonialista. Assim, a história da educação escolar pensada e construída para povos indígenas no país refletiu esse contexto estando direcionada para a pacificação e a integração desses povos à sociedade nacional, além da intenção de produção de mão de obra. Nesse contexto, a Educação Escolar Indígena foi utilizada no período da colonização como aparato ideológico para a dominação europeia (MELIÀ, 1999).

Ainda que tenha ocorrido um longo e profundo processo de luta e resistência indígena, com a ocorrência em todo o país de revoltas e guerras entre povos indígenas e colonizadores, a educação exerceu o papel de promover a subalternização dos povos indígenas, através da subjugação dos seus valores ancestrais e a imposição da cultura eurocêntrica (QUINTERO, 2014).

A luta e resistência indígena não foi, contudo, nem predominantemente, somente no período da colonização. Mesmo diante de todas as ações de violência sofridas por esses povos, tais como, o roubo de suas terras tradicionalmente ocupadas, a tentativa de aniquilação das suas culturas e a descaracterização dos seus modos de vida, esses povos seguiram lutando para a retomada da autonomia e da liberdade de ser e de existir, de acordo com as suas cosmovisões (SALLES *et al.*, 2019).

Para isso, esses povos construíram formas de lutas coletivas e autônomas, onde reivindicaram a implementação de um modelo de Educação Escolar Indígena harmonioso com os seus anseios e modos de vida.

Em Mato Grosso do Sul, o projeto de educação diferenciada entre os povos Kaiowá e Guarani, começa a ser construída por volta de meados da década de 80, como demanda dos movimentos nacionais desencadeados na década passada, que tinham como objetivos a defesa dos territórios e a luta por outros direitos e, entre eles, uma educação diferenciada e que rompesse com o modelo da escola que lhes era imposto (MANFROI, 1998).

No contexto de política pública, Mato Grosso do Sul articula, a partir do início da década de 90, sediou diversos eventos para discussão e implementação de uma política específica de educação escolar junto às comunidades indígenas. Neste período seis significativos encontros foram realizados, contando sempre com a presença de lideranças e professores indígenas, resultando, e como resultado foi elaborada as Diretrizes Gerais da Educação Escolar Indígena, que foram aprovadas através da Deliberação CEE nº 4324, pelo Conselho Estadual de Educação (03 de agosto de 1995), acompanhado do Parecer CEE/MS nº 201/95 (ROSSATO, 1998).

No Conselho Estadual de Educação foram intensas as discussões e o processo de construção da autonomia das escolas Kaiowá e Guarani, de forma que o movimento indígena teve um papel essencial nesse momento,

onde diversas reuniões foram realizadas junto às grandes assembleias (chamadas de *Aty Guasu*), promovendo o conciliábulo dialógico e dialético, onde, ao mesmo tempo em que fazia a desconstrução colonialista, racista e atrasada do modelo ocidental, abria espaços para a descoberta de novas expectativas de futuro, a partir da autonomia do fazer e do pensar (NASCIMENTO & VIEIRA, 2011).

Assim, desde 1989, os Kaiowá e Guarani lutam, através do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, pela implantação de escolas regulares, próprias, com regimentos, calendários e currículos escolares específicos e diferenciados. Nesse sentido, em situação de violência pós-colonial e marcados pela negação de seus conhecimentos ancestrais, os Kaiowá e Guarani buscam um diálogo, no sentido de que as suas escolas sejam construídas e vivenciadas em uma perspectiva intercultural. Em outros termos, propõem uma escola em que os saberes tradicionais sejam considerados e relevados e que o conhecimento seja tratado a partir da diversidade, onde não haja a relação hierarquizante e de dominação (NASCIMENTO *et al.*, 2007).

E no decorrer da construção dessa escola diferenciada, intercultural que considere e centralize o conhecimento tradicional, outro problema emerge com mais clareza, de forma que, pouco adianta terem regimentos, calendários ou mesmo uma prática pedagógica diferenciada, se as escolas onde atuam não forem autônomas, ou seja, se não deixarem de ser anexos da escola não indígena. Esse cenário faz com que, enquanto persistir esta situação, o gerenciamento das escolas indígenas permanecerá subordinado à vontade política de uma direção que, na maioria das vezes, é não indígena, preconceituosa e ignorante, em relação às possibilidades escolares já garantidas em lei (ROSSATO, 1998, 2002).

Nesse sentido, Lídio Ramires Cavanha, educador Kaiowá ressalta que a educação indígena Kaiowá e Guarani ocorre através de processos

próprios de ensino-aprendizagem, considerando os saberes tradicionais e as concepções sobre territorialidade e sustentabilidade que se constitui a partir da cosmologia e potencializa o conhecimento tradicional como ciência no campo da Educação Escolar Indígena (RAMIRES, 2016).

## **ETNOCIÊNCIA E CONHECIMENTO TRADICIONAL**

Conviver com o saber indígena é a preocupação de uma nova consciência humana baseada no respeito mútuo entre as culturas. Este reconhecimento faz parte das preocupações em acordos internacionais para o fortalecimento das comunidades e das culturas indígenas. Ao mesmo tempo, uma parte importante da humanidade, que desconfia do desenvolvimento tecnológico, busca nas formas e nos saberes tradicionais de vivência dos povos indígenas conhecimentos e saberes construídos a partir de outras visões de mundo (MUÑOZ *et al.*, 2003).

É fato que parte significativa dos desafios que os povos indígenas do Brasil enfrentam hoje tem sua origem na imposição do modelo ocidental de desenvolvimento altamente excludente, concentrador e aniquilador da natureza. A perda dos territórios e a destruição das riquezas naturais, mediante a imposição do monocultivo, comprometeu as bases da economia indígena destruindo progressivamente os sistemas de autossustentação e instaurando, dessa forma, um processo ininterrupto de empobrecimento nessas comunidades (BRAND, 2001).

Os conhecimentos ou saberes tradicionais produzidos e compartilhados por comunidades locais, indígenas ou não, incluem, certamente, as técnicas de manejo de riquezas naturais, conhecimentos sobre ecossistemas, sobre relações bióticas e abióticas (SANTILLI, 2002); mas incluem, especialmente, o místico, o mágico, o ritual e enfim, o simbólico. Assim, fazem parte do saber indígena diferentes estratégias e atitudes como

as de saber cuidar da natureza, a qual é tarefa não somente humana, mas que compete, também, aos “donos” dos animais e das plantas, que se ocupam de vigiar para que nada se altere na ordem natural da vida no planeta Terra (GALLOIS, 2004).

Esses conhecimentos são construídos a partir da dinâmica da reciprocidade, portanto não tem como objetivo dominar e explorar as riquezas naturais na perspectiva visualizada pelo não indígena, mas sim, compreender cada vez melhor a relação e os processos de comunicação entre as diversas realidades. Assim, a característica principal dos conhecimentos ou saberes tradicionais não é sua antiguidade ou seu conteúdo, mas a forma como estes são construídos, reproduzidos e atualizados, sendo um processo coletivo e acumulativo visualizado no cotidiano dessas populações (CUNHA, 1999).

Desta forma, o tradicional diz respeito mais à forma específica de sua construção do que ao conteúdo. Nesse sentido, o que faz um grupo social ser caracterizado como tradicional é seu modo de vida baseado nas relações que estabelece com os outros, incluindo nesses outros os outros seres humanos, a natureza e o sobrenatural (GALLOIS, 2014). Desta forma, compartilhar saberes entre a ciência ocidental e o conhecimento de comunidades tradicionais indígenas e não indígenas sobre o meio ambiente é uma área da ciência que vem chamando atenção dos interessados na construção de conhecimentos socialmente referenciados.

Neste contexto, a Etnociência surge a partir do campo da antropologia (cultural) e etnologia, se definindo como um campo de pesquisa multidisciplinar, que investiga o conhecimento das populações humanas sobre os processos naturais. Ao relacionar as diferentes formas em que o conhecimento sobre o mundo natural está organizado, a Etnociência oferece um tipo de relativismo pelo qual é possível reconhecer outros modelos de apropriação da natureza não necessariamente baseados no racionalismo e

pragmatismo da ciência vigente branca, masculina e ocidental (BANDEIRA, 2001).

De maneira não menos importante, as Etnociências também atuam como mediadoras entre as diferentes culturas ao assumir seu papel como componente dedicado à compreensão e respeito mútuo entre os povos (POSEY, 1987).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### *Por uma educação intercultural crítica e anticolonialista*

A grande beleza do mundo está na diversidade da vida e dos seus distintos modos de viver. O mundo é diverso existindo inúmeras culturas coexistindo entre diversos grupos de origem étnica e geográfica distintas. É fato que as relações de intercâmbio entre culturas geram transformações recíprocas que podem ou não favorecer a continuidade da sua existência.

A Educação Escolar Indígena tem um papel bastante importante na construção do sujeito social crítico, capaz de observar e analisar os fenômenos ao seu redor e disposto a mudar a realidade local. Assim, o conhecimento tradicional precisa ser o centro do currículo nas escolas, já que é a partir desse sistema de entendimento de mundo que ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, pensar uma Educação Escolar Indígena centrada no conhecimento tradicional como cerne do currículo é indispensável para que o processo educativo tenha êxito nas instituições escolares indígenas.

Consideramos que são inúmeros os desafios a serem enfrentados no que se refere à construção de uma Educação Escolar Indígena, a partir da centralidade do conhecimento tradicional Kaiowá e Guarani. A interpretação de mundo etnocêntrica e eurocêntrica colonialista nos deixou um rastro de violência, exploração e espoliação. Fomos condicionadas/os a normalizar a

aceitação de que culturas diferentes como sendo inferiores e, assim, se rejeita toda lógica e todo o conhecimento que não seja ocidental. Essa foi a orientação que a academia sustentou desde sempre: construir conhecimentos sobre outras culturas, e não junto a outras culturas, é sobre isso que almejamos mudanças.

Concluimos refletindo que a Educação Escolar Indígena precisa ser pensada, construída e vivenciada, a partir de discussões dialógicas e dialéticas entre os conhecimentos ocidentais e os conhecimentos indígenas, para que de fato cumpra seu papel de educação para a autonomia e libertação, conforme defende Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

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

BANDEIRA, Fábio Pedro Souza de Ferreira. Construindo uma epistemologia do conhecimento tradicional: problemas e perspectivas. *In*: COSTA-NETO, Eraldo Medeiros; SOUTO, Franciso José Bezerra (orgs). **Anais do I Encontro Baiano de Etnobiologia e Etnoecologia**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2001, p. 109-133.

BENATTI, Luíz Augusto Cândido. **O conhecimento tradicional dos Kaiowá e Guarani e o processo de etnodesenvolvimento na reserva indígena de Caarapó, MS**. Dissertação (Mestrado), UCDB, Campo Grande, MS, 2004.

BENITES, Eiel. **Oguata Pyahu (Uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue**. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

BENITES, Tônico. **Rojeroky hina ha roiike jevy tekohape (Rezando e lutando)**: o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowá e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha. Rio de Janeiro: Tese de doutorado, UFRJ/MN/PPGAS, 2014.

BRAND, Antônio Jacó. Desenvolvimento local em comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul: a construção de alternativas. **Interações**, Campo Grande, v. 1, n. 2, 2001.

BRAND, Antônio Jacó. **Biodiversidade, sócio-diversidade e desenvolvimento**: os Kaiowá e Guarani no Estado de Mato Grosso do Sul, fragmentação florestal e alternativas de desenvolvimento rural na região Centro-Oeste. Campo Grande: UCDB, p. 175-204, 2003.

CUNHA, Manuela. Carneiro da. Populações tradicionais e a convenção da diversidade biológica. **Estudos avançados**, v. 13, n. 36, p. 147-163, 1999.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Demarcação de terras indígenas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: histórico, desafios e perspectivas. **Fronteiras**, v. 16, n. 28, p. 48-69, 2014.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Cultura “indígena” e sustentabilidade: alguns desafios. **Tellus**, v. 8, p. 29-36, 2005.

JOÃO, Isaque. **Jakaira Reko Nhepyrũ Marangatu Mborahéi**: origem e fundamentos do canto ritual Jerosy Puku entre os kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri’y, Mato Grosso Do Sul. 2011. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

LESCANO, Claudemiro Pereira. **Tavyterã Reko Rokyta**: os pilares da educação guarani kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2016.

MANFROI, José. Qual a função da escola indígena diferenciada na construção do futuro do povo Kaiowá/Guarani? **Multitemas**, p. 162-175, 1998.

MELIÀ, Bartomeu; GRÜNBERG, Georg; GRÜNBERG, Friedl. **Los Paĩ-Tavyterã**: etnografía guaraní del Paraguay contemporáneo. Centro de Estudios Antropológicos, Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, 1976.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19 n. 49, p. 11-17, 1999.

MOTA, Juliana Mota Bueno. Territórios de resistência e práticas descoloniais: estratégias de luta Guarani e Kaiowá pelo Tekoha—Mato Grosso do Sul/Brasil. **Campo Território: Revista de Geografia Agrária**, v. 10, n. 20, 2015.

MUÑOZ, Maritza Gómez *et al.* **Saber indígena e meio ambiente**:



experiências de aprendizagem comunitária, a complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, p. 282-322, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; Currículo, diferenças, identidades: tendências da escola Indígena guarani e kaiowá. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 113-132, 2007.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A escola indígena guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. *In: Simpósio Nacional de História (Anpuh)*, v. 26, 2011.

PEREIRA, Levi Marques. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. **Revista eletrônica história em reflexão**, v. 1, n. 1, 2007.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; PEREIRA, Levi Marques. Movimento étnico-socioterritorial Guarani e Kaiowá em Mato Grosso Do Sul: atuação do Estado, Impasses e dilemas para demarcação de Terras Indígenas. **Boletim Dataluta**: outubro, 2012.

PEREIRA, Levi Marques. O movimento étnico-social pela demarcação das terras guarani em MS. **Tellus**, n. 4, p. 137-145, 2003.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul**: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado. UFGD, 2016.

QUINTERO, Sara Evelin Urrea. História da educação indígena e colonialidade. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 3, p. 313-318, 2014.

SANTILLI, Juliana. **A biodiversidade e as comunidades tradicionais**. Seria melhor ladrilhar, p. 167-179, 2002.

POSEY, Darrel. Etnobiologia: teoria e prática. **Suma Etnológica Brasileira**, v. 1, p. 15-25, 1987.

RAMIRES, Lídio Cavanha. **Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo Reserva Indígena Te'yikue**: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade. Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 124p, 2016.

REGO, Flávio Luís Hilário; BRAND, Antonio Jacó; COSTA, Reginaldo Brito da. Recursos genéticos, biodiversidade, conhecimento tradicional Kaiowá e Guarani e o desenvolvimento local. **Interações**, Campo Grande, v. 11, p. 55-69, 2010.

ROSSATO, Veronice Lovato. A luta pela educação escolar diferenciada entre os Kaiowá/Guarani de Mato Grosso do Sul. **Multitemas**, n. 12, 1998.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul** – “Será o letrão ainda um dos nossos. Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 196 p. 2002.

SALLES, Ayr Trevisanelli; VALÉRIO FILHO, Mário; FLORENZANO, Teresa Gallotti. Monitoramento da cobertura vegetal e do uso do solo da reserva indígena Caarapó-MS, através de técnicas de sensoriamento remoto e geoprocessamento. **Multitemas**, n. 12, 2016.

SALLES, Sandro Guimarães; FEITOSA, Saulo Ferreira; LACERDA, Rosane Freire. Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial. **Roteiro**, v. 44, n. 2, p. 12, 2019.

VALIENTE, Celuniel. Breve descrição sobre os kaiowá e guarani na graduação e pós-graduação. **Tellus**, v. 18, n. 36, p. 193-205, 2018.

VIETTA, Kátia. Não tem quem orienta, a pessoa sozinha é que nem uma folha que vai com o vento: análise sobre alguns impasses presentes entre os Kaiowá/Guarani. **Multitemas**, v. 12, p. 9-78, 1998.

## **SOBRE AS AUTORAS**

### **Sonia Pavão**

Mestra em Educação e Territorialidade pela Universidade Federal da Grande Dourados– UFGD. Possui graduação em Licenciatura Intercultural Indígena Universidade Federal da Grande Dourados (2017).

E-mail para contato: [soniapavaogk@gmail.com](mailto:soniapavaogk@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6360290931691984>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4745-3712>

### **Laura Jane Gislotti**

Doutora em Biologia Animal pela Universidade Estadual de Campinas– Unicamp. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2006) e mestrado em Biologia Animal pela Unicamp (2008).

E-mail para contato: [lauragislotti@gmail.com](mailto:lauragislotti@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5715506346353409>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3954-0245>

# CULINÁRIA TERENA: UM RECURSO PRÁTICO NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E COMUNITÁRIA

Rafael Antonio Pinto

Francisco Alberto da Silva Neto

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a utilização da culinária indígena Terena como recurso metodológico para o ensino específico e comunitário na construção da Educação Escolar Indígena. O estudo foi feito por meio de pesquisa etnográfica com pessoas da aldeia indígena Nova Buriti. Foram realizadas entrevistas com algumas pessoas indígenas que conhecem e praticam a culinária Terena. Além das entrevistas, os alunos ouviram histórias sobre o tema, bem como sobre o processo de produção do prato típico *itíveti emúkaya*<sup>6</sup>. Utilizei-me das metodologias ativas para conseguir demonstrar o aluno como protagonista do assunto, pois este, se mostrou otimista na sua participação durante todo o processo de produção. Depois de analisar os dados coletados, conclui-se que é possível a utilização de elementos da cultura indígena Terena, no caso a culinária, como um recurso prático na construção da Educação Escolar Indígena específica e comunitária, haja vista que para isso um fator essencial é o fato de o professor ser um professor pesquisador.

**Palavras-chave:** culinária Terena; práticas pedagógicas; Educação Escolar Indígena.

## INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena é onde a cultura indígena deve estar em constante fortalecimento, pois é através do espaço escolar que, além de tornar o aluno em um cidadão de valores, esses valores propriamente ditos, devem estar intrinsecamente entrelaçado com a identidade da comunidade ao qual ela, a escola, deve estar inserida, tornando-a específica e comunitária.

---

<sup>6</sup> Palavra na língua Terena, cuja tradução para a língua portuguesa é doce de coco bocaiuva.

Mas isso é um modelo que ainda precisa ser alcançada, construída. No contexto da construção dessa educação, a busca pela adaptação/construção do currículo suscita a construção de novas práticas pedagógicas. É preciso aliar os conhecimentos indígenas ao ambiente escolar, a fim de que a EEI seja uma realidade. Assim, surge uma questão: de que maneira a culinária Terena pode se tornar um agente metodológico de prática pedagógica?

Nesse sentido, este artigo traz como questão investigativa ou objeto de estudo a culinária Terena como recurso prático na construção da Educação Escolar Indígena específica e comunitária. As informações aqui apresentadas foram coletadas a partir de projeto realizado em sala de aula na Escola Extensão Indígena Inámati Poké'e, na aldeia indígena Nova Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti – MS, durante o período letivo de 2021, quando as aulas eram remotas devido à pandemia do Covid-19.

A relevância desta pesquisa deve-se a diversos fatores. Uma vez que a construção da EEI está em processo, é imprescindível inserir elementos culturais, linguísticos e comunitários na parte diversificada de nosso currículo escolar. Além disso, faz parte da identidade desse modelo de educação, inserir tais elementos como parte dos processos metodológicos para o ensino da parte comum do currículo. Essa relevância é intensificada pelo fato de não haver um exemplo concreto sobre nosso objeto.

Outro fator de importância refere-se ao fortalecimento da cultura indígena Terena através da implantação significativa da Educação Escolar Indígena com temáticas que são arraigadas ao convívio social da comunidade. Some-se a isso que nós, professores indígenas, precisamos ter acesso a condições de produção e despertar para a necessidade de produzir o nosso material didático, de acordo com as nossas especificidades, como escola indígena específica e comunitária.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a utilização da culinária indígena terena como recurso metodológico. Quanto aos objetivos

específicos: analisar as possíveis relações entre receitas e metodologias da culinária Terena e o ensino escolar indígena comunitário; observar e extrair os conteúdos escolares contidos na realização de receitas indígenas Terena.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada foi a pesquisa etnográfica e, através de entrevistas feitas na Aldeia Nova Buriti, analisei como os elementos da cultura indígena Terena poderiam servir de proposta didático-metodológica de ensino e de aprendizagem. Realizei entrevistas, a fim de compreender como a culinária Terena pode ser um recurso prático na construção da Educação Escolar Indígena Específica e Comunitária. Era preciso compreender de que modo poderá contribuir para a concretização dessa prática; por que é importante utilizar essa prática metodológica. Saliento também a importância de o professor ser um professor pesquisador, algo que foi imprescindível no desenvolvimento deste trabalho.

Junto com os alunos, visitamos alguns moradores, fizemos perguntas sobre o tema da culinária Terena, e com esses dados em mãos fiz a análises para poder encontrar e extrair os recursos didáticos ali contidos. Elaborei pequenos textos sobre o assunto, para poder servir de base para a explicação aos alunos em sala de aula. Em seguida, analisei quais práticas metodológicas poderiam ser extraídas. Procurei usar abordagens também da metodologia ativa para poder tornar o aluno protagonista, e não mero receptor. Para Bastos (2006), as metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende também do aluno, que sai da posição de mero receptor.

## **REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Pesquisamos trabalhos bibliográficos sobre o assunto e constatamos que há poucos dados publicados sobre a cultura Terena no que tange à culinária. Nem mesmo a indígena Terena chefe de cozinha Kaly Maracaya Nogueira dispõe de produção escrita, apesar de sua participação com destaque nacional como convidada especial da edição do reality show Master Chef Brasil da TV Bandeirantes. Ou seja, das revisões bibliográficas que pesquisamos, não observamos nada que viesse a destacar a temática sobre as práticas de ensino e de aprendizagem relacionados a elementos da cultura indígena Terena.

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Quando se trata da Educação Escolar Indígena, é importante destacar que há direitos legais nacionais e internacionais que asseguram esse direito, como a Constituição Federal Brasileira de 1988, nos artigos 231 e 232, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) no artigo 78 que assegura às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada, específica e bilíngue. Outro documento importante que também trata do assunto é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, que no Brasil foi promulgada por meio do Decreto nº 5.051/2004. Destaco ainda a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) como também a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007.

No entanto, tudo que destacamos até aqui, as conquistas legais da escola como ponto de referência da preservação da cultura indígena só existem hoje como resultado de muitas “lutas” que travaram nossos patrícios e defensores da causa. Eis a concepção da famosa frase usada por alguns

líderes indígenas: “lutar contra o sistema”.

Sob a luz dos direitos já mencionados em relação ao tema, destaco a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - A recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - O acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL, 2012).

Neste artigo se verifica legalmente o que estamos tratando neste trabalho, a reafirmação da identidade como povo detentor de um conhecimento milenar através da instituição escolar, servindo como base na preservação cultura indígena Terena da comunidade Nova Buriti.

## **CULINÁRIA TERENA**

Nenhuma cultura, em momento algum, está ou fica na inércia. A sociedade por si só vive em constante transformação, bem como seus hábitos, costumes, crenças entre outras peculiaridades. Sem a sua prática, a cultura de um povo não consegue manter ou fortalecer a sua identidade, permanecendo uma incógnita seus conhecimentos, sua raiz. Para Bob Marley, cantor e compositor jamaicano “Um povo sem conhecimento, saliência de seu passado histórico, origem e cultura é como uma árvore sem raízes”.

A culinária Terena tem passado por transformações no processo de preparo, alguns pratos típicos já não são feitos para o consumo cotidiano, enquanto outros são preparados no dia a dia, mas com algumas mudanças, incorporações de novos ingredientes, que define ou redefine tal prato típico. Entende-se com isso que, a culinária Terena é toda comida típica produzida

pelo povo Terena, seja em sua originalidade no processo de produção, ou no acréscimo de ingredientes que deixam o prato típico mais saboroso, ou até mesmo novos métodos de preparo, seja no consumo do cotidiano ou elaborado em momentos de festas e cerimônias. Alguns dos exemplos de comidas típicas da culinária Terena é o *bíbi*, um bolo feito da mandioca; o *murrucu*, arroz feito com feijão; a paçoca, carne seca socada e misturada com farinha; *itíveti emúkaya*, mingau ou doce de coco bocaiuva; póreo, doce feito do caldo da mandioca; lapápe ou beju, um bolo de mandioca; o bolo de arroz, dentre outros pratos típicos genuinamente Terena. Dona Itelvina Gabriel, anciã de 84 anos relata que aprendeu a com a mãe a fazer o *itíveti emúkaya*:

“Quando eu era criança, era muito divertido fazer doce de coco, mamãe fazia pra nós. Eu e minhas irmãs íamos no poço buscar água pra tomar, e nós saíamos correndo com a porunga na mão para pegar a água. Mamãe falava pra nós levar saquinho pra trazer coco pra torrar e fazer *itíveti emúkaya*. No caminho tinha muito pé de coco na beira do trieiro. Ensinei todas as minhas filhas a fazer doce de coco, inclusive a sua mãe. Vocês têm que aprender a fazer doce de coco para seus filhos.” (Entrevista da senhora Itelvina Gabriel)

## ***ITÍVETI EMÚKAYA – DOCE DE COCO BOCAIUVA***

Dentre todos os pratos típicos da etnia Terena que foram por mim pesquisados na comunidade com algumas pessoas que são conhecedores do processo de produção do alimento, o que mais me chamou a atenção e que escolhi para trabalhar neste artigo foi o *Itíveti emúkaya*, nome na língua Terena que na tradução para a língua portuguesa significa mingau ou doce de coco bocaiuva. É um doce muito saboroso e seu preparo é mais comum para oferecer a criança. É muito feito na época em que o pé de coco está produzindo seus cachos.

O sabor desse fruto é agradável aos pequenos, sendo comum as crianças da aldeia chuparem o coco de bocaiuva no cotidiano de modo



natural.

Para o preparo do alimento vão somente três ingredientes: coco bocaiuva, açúcar e leite.

## **A RECEITA DO *ITÍVETI EMÚKAYA* - DOCE DE COCO**

Segundo a Dona Itelvina Gabriel, o *itíveti emúkaya*, é muito fácil de preparar, ela nos relatou todo o processo de como fazer, veja a seguir:

Ingredientes:

- 1 kg de coco bocaiuva torrado ou ferventado;
- 250 gramas de açúcar;
- 700 ml de leite.

Modo de preparo

Primeiro deve descascar o coco torrado/ferventado e cortar a polpa, depois reservar, não jogue a parte que foi retirada a poupa, o caroço, porque essa parte também se aproveita. Em uma panela coloque o açúcar para caramelizar e, quando estiver neste ponto coloque o leite e mecha até ferver. Quando começar a ferver deixe fervendo por uns cinco minutos, depois coloque a parte que foi reservada e continue mexendo. Quando estiver engrossando é a hora de deligar o fogo de deixar esfriar e está pronto o doce de coco, é só servir.

## **DIDÁTICA NA CULINÁRIA TERENA**

Antes de procurarmos extrair tais conteúdos didáticos do tema pesquisado, precisamos ter a compreensão de didática para melhor elaboração dos referidos conteúdos, a serem extraídos, ou seja, de como que a culinária Terena pode ser utilizada como prática do ensino e da aprendizagem. Libâneo (1994) afirma:

A didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia.

Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p.25).

Desta forma, como afirma Libâneo (1994), é intrínseca a conversão de objetivos sociopolíticos em objetivos de ensino, ou seja, através de métodos e práticas em contato com os elementos culturais que o aluno possui ou que se entenda como pertencente para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, torna a escola um ponto crucial de fortalecimento da cultura.

Nesse processo, a escola como instituição de ensino pode se tornar um eixo indispensável da comunidade, observando suas especificidades como povo detentor de uma cultura e de saberes.

## **RESULTADOS ALCANÇADOS**

A partir dos dados obtidos na pesquisa e analisá-los, depreende-se alguns ou vários materiais e conteúdos didáticos desde o processo de pesquisa, na produção de textos dos dados coletados e exposição para os alunos como interpretação dos textos, como em outras etapas do processo. Para melhor compreensão elencamos em tópicos os resultados alcançados organizados por áreas de conhecimento com os referidos conteúdos.

**Língua portuguesa** - na disciplina de língua portuguesa, há a possibilidade de trabalhar a interpretação de texto utilizando os textos produzidos através dos relatos colhidos nas entrevistas. Conteúdos como o discernimento sobre substantivo primitivo (leite) e substantivo derivado (leiteira); noção sobre verbos de primeira, segunda e terceira conjugação (caramelizar, ferver e servir).

**Matemática** – é possível trabalhar a unidade de massa na elaboração de atividades utilizando quilograma, bem com trabalhar medidas de volume e de capacidade cito como exemplo o litro (l) e mililitro (ml).

**Geografia** - em Geografia é possível trabalhar sobre o espaço geográfico, orientação e localização de onde se encontra os pés de coco bocaiuva, como também a vegetação da aldeia Nova Buriti.

**História** - na disciplina de história é possível pesquisar os tipos de alimentos que se fazia no passado contido nos textos produzidos através dos relatos, ou até mesmo os próprios alunos pesquisarem novas pessoas da comunidade sobre o tema, e também quais alimentos típicos Terena são produzidos atualmente e quais já não são mais comuns de se fazer.

**Ciências** - em Ciências é pode-se trabalhar o Ecossistema da aldeia, onde se encontra os pés de coco bocaiuva, quais animais se alimentam da fruta que cai do pé entre outros.

**Língua Terena** - Na disciplina de língua Terena há a possibilidade de trabalhar na tradução de palavras e pequenas frases relacionadas ao conteúdo, como a produção de uma conversação entre os alunos sobre o tema como por exemplo: 1. *kuti itíkovo Xuâum?* (O que você está fazendo João?) 2. *ndítíkoti itíveti emúkaya, eno úbetì. kehá'a?* (Estou comendo doce de coco, é muito gostoso, você quer?) 1. *Êm, ngahá'a* (Sim, eu quero).

**Educação Física** - Na disciplina de Educação Física é possível trabalhar um jogo comum na aldeia entre as crianças e que utiliza os coquinhos do coco bocaiuva, jogo este chamado de Cinco Marias.

**Arte** – na disciplina de Arte é possível desenhar pequenas figuras, no caso, o aluno, pintar e montar um quebra-cabeça, como também é possível produzir um jogo da memória com desenhos elaborados a partir do conteúdo proposto (desenho do pé de bocaiuva, da fruta, da panela, da colher, da folha da bocaiuva etc.)

Esses são alguns dos exemplos de conteúdos didáticos que pode

obter depois de uma análise minuciosa nos dados coletados. Há outras possibilidades de conteúdos que podem ser trabalhados através do tema exposto, variando de acordo com o grau escolar do aluno.

Outro ponto importante é a necessidade de o professor, além de ser o profissional que ministra as aulas, deve ser pesquisador, pois como disse anteriormente, para se chegar a tal resultado que desejo obter, a pesquisa, no caso etnográfica, através de entrevistas na comunidade, tem se mostrado como recurso indispensável para a elaboração deste trabalho, haja vista que estou elaborando conteúdos através de novas práticas didáticas

No processo deste trabalho, desde a entrevista até a degustação do prato típico produzido, pude perceber que o aluno teve um desempenho impecável na participação em cada item do processo. Observo que isso foi resultado de o aluno ser o protagonista, estava aprendendo na prática escolar aquilo que ele vivência no seu dia a dia.

Uma das consequências positivas que se evidenciou nesta prática metodológica, foi o interesse e a participação massiva dos alunos, pois obtiveram o conhecimento do ensino e da aprendizagem propostos no currículo da escola através de elementos que estão acostumados a vivenciar fora do âmbito escolar, na comunidade, em sua casa, no seu cotidiano, e que ao analisar o tema, a culinária Terena e extrair os conteúdos didáticos, estão todos ali inseridos. Acredito que isso foi o ponto crucial da participação deles, e a prática disso tudo, nos leva a um denominador comum no que se refere a um dos objetivos fundamentais de uma escola indígena: a escola servindo como base para a preservação da cultura indígena Terena, e isso, deve ser “a comissão de frente da escola”, evidenciar a identidade do povo que dela faz parte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo exposto, percebe-se que é possível a utilização de elementos da cultura indígena Terena, com temáticas que são arraigados no convívio social da comunidade, especificamente no cotidiano do aluno da Extensão Indígena Inámati Poké'e, da aldeia indígena Nova Buriti, como um recurso prático na construção da Educação Escolar Indígena específica e comunitária. Nesse caso, a culinária Terena foi escolhida para a realização deste trabalho.

Tendo em vista que, para chegar a estas conclusões, foram necessárias várias análises, fizemos passeios na comunidade em lugares onde há pés de bocaiuva; fizemos a leitura dos relatos que por mim foram colhidos na visita nas casas de algumas pessoas da comunidade para elaboração de pequenos textos; observamos esses textos para extrair os conteúdos já estabelecidos no currículo da escola e, junto com os alunos, observamos o preparo do doce *itíveti emúkaya*. Assim, foi possível perceber as relações entre a prática da receita e disciplinas como o português, matemática e a língua Terena. A realização da receita também ofereceu novas práticas metodológicas na aplicação e explicação de conteúdos, permitindo a aplicação das metodologias ativas, nas quais o aluno passa de um mero receptor para protagonista do assunto.

Conclui-se também que, para a prática da Educação Escolar Indígena, específica e comunitária, é fato que o professor seja um professor pesquisador, pois é ele que irá produzir o seu próprio material didático pedagógico, sendo o elo entre a escola, a comunidade e o aluno. Algo que não se pode deixar de mencionar foram as consequências positivas que se evidenciaram nesta prática metodológica: os alunos participaram de forma massiva, pois vivenciaram dentro da instituição escolar elementos que estão acostumados a vivenciar no dia a dia.

A prática da Educação Escolar indígena é o anseio dos povos indígenas no que tange ao fortalecimento da cultura e está respaldada em vários dispositivos legais como a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Nesse sentido, os resultados nos revelaram que a escola, neste modelo, se torna um ponto da preservação da identidade do povo Terena, pois fortalece o conhecimento, vivencia a cultura e leva o aluno a ser consciente do seu passado histórico, de suas raízes. E é nesse viés de resistência e fortalecimento que uma educação escolar pode produzir resultados eficazes para a construção de um povo mais forte e mais livre para reafirmar sua identidade, seja enquanto indígena Terena seja enquanto cidadão brasileiro.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Celso da Cunha.; **Educação & Medicina**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 25 de out. de 2021.

BRASIL. **Constituição Federal brasileira de 1988**. Disponível em: <https://www.legjur.com/legislacao/art/cf8800000001988-231>. Acessado em: 29 de out. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 02 nov.2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARLEY, Bob. **Cantor e compositor jamaicano**. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/13-citacoes-sobre-cultura-para-utilizar-na-redacao>. Acesso em: 25 de out.de 2021.

O PANTANEIRO, jornal. Chef indígena aquidauanense participa do Master Chef. Disponível em:

<https://www.opantaneiro.com.br/entretenimento/chef-terena-de-aquidauana-faz-participacao-no-masterchef/172779>. Acesso em: 27 de nov. de 2021.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Rafael Antonio Pinto**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP (2010), graduação em licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2014) e especialização em Pós-Graduação Lato Sensu em Língua e Cultura Terena pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2018).

E-mail para contato: [antoniopinto3@gmail.com](mailto:antoniopinto3@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9085940237304738>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1239-2641>

### **Francisco Alberto da Silva Neto**

Doutorando em Ciências Sociais na Universidade de Salamanca – ES. Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Ceará, MBA em Administração e Negócios pela Faculdade Ateneu e Mestrado em Antropologia de Iberoamérica pela Universidade de Salamanca.

E-mail para contato: [albertneto17@hotmail.com](mailto:albertneto17@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4894345410889340>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9139-4003>





# **PLATAFORMA QEDU: UM ESTUDO COMPARATIVO ACERCA DO DESEMPENHO DE EGRESSOS CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO NOS ANOS DE 2019 E 2020 MATRICULADOS EM UMA ESCOLA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA**

Cibeli Gonçalves Cardozo

Neusila Segatto

Daiane Oliveira da Silveira

## **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo, de forma comparativa, descrever os dados que fazem referência as escolas EEEFM Juscelino Kubistchek localizada no município de Santa Luzia D'Oeste – RO e a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural Guateka - Marçal De Souza de Dourados MS, disponíveis na plataforma QEDu, a fim de analisarmos os aspectos que aproximam e diferenciam ambas as instituições. Serão analisados os indicadores de aprendizado, proficiência, Censo Escolar, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, resultado do Enem 2019, estrutura física, entre outros aspectos. Além da plataforma QEDu, tivemos acesso Projeto Político Pedagógico (PPP) de ambas as instituições e às resoluções e portarias educacionais. O acesso aos indicadores escolares de domínio público, juntamente com a atuação das pesquisadoras na docência, proporcionou a aproximação entre teoria e a prática, permitindo uma análise crítica e reflexiva mediante os resultados da pesquisa. Para realização deste artigo, utilizamos a abordagem qualitativa, os objetivos são descritivos e os procedimentos foram pesquisa bibliográfica e participante.

**Palavras-chave:** Plataforma QEDu; Educação Escolar não indígena; Educação Escolar Indígena; aprendizagem.

## **INTRODUÇÃO**

A educação escolar no Brasil tem a marca da colonialidade, um modelo de ensino eurocêntrico, integracionista e negacionista, mas, que ao longo dos anos foi se transformando e evoluindo mediante as mudanças sociais, econômicas e políticas do país, reivindicadas principalmente pelos

movimentos sociais. Até 1987, a Educação Escolar Indígena tinha o viés do assimilacionismo, não havia nenhuma política educacional que contemplasse todas as suas especificidades. Foi apenas com a aprovação da Constituição Federal em 1988, que os indígenas são contemplados, dentre as diferentes garantias e proteções, destacamos o acesso ao campo educacional.

Posterior a aprovação da Constituição Federal, resoluções e pareceres voltados à Educação Escolar Indígena foram sendo aprovados, e, com intuito de regulamentar e organizar a educação escolar brasileira, dentre eles, citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 aprovada em 1996, que regulamenta os artigos constitucionais que fazem referência à educação brasileira e dedica um capítulo exclusivo à Educação Escolar Indígena, reforçando a obrigatoriedade do ensino bilíngue e intercultural, conforme 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 (BRASIL, 1996).

Desta forma, sabendo que existem especificidades que diferenciam a Educação Escolar Indígena da educação escolar não indígena, selecionamos duas escolas de nível médio para fazermos um estudo comparativo. Os dados foram coletados através da plataforma QEdu, um instrumento de acesso público do governo federal, tem como intuito apresentar os índices de desenvolvimento e de qualidade da educação brasileira.

Portanto, antes de apresentarmos o estudo comparativo, faremos

uma contextualização histórica acerca das duas escolas. A EEEFM Juscelino Kubistchek está localizada no município de Santa Luzia D'Oeste interior do Estado de RO, possui uma população estimada segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2021) de 5.942 habitantes. A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural Guateka - Marçal De Souza está situada na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, município de Dourados MS no Estado do MS, com uma área de 3.564 hectares, dividida em duas aldeias: Jaguapiru e Bororó, onde habitam três etnias: Guarani, Kaiowá e Terena e residem aproximadamente 17.000 mil indígenas.

A pesquisa apresentará dados como: número de matrícula, aprovação, reprovação, evasão ou abandono, proficiência, o Censo Escolar, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a estrutura física, o quadro de profissionais, entre outros. Através da Plataforma QEdU, a análise dos dados apresentados será possível identificar: os avanços, as limitações, as semelhanças, as diferenças e principalmente os desafios enfrentados por ambas as escolas. O estudo comparativo se concentrará nos dados referentes aos anos de 2019 e 2020 (número de matriculados) dos alunos egressos do terceiro ano do Ensino Médio.

## **BREVE HISTÓRICO DA EEEFM JUSCELINO KUBISTCHEK**

A EEEFM Juscelino Kubistchek, hoje situada na Av. Tancredo Neves, nº 2122, zona urbana do município de Santa Luzia D'Oeste – RO, tem como órgão mantenedor o Estado de Rondônia. Com funcionamento no período matutino, vespertino e noturno, oferece o Ensino Fundamental II, ou seja, a partir do sexto ano até o terceiro ano do Ensino Médio (PPP, 2021).

Sua fundação se deu no ano 1979 por famílias camponesas, a história

da escola é marcada por duas heroínas, isto é, duas professoras que se propuseram ao desafio de ensinar 92 alunos matriculados na primeira série do Ensino Fundamental I, sem o mínimo de infraestrutura, tendo como base de sustentação a força adquirida junto a coletividade iniciando ali as atividades pedagógicas (PPP, 2021). No ano seguinte a necessidade por um espaço maior era gritante, tendo em vista o aumento populacional, foi necessário firmar uma parceria com lideranças da Igreja Católica, a comunidade Santa Luzia cedeu o espaço da Igreja para as aulas, que aconteciam em uma edificação de “pau a pique”<sup>7</sup>. (PPP, 2021).

O PPP (2021) corrobora:

No ano de 1981, Rondônia ainda Território Federal, governada por Jorge Teixeira de Oliveira, cunhado do então presidente do país, João Figueiredo, recebia seus projetos, incrementando-os para garantir o processo de migração. Vila de Santa Luzia receberia o projeto de uma escola compatível para a demanda de imigrantes que chegavam. Foi assim, que surgiu o prédio da escola JK, com suas 10 salas de aula (PPP, 2021, p. 09).

Nesse momento, a preocupação era suprir a demanda de imigrantes que se intensificou ao longo nos anos de 1982/1983. A escola passa a receber alunos da Educação Infantil (pré-escola), do Ensino fundamental I e parte do Ensino Fundamental II, isto é, estudantes até 7º ano, apesar da alta demanda, não havia professores para preencher o quadro de funcionários, a maioria dos docentes sequer possuíam o Ensino Médio ou o Magistério (PPP, 2021). É importante ressaltar que nesse período e em anos seguintes, a metodologia dos então professores, representava o que era a educação nacional, enraizada no autoritarismo onde não se promovia a participação nas discussões sobre as questões pedagógicas da escola.

---

<sup>7</sup> Pau a pique, também conhecido como taipa de mão, taipa de sopapo e taipa de sebe, é uma técnica construtiva antiga que consiste no entrelaçamento de madeiras verticais fixadas no solo, com vigas.

No decorrer dos anos a EEEFM Juscelino Kubistchek recebe o curso do 2º grau profissionalizante – Magistério, que perdurou de 1987 a 1999. Seus primeiros formandos passaram a fazer parte do quadro de professores na mesma instituição de ensino, os quais logo buscaram o curso de graduação no município vizinho. (PPP,2021)

Com o passar dos anos a EEEFM Juscelino Kubistchek, sofreu diversas transformações estruturais, tanto no que diz respeito a infraestrutura, como em relação aos trabalhadores que encontraram melhores condições para atender seus discentes, principalmente os alunos com necessidades especiais e por fim, toda a comunidade escolar.

A estrutura física está organizada da seguinte forma: dezessete salas de aula; uma secretaria; um pátio interno, uma quadra coberta; um refeitório; uma cozinha; sanitários; uma biblioteca adjunta com sala de leitura; um laboratório de informática; um laboratório de Ciências; dependências com acessibilidade e água filtrada. (CENSO ESCOLAR *apud* PLATAFORMA QEdu 2021; PPP, 2021).

Os materiais mobiliários são: oitocentas cadeiras; oitocentas e dez carteiras; dezoito quadros brancos; um bebedouro; uma copiadora; seis televisores; dois aparelhos de vídeo; um aparelho de som; dois data shows, cinco redes de *wi-fi*; cem exemplares de livros de romance; setecentos e vinte livros do aluno distribuídos entre eles. (PPP, 2021).

O quadro de funcionários é composto por um diretor que atua há dezesseis anos na instituição, suas atribuições vão desde a administração até as relações públicas que envolvem a escola e as questões pedagógicas; uma vice diretora, com doze anos de atuação, sua atribuição é administrativa sendo o foco principal as questões pedagógicas; onze pedagogos, atuantes desde a orientação, supervisão e docência, o tempo de atuação dos profissionais variam de cinco às dez anos; o orientador, orienta tanto professores no fazer pedagógico como os alunos nas questões que exigem

sua participação; o Supervisor possui o papel de contribuir com planejamento da gestão escolar, zelar pelos projetos e tem a burocracia como instrumental (PPP, 2021).

No que se refere ao professor Pedagogo, este está lotado em sala de aula e leciona as mais variadas matérias como: Educação Religiosa, Sociologia, Geografia, História, Ciências e Filosofia; um Secretário, com quinze anos de atuação, todos com ensino médio completo; doze funcionários administrativos, com atribuições variadas como: vigia, merendeira, zelador (a), inspetor de pátio e administrativo, além de três funcionários de serviços gerais (PPP, 2021).

O corpo docente da escola é formado por trinta e cinco professores das mais diversas áreas do conhecimento, tais com: Letras, Letras com ênfase em Espanhol, Educação Física, Licenciatura em História, Licenciatura em Sociologia, Licenciatura em Filosofia. Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Matemática. (PPP, 2021)

A EEEFMJK desenvolveu a avaliação bimestral nos moldes da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mediante decisão da comunidade escolar. As avaliações bimestrais são desenvolvidas por áreas de conhecimento contendo 50 questões de múltiplas escolhas, complementando Língua Portuguesa com a redação para o 3º ano do Ensino Médio.

Nesta instituição tem-se o Conselho Escolar ativo, suas atribuições é participar do orçamento com propostas visando a melhoria da estrutura escolar, mas também do ensino, fiscalizar o uso de recurso e sua aplicação. O Grêmio Estudantil tem como objetivo representar os alunos, suas necessidades e reivindicações. O representante faz parte do Conselho Escolar (no período da pandemia e “ensino” remoto com atuação limitada devido as normas de distanciamento social). Para as turmas do terceiro ano do Ensino Médio, são ofertados projetos interdisciplinares como: Projeto

Empreendedorismo na escola 15ª edição; Projeto Excelência; Projeto Leitura e (PPP, 2021) e o Projeto Aprendendo a aprender – Área de Humanas e Sociais na 2ª edição.

## **ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO INTERCULTURAL GUATEKA - MARÇAL DE SOUZA**

A escola indígena surge com a Constituição Federal em 1988, porém a implantação do Ensino Médio na Reserva Indígena de Dourados é relativamente recente, até o ano 2000 não havia nenhuma unidade, isto é, nem uma escola atendesse esta demanda. O adolescente ou jovem que manifestava interesse em dar continuidade aos estudos devia fazê-lo em uma escola não indígena, fora de sua aldeia.

Devido à necessidade de contemplar os estudantes indígenas com uma escola de nível médio e mediante reivindicações, foi implantada na Aldeia Jaguapiru uma extensão da Escola Estadual Vilmar Vieira de Matos. As aulas eram ministradas no prédio da Escola Municipal Francisco Meireles. Em junho de 2005 a unidade deixa de ser extensão, é fundada a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural Guateka - Marçal De Souza, através do Decreto Estadual 11.867 de 02/06/2005. Com prédio próprio, “a Unidade Escolar é a única da Rede Estadual, dentro da Reserva Indígena, portanto recebe estudantes de sete Unidades Escolares Municipais e para atender a demanda, funciona nos três turnos” (PPP, 2020).

Conforme demonstra o PPP (2020) a escola atende as etapas:

Fundamental (9º ano), Ensino Médio e a modalidade EJA. Ao todo são sete salas em funcionamento, nos períodos diurnos são seis salas, no matutino atende somente o ensino médio (dois 1º, dois 2º e dois 3º ano), o vespertino atende o fundamental e médio (três 9º anos, dois 1º e um 2º), no período noturno temos sete salas funcionando (um 1º, dois 2º, um 3º ano E. Médio regular), Educação de Jovens e Adultos -Projeto Conectando Saberes – Indígenas (módulos finais) e

Educação de Jovens e Adultos - Projeto Conectando Saberes – Indígenas (módulo intermediário) (PPP, 2020).

Vejamos que, para atender a demanda, é necessário a oferta de mais de uma sala para cada ano, tendo em vista a quantidade de alunos atendidos. A missão da escola Guateka de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2020) é:

Educar visando à construção de uma sociedade justa, de valores interculturais socialmente úteis para o desenvolvimento integral do ser humano, possibilitando o ensino e a valorização da cultura, através de estudos da Língua Indígena Materna, representação de danças, cantos, artesanatos, reza e rituais que despertem o interesse visando manter e fortalecer os conhecimentos tradicionais como também riquezas indígenas locais presentes nas etnias Guarani, Terena e Kaiowá (PPP, 2020).

Para que a escola cumpra com seus valores e com sua missão, é preciso que atue através da perspectiva intercultural crítica, rompa com o pensamento decolonial e promova a recuperação e valorização cultural, o que exige envolvimento de toda a comunidade. A Deliberação CEE/MS nº 10.647/2015 faz referência à proposta pedagógica das escolas indígenas e descreve:

Art. 42. A proposta pedagógica deve ser elaborada pelos gestores e professores indígenas em articulação com a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis dos alunos, os próprios alunos –, contando com assessoria dos órgãos do sistema de ensino e instituições formadoras, instituições de educação superior, das organizações indígenas e órgãos indígenas do estado e da sociedade civil, e legitimados pela comunidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.06)

A Educação Escolar Indígena não deve concentrar-se apenas na figura do professor, deve romper os muros, envolver os diferentes saberes e a comunidade, em especial os anciãos, pois carregam as memórias e as



tradições culturais de seu povo. O território também é um importante instrumento do saber e carrega diferentes significados. Devido sua importância, a Escola deve ocupar uma posição central nas aldeias e desenvolver junto aos docentes um olhar atento e diferenciado as especificidades de cada discente, de acordo como PPP (2020):

Devido à sua especificidade, a Unidade Escolar procura atender os estudantes de forma justa, levando sempre em consideração os problemas e situações que os envolvem e que possam prejudicar o processo de ensino aprendizagem, principalmente quando se refere às faltas por fatores climáticos, problemas de ordem familiar ou pessoal. Os professores são orientados desde o primeiro dia de aula quanto à prática da Unidade Escolar nos dias chuvosos, com muito barro e/ou muito frio, devendo esses garantir ao estudante, em outra oportunidade, a aplicação do conteúdo estudado e realização de trabalhos e provas que porventura tenha perdido (PPP, 2020).

Pensando na qualidade do ensino e nas demandas, no ano de 2019 a escola desenvolveu e colaborou com alguns projetos, sendo: Banco Comunitário de Sementes Crioulas: uma estratégia para a segurança de soberania alimentar para as comunidades indígenas de etnia Guarani-Kaiowá de Dourados MS (UFGD) (Escola colaboradora); Cursinho preparatório para vestibular e ENEM (Parceria com a UEMS); Festa da Primavera; Mostra Cultural; Experiências de Física utilizando materiais recicláveis e de baixo custo; Experimentação no Ensino de Química; Horta Terra Viva; Miss e Mister e Garoto GTK; Nascente Viva (UFGD), ações sócio econômico ambiental e cultural da Aldeia de Dourados MS (Escola colaboradora); Sexualidade, DSTs, e gravidez na adolescência: orientações e dúvidas; O papel social e a luta da mulher na sociedade; Sarau literário: abordando, através da arte, temas como: depressão, violência na Aldeia, drogas, discriminação e cultura africana e Semana de Comemoração dos Povos Indígenas.

Por fim, vejamos a estrutura física da escola, segundo informações contidas no PPP (2020):

A Unidade Escolar possui cinco blocos construídos: a) bloco para o administrativo com três salas, direção, coordenação, sala dos professores, todas com ar condicionado, e dois banheiros para a) administrativo e professores; b) bloco com oito salas, todas com ar condicionado, sendo seis salas de aula, sala de STE e secretaria; c) bloco com três salas sendo dois laboratórios, laboratório Tecnológico de Química, Laboratório Tecnológico de informática e uma para biblioteca; d) bloco com cinco salas para os seguintes laboratórios: Laboratório Científico de Informática Básica, Laboratório Científico de Matemática, Laboratório Científico de Biologia, Laboratório Científico de Física, Laboratório Científico de Química. Recentemente foram instalados pela Secretaria de Educação um link de internet fibra ótica que possibilitou o acesso à internet para uso dos estudantes. Grande parte do acervo da biblioteca é constituído por livros didáticos, sendo pouco material para leitura e pesquisa. Os outros laboratórios científicos não foram equipados adequadamente e as instalações estão sendo usadas para diversos fins como: uma sala de aula para EJA Conectando Saberes Indígenas (módulo Intermediário III e IV); um museu, com um belo e importante acervo para a comunidade indígena douradense, sala de Recurso Multifuncional e uma sala para atender o projeto Arte Cultura; e) bloco com a cozinha, que possui cinco repartições, espaço para armários, fogão e pia, despensa, depósito, banheiro e lavanderia e do lado de fora os banheiros dos alunos e o refeitório. Há uma quadra de esporte ampla e coberta e um saguão, que interliga todos os espaços (PPP, 2020).

Após breve descrição da escola, notamos que a mesma tem se preocupado com a qualidade do ensino, porém, reconhece que existem barreiras a serem superadas e, por ser a única escola de Ensino Médio na Reserva Indígena de Dourados (RID) o acesso dos alunos por vezes acaba sendo prejudicado, seja por conta da distância, falta de saneamento básico e a qualidade das estradas, principalmente nos dias chuvosos. Além disso, a

escola conta com uma excelente estrutura física e desenvolve projetos que contribuem com a comunidade.

## ESTUDO COMPARATIVO

Iniciamos o estudo comparando a quantidade de matrículas efetuadas no terceiro ano do Ensino Médio, nos anos de 2019 e 2020 em ambas as escolas:

<b>Ano</b>	<b>Escola</b>	<b>Nº de matrículas</b>
2019	Guateka	137
2019	EEEFMJK	52
2020	Guateka	120
2020	EEEFMJK	68

Fonte: Elaboração própria.

Notamos que a Escola Guateka atende um maior número de alunos se comparado com a EEEFM Juscelino Kubistchek, isso se justifica devido a escola indígena ser a única instituição de ensino que oferece o Ensino Médio da Reserva Indígena de Dourados, ficando responsável por toda a demanda.

Com vista em compreender a situação que compreende os anos 2019 e 2020, no tange à quantidade de reprovações, abandono e aprovações de egressos matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, apresentamos:

<b>Ano</b>	<b>Escola</b>	<b>Rep.</b>	<b>Abandono</b>	<b>Ap.</b>
2019	Guateka	22	35	80
2019	EEEFMJK	03	00	49
2020	Guateka	16	03	101
2020	EEEFMJK	00	00	68

Fonte: Elaboração própria.

Os dados demonstram que a escola Guateka no ano de 2019 e 2020 apresentou um maior número de reprovações e abandono dos estudos se comparado com a escola EEEFMJK. Chamou nossa atenção o fato de a Escola Guateka apresentar uma queda no número de reprovações e abandono no ano pandêmico, nos levando a refletir em quais ações foram implantadas para conter os altos índices até então apresentados.

A ausência de reprovações e abandono na escola EEEFMJK se justifica devido à aprovação da Portaria nº 940/2018/SEDUC-NNTE de 06 de março de 2018 que estabelece no Art. 1º “as normas para operacionalização da Progressão Parcial ou Retenção Parcial nas escolas de rede pública estadual de ensino” (RO, 2018).

A resolução declara que o aluno retido em até três componentes da base curricular comum deverá ser matriculado na turma seguinte e será aprovado na progressão parcial, quando o mesmo alcançar média 5,0. A escola ofertará as disciplinas no contraturno, e deverá sanar as lacunas da aprendizagem, proporcionando estudos e avaliações “até o estudante alcançar a promoção”. (RO, 2018). A mesma portaria, declara no art. 6º § 2º que “Os alunos retidos em ano escolar de conclusão de etapa deverão ser cadastrados como aprovado e não concluinte”, a citação esclarece os números do quadro anterior, evidenciando que os dados cadastrados pelo Censo Escolar deixam intrínseco a realidade da escola.

Quanto a Distorção idade/série das turmas pesquisadas, vejamos:

<b>Ano</b>	<b>Escola</b>	<b>Distorção idade/série em %</b>
2019	Guateka	60%
2019	EEEFMJK	08%
2020	Guateka	68%
2020	EEEFMJK	07%

Fonte: Elaboração própria.

Os dados demonstram uma pequena diminuição na distorção idade/série na EEEFMJK, que se justifica devido aos programas para correção da mesma, desenvolvida pela mantenedora e a Portaria nº 940/2018. Na escola Guateka em 2019, 60% dos alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Médio tinham dois ou mais anos de atraso escolar, fato que se agravou em 2020, nos fazendo refletir se esses alunos iniciaram a vida escolar em atraso ou se o número de reprovações tem provocado o aumento dos números das distorções idade/série.

Na tentativa de conter a distorção idade/série o Governo Federal aprovou a Portaria Nº 177, de 30 de março de 2021 que institui o Programa Brasil na Escola, que segundo o Art. 1º, tem como finalidade

[...] induzir e fomentar a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar, com equidade e na idade adequada dos estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2021).

Outro indicador de avaliação externa é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem como objetivo avaliar o aproveitamento dos alunos em duas disciplinas específicas: Língua Portuguesa e Matemática, realizado a cada dois anos, somente com os alunos dos anos finais de cada ciclo do ensino básico. A última avaliação do SAEB se deu em 2019 e o aproveitamento dos alunos matriculados no Ensino Médio da EEEFMJK foi de 4,7 conforme média do IDEB, representando na disciplina de Língua Portuguesa aprendizado de 50% dos conteúdos e em Matemática 4% (Plataforma QEdU, 2021).

Outra avaliação externa de suma importância é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), este acontece anualmente e tem como objetivo avaliar a competência e as habilidades dos participantes, bem como auxiliar no ingresso em universidades públicas.

EEEFM Juscelino Kubistchek - Dados: ENEM

## Antropia, Interculturalidade e Educação

Ano	Alunos participantes	Média em Ciências Humanas	Média em Ciências da Natureza	Média em Linguagem e Códigos	Média em Matemática	Média em Redação
2019	56% ou 26 alunos	518 pts.	461 pts.	527 pts.	502 pts.	626 pts.

Fonte: Elaboração própria com base na Plataforma QEdu. Acesso em: 11 de out.

2021.

Os dados do quadro acima apresentam um aproveitamento mediano dos alunos. Um dos desafios da escola é aumentar o número de participantes na avaliação do ENEM, isto porque, em 2019 foram efetuadas 52 matrículas e apenas 26 participações, demonstrando que é baixa a quantidade de alunos que buscarão a próxima etapa dos estudos, a graduação. Outro fator está relacionado ao baixo aproveitamento dos alunos, devendo ser elaborado estratégias que promovam maior aprendizado dos mesmos.

Vejamos abaixo os dados da Escola Guateka:

Ano	Alunos participantes	Média em Ciências Humanas	Média em Ciências da Natureza	Média em Linguagem e Códigos	Média em Matemática	Média em Redação
2019	19% ou 26 alunos	443 pts.	403 pts.	466 pts.	419	413 pts.

Fonte: Elaboração própria com base na Plataforma QEdu. Acesso em: 11 de out.

2021.

Se comparado o desempenho dos discentes da EEEFMJK com os discentes da escola Guateka, percebemos que mesmo tendo participado da prova o mesmo quantitativo de alunos, existe uma diferença significativa na pontuação obtida entre eles, sendo que todos os quesitos a escola Guateka apresenta menor rendimento: Ciências Humanas: 75 pontos a menos; Ciências da Natureza: 58 pontos a menos; Linguagens e Códigos: 61 pontos; Matemática: 83 pontos e na Redação uma diferença de 213 pontos, o que

demonstrando fragilidade no ensino.

A plataforma QEdu, nos traz um panorama importante a ser considerado sobre a comunidade escolar. Uma pesquisa específica feita com os pais, mães, responsáveis e estudantes EEEFM Juscelino Kubistchek, demonstram que 16% de mães dos alunos concluíram o Ensino Superior; apenas 33% dos pais costumam conversar sobre o que acontece na escola e 18% dos alunos tem o hábito de realizar leituras extracurriculares. (SAEB, 2019 INEP *apud* plataforma QEdu, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As escolas analisadas são de Estados diferentes, ou seja, uma localizada no interior de Rondônia e a outra no interior do Mato Grosso do Sul, mesmo ambas ofertando o ensino regular, há uma diferença de quase três décadas de existência entre elas: uma foi forjada no calor da migração e da colonização do antigo Território Federal de Rondônia e a outra reconhecida após aprovação da Constituição Federal de 1988 e criada mediante ao Decreto Estadual no ano de 2005. Ambas as escolas têm como mantenedora é o Estado.

Outro fator importante é a diferenciação entre as legislações que regulam cada escola, uma não indígena e outra indígena, sendo que esta última possui decretos e resoluções próprias e diferenciadas. Os dados e a realidade das instituições de ensino, demonstram que apesar da distância geográfica, da diferença étnica, da Educação Escolar Indígena e não indígena possuem desafios análogos entre si.

A escola rondoniense conta com uma legislação que prova a conveniência da aprovação dos alunos, onde fica implícita a realidade da reprovação, da distorção idade/série ou até mesmo da evasão escolar, pois a Portaria nº 940/2018 além de implantar a “dependência” no ensino básico,

ainda oficializa a forma de reter esses dados ao domínio público.

O número expressivo de reprovações e evasão escolar na escola Guateka nos proporciona duas interpretações: primeiro relacionado a incapacidade do Estado em desenvolver e efetivar políticas públicas eficazes para a permanência dos estudantes indígenas na escola; segundo uma possível falha no processo avaliativo, que desperta o interesse em entendermos como é realizado na prática, se são diferenciados ou se seguem o modelo tradicional; Acreditamos que o alto índice de distorção de até dois anos na idade/série estão associadas às questões ora mencionadas.

É importante pontuarmos algumas considerações, o SAEB é uma avaliação externa, o resultado é a soma total de pontos, dividido pelo número total de matrícula, isto é, para se chegar ao resultado final não se considera o número de alunos que realizaram a avaliação. Aos alunos com necessidades especiais, até então, não lhes foi oferecido à avaliação, considerando suas especificidades.

Os dados do SAEB acabam não correspondendo com realidade, algo em comum nas duas escolas analisadas, por ser uma avaliação padronizada, não visualiza as características da diversidade escolar do país. A EEEFM Juscelino Kubistchek possui defasagem significativa no componente curricular de Matemática associada a formação do professor que desenvolve em sala de aula metodologia que diverge da avaliação já mencionada e demonstra uma contradição com a pontuação do ENEM.

Chama-nos atenção para o índice de participação dos alunos duas escolas possuem no ENEM, o mesmo número de participantes, ou seja, 26 alunos. Em proporção de matriculados o EEEFMJK sai em frente. Demonstrando que poucos discentes darão continuidade aos estudos, esses fatores podem estar: na dificuldade do acesso à universidade e no caso do ensino privado o alto custo das mensalidades, fazendo com que os estudantes e seus familiares não nutrirem o sonho de cursar uma graduação.



A plataforma QEdu nos traz os dados sobre os pais que possuem nível superior, alunos leitores e o diálogo de pais ou responsáveis sobre os acontecimentos do cotidiano escolar, este último é questionável o que prova é a pouca participação dos alunos da escola EEEFMJK no ENEM, e mesmo que o número seja expressivo – 33%, confirmando que na sociedade da era da tecnologia da comunicação e informação, tem-se defasagem de uma cultura primitiva em nossa sociedade, o diálogo, a oralidade que antes era a única forma de transmissão da cultura.

As referidas escolas possuem infraestrutura consideravelmente bom. A EEEFMJK apresenta espaço com acessibilidade aos alunos que necessitem de cuidados especiais. Quanto à biblioteca não possui acervo que contemplem as disciplinas de Filosofia, Sociologia, História Regional, Geografia Regional, Espanhol, Inglês e Artes. Possui professores formados nas diversas disciplinas que oferece.

Por fim, notamos que a escola Guateka deixou de apresentar alguns dados, o que dificulta a análise e a avaliação dos mesmos, tornando falho o processo de elaboração de propostas de ensino que poderiam suprir a demanda apresentada ao longo desse artigo. Porém, evidenciamos a urgência e a necessidade de ser implantada na RID mais uma escola de nível médio, pois acreditamos que a escola não atende toda a demanda e, isso está associado à localização da escola, que por vezes contempla os moradores próximos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes Bases da Educação nº 9394, de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005 Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 02 de out. de 2021.

\_\_\_\_\_. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.

**População.** Porto Velho: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/santa-luzia-doeste>. Acesso em: 24 de out. de 2021.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 177 de 30 de março de 2021. Institui o Programa Brasil na Escola. Disponível em: <https://anec.org.br/legislacao/portaria-no-177-de-30-de-marco-de-2021>. Acesso em: 24 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural Guateka - Marçal de Souza. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**, 2020. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP#/visualizar>. Acesso em: 09 out. 2021.

Rondônia. EEEFM Juscelino Kubistchek. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Santa Luzia D'Oeste: junho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 940/2018/SEDUC-NNTE Porto Velho, 06 de março de 2018.** Estabelece normas para operacionalização da Progressão Parcial e Retenção Parcial nas escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. Disponível em: [https://diario.seduc.ro.gov.br/manual/arquivos/Portaria\\_n\\_940\\_2018.pdf](https://diario.seduc.ro.gov.br/manual/arquivos/Portaria_n_940_2018.pdf). Acesso em: 19 de out. de 2021.

## **SOBRE AS AUTORAS**

### **Cibeli Gonçalves Cardozo**

Graduada em Serviço Social (2009) e Licenciada em Pedagogia (2017) pelo Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN. Pós-graduada em Gestão Pública (2010) pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ) e pós-graduada em Educação Infantil com ênfase em Educação Especial e Gestão (2018) pelo Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN. Mestranda no Programa de pós-graduação em Educação e Territorialidade da FAIND, na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Docente no Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN, desde o ano de 2010 junto ao curso de Serviço Social na modalidade EAD.

E-mail para contato: [ciby\\_cardozo@hotmail.com](mailto:ciby_cardozo@hotmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0346838726030327>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2570-8067>

### **Neusila Segatto**

Graduada em Pedagogia (2009) e Licenciada em Sociologia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR (2020). Pós-graduada Lato Senso em Educação Infantil com Ênfase em Alfabetização pela Faculdade de Rolim de Moura –

FAROL (2013) e Pós-graduação Lato Senso em Gestão de Instituição Pública pelo Instituto Federal de Rondônia – IFRO (2020), Mestranda do curso Educação e Territorialidade pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Educadora e Servidora pública do Estado e RO há 11 anos, desenvolve trabalho voltado a Área de Humanas e Sociais.

E-mail para contato: [neusilasegatto@gmail.com](mailto:neusilasegatto@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9760405113591885>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4435-1163>

### **Daiane Oliveira da Silveira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Mestre em Antropologia de Ibero-América na Universidade de Salamanca e Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca.

E-mail para contato: [daiane\\_oliveira23@hotmail.com](mailto:daiane_oliveira23@hotmail.com)



# **TOPYTA NEAKÂMÊ (QUE FIQUE GRAVADO NA SUA CABEÇA): O SABER TRADICIONAL NHANDÉVA E A LUTA PELA SUA MANUTENÇÃO**

Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes

## **RESUMO**

O conhecimento faz parte do indivíduo, delineando suas práticas, seu modo de vida e sua cosmovisão. Os Guarani possuem diversos saberes que os identificam como etnia e mesmo diante das constantes mudanças, têm resistido para que a preservação e prática desses saberes dentro de suas comunidades não sejam esquecidas. Ao longo da história a luta não foi apenas por sua sobrevivência física, mas também social, linguística e cultural. Assim descrevemos aqui mediante o relato de uma rezadeira tradicional o desejo de manter viva a prática do benzimento, através de rezas, massagens e remédios tradicionais. A fala desta entrevistada revela a urgência em transmitir tais conhecimentos que estes detentores do saber trazem consigo. Urgência nem sempre compreendida, mas não ignorada por eles, que insistem em repassar conhecimentos talvez considerados antigos e ultrapassados, mas que respondem às necessidades atuais não só individuais como coletivas, afirmando também a identidade étnica.

**Palavras-chave:** benzedeira; benzimento; cura; identidade.

## **INTRODUÇÃO**

Em se tratando dos povos de origem Tupi-Guarani<sup>8</sup>, podemos ter acesso a uma vasta literatura, o que dificulta uma síntese dessas informações. Inúmeros grupos procedem deste tronco, o que torna a etnia indígena

---

<sup>8</sup> Uma convenção da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) de 1953 orienta a usar inicial maiúscula para o etnônimo (sempre no singular) e minúscula quando se refere a adjetivos. Seguindo esta orientação, escrevo Nhandéva para me referir ao grupo étnico e nhandéva(s) para adjetivos relacionados ao grupo (exp: idioma nhandéva, ritual nhandéva etc.). Faço o mesmo com outros nomes indígenas no texto, como aqui, em relação ao tronco linguístico Tupi-Guarani.

Guarani uma das maiores das Américas, abrangendo como territórios tradicionais, áreas na Bolívia, Paraguai, Argentina, Uruguai e Brasil. A forma como foram dizimados no período da colonização, onde alguns autores mencionam um sobrevivente para cada quinhentos, ou mais, mortos (CLASTRES, 1978; MELIÁ, 1981), também merece destaque no relato de sua história. Considerando a extensão do território ocupado, como citado acima, preservaram uniformemente por um longo período, seu idioma, sua organização social e seu sistema de vida, também chamado de *ñandereko* “o nosso modo de vida, de viver”.

Cabe aqui mencionar que a presença Guarani por todo o litoral brasileiro bem como em tantos outros territórios explica-se em parte por uma suposta busca da *Terra Sem Mal*, um paraíso ansiado por todos, contudo, para além desta possibilidade, é consenso entre pesquisadores que os Guarani são tradicionalmente nômades, mesmo antes da chegada das caravelas (CLASTRES, 1978). Durante investidas estrangeiras os Guarani foram usados como aliados nas guerras e mais tarde dizimados e reduzidos à escravidão pelas campanhas espanholas, portuguesas e bandeirantes.

Antes dos primeiros contatos, como acontece com outras etnias isoladas, toda a transmissão do conhecimento que possuíam era feita de forma oral. Consequentemente com o passar dos anos, seu idioma ágrafo passou a ser registrado na forma escrita, o que viabilizou os inúmeros registros de sua história ao longo dos anos, registros estes narrados em seu próprio idioma, o que traz a riqueza singular das suas formas de expressão.

A população Guarani se divide em três principais subgrupos: os Kaiowá, os Mby'a e os Nhandéva. Inicialmente as aldeias eram formadas por famílias extensas que habitavam em casas comunais, mas ao longo dos anos alguns grupos foram se diferenciando desta prática, inclusive em outros aspectos também como no idioma. Possuíam uma alimentação baseada na caça e coleta de alimentos silvestres e formavam pequenas roças onde

cultivavam algumas variedades de alimentos como batata, amendoim, mandioca, feijão e milho. Com a ocupação crescente de seus territórios e o confinamento de suas comunidades em áreas desprovidas de recursos naturais de subsistência, a convivência com a sociedade envolvente tornou-se inevitável. As influências externas e consequentes mudanças dentro desta etnia acontecem há séculos, refletidas em todos os sentidos no modo de viver guarani, e mesmo dentro da mesma etnia não se pode negar sua diversidade. A especificidade das sociedades indígenas está presente nas relações sociais e no campo simbólico ainda que ocupem áreas ecologicamente semelhantes (RAMOS, 1984).

A luta dos povos indígenas no Brasil não é apenas pela posse de seus territórios tradicionais, mas também pela preservação de seus modos de vida, organização social, religiões e cosmovisões que sistematicamente têm sido desintegrados pela sociedade dominante, com seus pensamentos linear e ocidentalizado produzindo através da ciência, um critério hegemônico da verdade mencionado por Boaventura de Sousa Santos (2006).

Os Guarani Kaiowá e os Guarani Nhandéva apresentam no Estado do Mato Grosso do Sul o maior contingente populacional com cerca de 40 mil pessoas, e juntamente com outras etnias como Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinawa, Ofaié e Terena, formam a segunda maior população indígena do país, cerca de 15%, porém ocupa apenas 0,6% das terras indígenas demarcadas no Brasil.

Dentre as 4.067 aldeias guaranis catalogadas (FUNASA/IBGE, 2000) está a Aldeia Cerrito, pertencente ao município de Eldorado (MS). Parte de suas terras já está homologada e outra parte ainda está com a delimitação em andamento. Até 2014, conforme dados da SESAI, a aldeia contava com aproximadamente 586 indígenas distribuídos em suas terras. É uma aldeia cercada por grandes fazendas, inclusive algumas destas formam hoje o seu território, pois foram retomadas pelos indígenas por serem seus

proprietários originais, o que trouxe muitos conflitos no passado. Atualmente há uma convivência pacífica, inclusive vários indígenas encontram nessas fazendas trabalho remunerado, o que lhes garante a manutenção de suas famílias uma vez que os recursos naturais de sua área são insuficientes para a sua sobrevivência. As famílias desta comunidade são, em sua maioria, famílias nucleares e já não vivem mais em casas comunais. Algumas delas cuidam dos seus ‘velhos’ (que já são poucos) e estes por sua vez participam do orçamento familiar com suas aposentadorias, benefício dado pelo governo.

Meu objetivo neste artigo é descrever uma forma específica do saber guarani ainda em vigência, o saber que versa acerca das práticas do(a) rezador(a)/ benzedor(a) tradicional. Esta herança tradicional se configura também como um elemento fundamental para a construção e reafirmação da identidade cultural deste povo.

Para esta breve pesquisa foram promovidos diálogos informais no idioma guarani nhandéva através de questionamentos sobre a produção e prática de benzimentos durante visitas domiciliares na aldeia. Uma dessas conversas deu-se também na casa do entrevistador, na cidade de Eldorado.

Para este trabalho, valho-me da minha experiência de campo com a população e minha percepção do quanto já se tem mudado a sociedade Nhandéva neste espaço de 15 anos que estou próximo a ela. Contudo, o que mais subsidia o conteúdo desta discussão é a fala de uma benzedora, Sra. Rosalina Afonso Ortiz (77anos), Guarani da Aldeia Cerrito, mais conhecida como Dona Rosa. Entrevistei-a entre os dias 24 e 29 de maio de 2019. Prontamente Dona Rosa se dispôs a contribuir, muito mais como desabafo ou clamor de ver em seus dias uma redução da busca por parte de seu povo a estes recursos tradicionais que lhe foram legados. A entrevista ocorreu na Aldeia Cerrito, residência da Dona Rosa, e seguiu uma dinâmica aberta, sem um longo roteiro de perguntas pré-definido, mas, de modo pessoal, conversamos sobre suas práticas e saberes. Toda a conversa se deu no idioma



nhandéva e foi gravada, com o consentimento da Dona Rosa, para em outro momento ser transcrita e traduzida ao português, o que acabo de fazer e que exponho em vários momentos neste trabalho.

Quanto ao modo que organizamos este trabalho, teve início com uma discussão sobre a relação de assimetria entre os tipos de saberes, o valor que o saber possui para o rezador, sua disposição em compartilhá-lo como forma de preservação tradicional e a postura daqueles que são os receptores desse conhecimento. Na sequência é tratado sobre a destinação dos benzimentos e seus efeitos, bem como as formas como são realizados. Finalizamos discutindo sobre a contribuição que esses saberes tradicionais trazem para a identidade do rezador tanto dentro de sua comunidade como fora dela sempre ressaltando da fala da Dona Rosa e de autores relidos, o saber tradicional e suas lutas pela sobrevivência, pela preservação, pelo repasse às novas gerações e o seu valor social para a configuração da identidade nhandéva em dias atuais.

## **CONHECIMENTO VALORIZADO E COMPARTILHADO**

Muitas são as considerações tecidas sobre o que vem a ser o conhecimento e sobre como adquiri-lo, pois até o que se conhece possui interpretações distintas quanto ao valor e aplicabilidade. As acepções variam de uma ‘simples informação’ até ‘objeto apropriado pelo pensamento através de um processo sistemático e estruturado’. O que não pode ser negada é a relação entre o conhecimento e seu objeto.

Além disso, há os diferentes tipos de conhecimento, presentes em todas as áreas que fazem parte do indivíduo e do mundo que o cerca, sendo este de aspectos reais, éticos ou simbólicos.

Os modos como são concebidos tanto o conhecimento como a ciência ocidental influenciam diretamente na forma como são vistas as outras

formas de saber existentes como, por exemplo, os conhecimentos tradicionais e suas práticas dentro das aldeias. As páginas onde textos históricos expõem a ciência pelas observações, teorias e leis, são interpretadas como se a ciência e seus métodos fossem as únicas ou, pelo menos as únicas formas confiáveis de conhecimento (KUHN, 2009). A comunidade científica expõe muitas vezes o pressuposto de que sabe como o mundo efetivamente é, determinando, por assim dizer, a hegemonia da ciência ocidental. A epistemologia desta forma de saber fundamenta-se, sobretudo, na sua forma ‘registrada’. Os saberes “menores”, não registrados, não mensurados, de transmissão oral e tradicional são reduzidos a saberes menos legítimos e circunstanciais.

Porém muitos autores têm questionado essa segmentação e racionalização científica exacerbada e, em razão disso, vem-se mudando essa imagem que temos de ciência e, por conseguinte, sua posição hierárquica entre os saberes. As experiências vividas no cotidiano viabilizam a aprendizagem pois os saberes são constituídos localmente, sempre abordados no plural, pois são dinâmicos (MATTA, 2016). Essa dinâmica é o que possibilita que tais saberes sejam experimentados por aqueles que o percebem e assim se relacionam os sujeitos com os objetos conhecidos ou a serem conhecidos com menos rigor, mas não com menos intensidade.

Em qualquer sociedade, seja esta tradicional ou não, destacam-se os detentores do conhecimento que são reconhecidos socialmente por sua técnica, carisma ou tradicionalidade. Em consequência do desprestígio por formas tradicionais que caracteriza as sociedades ditas pós-modernas ou industriais, capitalistas, globalizantes e líquidas, isto é, aversa à tradição (BAUMAN, 2003), as próprias comunidades tradicionais passam a ver os possuidores de saberes tradicionais como ultrapassados, relegados ao “primitivo” ou ao “supersticioso”, quando não marginalizados ou demonizados por segmentos progressistas ou religiosos. Este parece ser o

caso de Dona. Rosa, uma rezadeira tradicional:

*[...] já estão acabando mesmo! Você não vê que esses de antigamente que sabiam dessas coisas de valor já não tem mais, eu como fui uma pessoa interessada aprendi com minha madrinha e ficaram todas comigo, ficaram todas e por aí ando, vou te falar, faço muitas rezas, muitas mesmo (ROSA, entrevista aberta 2019).*

Uma das poucas rezadeiras da aldeia, Dona Rosa é também uma das moradoras mais antigas da comunidade. Ela perdeu sua mãe ainda jovem e seu pai também era rezador. Sua madrinha, então, assumiu a responsabilidade de lhe transmitir os conhecimentos e práticas de benzimento, além do próprio contexto familiar que lhe proporcionava o contato com tais práticas. Porém devido a questões políticas dentro da própria comunidade, após a morte do seu pai, outra pessoa foi designada como rezador. Apesar disso, ela também sempre foi reconhecida pela comunidade como rezadeira. Nos últimos anos, após a morte do rezador, ela assumiu, por assim dizer, uma posição que sempre lhe pertenceu e cuja função ela sempre exerceu.

Dona Rosa teve 11 filhos e todos os partos foram realizados em sua casa com a ajuda de seu esposo, que já faleceu há alguns anos. Atualmente ela mora com a filha mais nova e com um neto que ela cuida desde que este era um bebê. Carrega consigo o conhecimento que recebeu de sua madrinha, e não apenas isso, mas deseja compartilhá-lo, pois o vê como etnicamente importante, principalmente para as futuras gerações:

*Muitas vezes fico chateada, mas fico quieta, não falo nada. Professora, professor e o diretor eles deveriam ir na minha casa pra conversar comigo: “Eu vim aqui na sua casa, será que você poderia me contar sobre o conhecimento que você tem? Me mostrar? Para que assim através disso eu mostre também para os alunos que eu ensino esses ensinamentos”. Assim eles deveriam falar comigo, não é mesmo? Mas eu não ouço isso deles, mas quando se apertam eles vêm rápido até onde estou, mas só quando se apertam (ROSA, entrevista aberta 2019).*

A transmissão oral realizada através de conversas e narrativas é muito

usada para o ensino, principalmente pelos mais velhos. Para eles, o conhecimento acadêmico ofertado nas escolas é algo desconhecido e longe das necessidades que o cotidiano dentro de suas comunidades exige. Mesmo assim, conforme o que foi dito, Dona Rosa reconhece que os professores são responsáveis por transmitir o conhecimento Guarani, do modo de agir e reagir diante das mais variadas circunstâncias, mas para isso, precisam antes receber, e receber de quem detém este saber.

Além do que percebe como um desinteresse de seu saber por parte dos próprios professores nativos, Dona Rosa também se refere aos alunos. Em nossa conversa muitas vezes foram mencionados os jovens guaranis e sobre a distância e o aparente desinteresse destes em obter os saberes tradicionais:

*Já esqueceram de tudo, eles não se interessam por essas coisas (rezas e danças), nem se você contar pra eles não dão mais atenção pra isso. Nem as rezas dos índios... eles não se importam de jeito nenhum! Escutam, veem, mas é mais fácil eles rirem do que guardar alguma coisa pra si (ROSA, entrevista aberta 2019).*

Há uma espécie de postura de ambivalência, pois reconhecem os saberes que os mais velhos possuem, mas em outras circunstâncias, os menosprezam diante da ciência “de fora”. Porém se analisarmos a transmissão oral, sua prática e eficaz atuação no ensino por vários séculos na história humana, perceberemos que muito do que hoje sabemos, vivenciamos ou experimentamos é, na realidade, uma continuidade tradicional e não apenas procedimento moderno e exógeno imitado.

Dona Rosa encontra uma explicação que expressa certo fatalismo e conformidade, mas é assim que se percebe no quadro social de sua comunidade:

*Eu não culpo ninguém (pelo desinteresse), como dizem, os dias estão acabando as pessoas estão indo de qualquer jeito... fico observando as pessoas da aldeia fico observando elas, mas não culpo ninguém porque como dizem é assim mesmo que as pessoas*

*seguem: batem no pai, batem na mãe, matam, nossa! Uns se largam depois voltam a morar junto, muita coisa! É o mundo velho, a terra já está quente para todos... e essas coisas que eu sei não interessam mais a ninguém, é difícil. E isso em várias aldeias, por onde vou, converso com pessoas que como eu sabem dessas coisas e em muitas aldeias os índios não fazem mais nem o batismo (ROSA, entrevista aberta 2019).*

Não se pode ignorar que o diálogo entre gerações cria um novo cenário de convivência, trocas e adaptações de ambos os lados, do tradicional com ‘moderno’, do jovem com o velho, do conhecido com desconhecido (ou com a nova descoberta). Há o que Soares-Pinto (2014) chama de “perdas-descobertas” que são as propulsoras do potencial criativo que estes novos cenários exigem principalmente quanto à abertura não só para o outro como para o novo.

“Perdas-descobertas” (SOARES-PINTO, 2014) são interações necessárias para que os saberes tradicionais sejam transmitidos às futuras gerações por “caminhos” modernos, nestes o rezador tradicional pode transitar uma vez que seja incluído e faça suas próprias descobertas. Neste sentido a escola exerce papel fundamental na promoção desta reinvenção da tradição e a forma de compartilhá-la.

A escola nhandéva tem procurado mediar este diálogo, através de ações que promovem a valorização dos saberes tradicionais, contudo, sem ignorar a nova “bagagem” dos jovens trazida pela modernidade. Exemplos disso são as festas promovidas dentro do ambiente escolar que, sempre que possível, oportunizam um tempo na programação para que pessoas como Dona Rosa apresentem rezas e danças, estimulando assim a participação dos alunos. Mas ainda são ações esporádicas, que precisam ser ampliadas e incluídas na rotina escolar. Além disso, durante nosso contato com Dona Rosa, percebemos que seus filhos e netos procuram ensiná-la a lidar com as novas tecnologias como o celular, tirando fotos e gravando narrativas e acontecimentos, perpetuando assim também o registro destes eventos.

O convívio com a sociedade globalizante das aldeias próximas às cidades já acontece há muito tempo. Os jovens são os que mais experimentam esse contato, procurando não só obter e dominar novos conhecimentos, mas percebem que sem estes, não há como viabilizar a aceitação social em um contexto fora de sua comunidade. O que precisa ser esclarecido e dialogado com estes jovens é acerca do valor do conhecimento, dos saberes tradicionais exclusivos da sua comunidade e que estes precisam ser aprendidos e contextualizados ou ressignificados por eles, sendo eles os protagonistas neste processo.

Enquanto isso não parece acontecer, a insistência por parte daqueles que detém saberes específicos em transmitir seus conhecimentos permanece. Como relatado, eles percebem o perigo da perda tradicional, mas continuam praticando e desejando compartilhar seus saberes, pois acreditam nos benefícios que estes saberes trazem a todos.

## O ALCANCE DA PRÁTICA DO CONHECIMENTO

Os favores alcançados pelos benzimentos têm como alvo não apenas pessoas, mas também os animais, principalmente os domésticos. Tais benefícios não são apenas físicos. Eles também proporcionam proteção e força. Esse conhecimento é repassado não só para pessoas já adultas, mas também para jovens, sempre enfatizando o seu valor, como relatado por Dona Rosa:

*Por isso eu tenbo minha caçula em casa, e de tarde conto para eles como é e mostro pra eles, conto pra eles que tipo de oração pra usar em qualquer lugar que forem para não se apertarem eu conto pra eles. Aquele meu neto também é assim, ele já sabe de tudo, pega o 'chocalbinho' e reza, igualzinho. Ele já sabe fazer, ensinei pra eles, pra ele e pra minha filha caçula, nossa! Isso eles sabem! (ROSA, entrevista aberta 2019).*

A formação de futuros rezadores é realizada na prática, “aprender

fazendo, sem estar descolado dos contextos relacionais e da dinâmica da vida social” (MATTA, 2016 p.159). Essa ação é feita sob a orientação de quem possui a autoridade nesses saberes, como nos conta Dona Rosa, ao se referir ao ‘treino’ de sua filha e aos detalhes do benzimento:

*Essa minha filha caçula, uma vez o filho da irmã dela ficou doente, daí eu disse pra ela: “Pegue (a criança) eu vou sair pra fora e você cuide do doente” – eu disse pra ela. Então ela pegou a criança e colocou na cama e a massageou, massageou bem, eu não ficava olhando pra ela. Depois ela fez um chá e coou como café e levou para a mãe da criança dar e de tarde a dor de barriga da criança tinha passado! “Você está vendo?” falei para ela... “Agora”, eu disse a ela: “Se algum dia eu não viver mais você já sabe como fazer pra salvar uma pessoa” eu disse a ela, disse para minha filha caçula. Isso é o que eu digo, isso sim é importante! (ROSA, entrevista aberta 2019).*

Procedimentos como este e tantos outros, realizados diante de realidades nem sempre conhecidas, segundo Claude Lévi-Strauss (1975) são aprofundados numa tripla experiência: a do próprio xamã (benzedor) que experimenta estados específicos; a do doente, que experimenta ou não uma melhora e do público que também participa da cura, aderindo coletivamente às práticas vivenciadas. Estes três elementos são indissociáveis no tocante à eficácia do procedimento e à cura.

Os meios empregados nem sempre são os mesmos, como em uma situação em que uma pessoa é picada por cobra. Neste caso é feita uma oração que, segundo Dona Rosa é muito eficaz.

*[...] vamos imaginar que uma cobra me picou, então você diz pra mim: - O que te arranhou? Você me diz: - Um espinho me arranhou – eu respondo. - Que coisa te arranhou? Espinho te arranhou? – você me diz: - Espinho de caraguatá me arranhou – vou falar. Um espinho verde me arranhou, um espinho branco me arranhou, um espinho de caraguatá me arranhou, um espinho de cacto me arranhou, eu dou poder para o Diabo levar pra ele de novo o veneno velho, amém! Essa é a oração pra picada de cobra... uma oração muito poderosa! (ROSA, entrevista aberta 2019).*

Certa vez, sua filha foi picada por uma cobra. Mesmo depois de ter

feito a reza, a jovem foi ao hospital, mas o parecer do médico só corroboraria para a eficácia do benzimento:

*Veja o que aconteceu com a Florência a esposa do Aristeu, ela é minha filha. Uma vez ela foi picada por uma jararaca branca, por entre os dedos, só que depois que já tinha sarado (depois do benzimento) a levaram para um médico em Iguatemi e o doutor falou para ela: “Isso aqui não é picada de cobra, provavelmente um espinho arranhou (furo) ela”, ele disse (ROSA, entrevista aberta 2019).*

Percebe-se nesta fala um diálogo entre conhecimentos tradicionais e científicos. A utilização de um não anula o outro, o que em tempos passados não acontecia, promovendo assim, um exercício de resistência às referências da modernidade, conforme leitura de Boaventura de Sousa Santos (2006).

Segundo os relatos de Dona Rosa, os benzimentos são feitos através de orações, massagens e ingestão de remédios caseiros, mas há diferenças entre pessoas e animais:

*Tem... pra animal quando está doente. E quando é picado de cobra? Tem também, só que é diferente da oração da cobra (quando pica uma pessoa) é separado... (ROSA, entrevista aberta 2019).*

Vale mencionar que na composição da paisagem na Aldeia Cerrito quase sempre estão presentes animais domésticos bem comuns como gato, galinha, pato, porco e cachorro, mas a convivência não se limita apenas a estes, pois encontramos também outros animais (não tão comuns) como ema, macaco prego e quati. Estes animais são normalmente encontrados ainda filhotes na mata e trazidos para serem criados no ambiente familiar. A relação humano-animal está presente em todas as famílias. O baixo poder aquisitivo impede um cuidado mais adequado aos animais domésticos, mas nem por isso o anula. Cada animal, seja este qual for, possui o seu dono específico dentro da família. Não há um ‘cachorro da casa’, por exemplo. Por sua utilidade no cuidado com a segurança domiciliar (afastando desconhecidos) e principalmente pela habilidade de alguns em caçar,



providenciando assim suprimentos para a família, um bom cachorro caçador é muito valorizado. Essa valorização foi demonstrada através de um benzimento feito por Dona Rosa:

*Um dia o finado (esposo) foi caçar de tarde, era uma quinta-feira santa, pra amanhecer a sexta-feira santa e o cachorro, um cachorro muito bom, matou um tatu e quando amanheceu o cachorro estava bichado... então peguei o cachorro e disse pra ele (esposo): você foi caçar num dia santo por isso o cachorro está bichado, é um grande dia sexta-feira santa, eles foram na quinta pra amanhecer a sexta-feira santa. Ai peguei o cachorro e o benzi, benzi muito bem, daí como farinha caiu dele os vermes, caiu tudo! Daí falei para os meus filhos, essas coisas que vocês precisam aprender de mim, muitas orações boas e proveitosas falei. E salvei meu cachorro, um cachorro valente! Salvei mesmo ele! (ROSA, entrevista aberta 2019).*

Esses benzimentos são utilizados não só para a cura física de pessoas e animais, mas também proporcionam força e proteção. Além disso, também são realizados pela simples satisfação pessoal, sem objetivarem a solução de problemas, apenas pela livre vontade do sujeito, como relata Dona Rosa:

*[...] em casa eu tenho um pedaço de madeira (pauzinho), ali é o meu lugar mesmo de rezar. Eu rezo, rezo às vezes quinta, sexta rezo. Eu não fico muito tempo assim (sem rezar) de jeito nenhum! Às vezes convido minha comadre Denise, e vamos lá na casa do Aristeu (genro) rezar e assim damos força pra eles... (ROSA, entrevista aberta 2019).*

## **A TRADIÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A IDENTIDADE**

Na Aldeia Cerrito, apesar de serem poucos os ‘velhos’, todos são reconhecidos como fonte de memórias e sujeitos que vivenciaram inúmeros fatos da história da comunidade, representando assim, o passado no presente. E, mesmo sem um aparente interesse ou sem ‘candidatos’ dispostos a receberem (e praticarem) seus conhecimentos tradicionais, como por exemplo, os benzimentos, pessoas como Dona Rosa reconhecem a importância de suas práticas. Como dito em suas palavras no final de um

relato de benzimento feito por ela para o seu cachorro acometido de bichos (vermes) “[...] e salvei meu cachorro, um cachorro valente! Salvei mesmo ele!”. Isso deixa transparecer a maneira como ela se vê dentro desse território onde ela mesma domina uma prática que compõe sua identidade não só como Guarani, mas como fonte da tradição étnica.

Em contextos não isolados, sua atuação não se limita apenas ao seu grupo. A proximidade da aldeia com a cidade, não só leva o indígena para fora de sua comunidade como também traz os de fora para dentro da comunidade. Principalmente quando envolvem questões de saúde, a busca pela cura e a crença nos resultados eficazes dos saberes tradicionais, ministrados por seus portadores, têm trazido não raras vezes, pessoas de fora da comunidade à procura de respostas para seus problemas. Ocorre, então, uma ação contrária à inferiorização dos saberes locais, um movimento contra-hegemônico, mesmo que muitos não acreditem em tais práticas, outros, no entanto, encontram nelas as respostas que procuram:

*[...] quando está doente uma mulher de Itaquirai (cidade) sempre vem na minha casa e eu falo pra eles (mulher e seus familiares) pra não comerem muito essas carnes; falo pra procurarem por aí, acho que não é tão caro...uma galinha caipira, isso sim é carne normal, compram muito essas carnes de branco (ROSA, entrevista aberta 2019).*

Essa busca feita por pessoas de fora da comunidade para a cura de doenças (e outros motivos como proteção) através dos benzimentos mediados por estes benzedores, certamente revela o reconhecimento da autoridade e eficiência destes rezadores, desenhando, por assim dizer, uma parte da sua identidade. Assim, essa identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente (CUCHE, 1999). Nesse contexto, sua área de atuação é ampliada, o que contribui também para sua valorização dentro da própria comunidade.

Conforme apontado por Michael Pollak (2012) a identidade se constrói, é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em

referência de legitimidade, de credibilidade e que se faz por meio da negociação direta com outros. A personalidade social construída através da manipulação desses conhecimentos se fortalece além das fronteiras territoriais em que esses rezadores residem.

Por outro lado, não é difícil que, diante de tantas mudanças e influências externas, tais saberes fiquem submersos, e aparentemente ‘sucumbam’ diante das ‘novidades’ de fora. Na verdade, há um reposicionamento por parte desses detentores de saberes tradicionais, pois eles sabem da realidade das demandas atuais como escola, mídias e tantas outras mudanças externas e internas. Como relatado por Dona Rosa sobre aqueles alunos da aldeia que frequentam a igreja:

*Quando vou na escola eu ensino a todos, mostro pra eles como é (histórias, rezas, cantos), mas tem algumas pessoas da igreja, irmãs e irmãos..., mas conhecer essas coisas (rezas, danças) não faz mal a ninguém, não é mesmo? (ROSA, entrevista aberta 2019).*

Mesmo estando fora do sistema de escolarização, tão comum nas comunidades indígenas, esses rezadores conseguem perceber que a diferenciação do modo de vida contribui para identidade do grupo, e ainda assim é possível estabelecer uma convivência com as alteridades de outras sociedades, construindo uma relação dialética, pois cada qual possui “certos traços culturais como marcadores de sua identidade específica” (CUCHE, 1999, p. 200).

A reação de Dona Rosa diante da desvalorização destes saberes, ou da urgência em que sejam aprendidos, como já mencionada anteriormente, está também relacionada ao papel que ela desempenha nesse processo de resgate de práticas que não só a identificam na sua comunidade como também é uma das formas de identificação da comunidade. Assim há uma continuidade, não perdendo a sua essência, mas se reproduzindo (também) com sua ‘matéria-prima’ e não (apenas) com material ‘de fora’. Um exemplo

disso são as orientações sobre como proceder quando uma pessoa é picada de cobra:

[...] *quando uma cobra te pica tem uma oração para isso, faz um bom benzimento ferve remédio pra pessoa, faz e dá pra ela tomar, mas não deixe ninguém olhar para ela, não pode pisar em estrume de galinha e não deixe comer comida que não seja boa pra pessoa... Você pode levar para tomar vacina (no hospital) para veneno de cobra, daí traz e benze, faz o remédio...* (ROSA, entrevista aberta 2019).

Saber-se conhecedor das tradições implica também no reposicionamento de suas práticas em meio às mudanças sociais, bem como a transmissão para a sua ressignificação, não menos valiosa. Isso torna o rezador um agente histórico, não só por sua bagagem trazida do passado, como também por sua atuação no presente, administrando novos cenários, mostrando a aplicabilidade de seus benzimentos e ensinamentos em questões atuais de modo relevante e pessoal. Cumprir essa missão, para que as futuras gerações se reconstruam com bases étnicas, não é tarefa fácil, mas é um desejo constante, como dito por Dona Rosa “[...] *essas coisas vocês precisam aprender de mim, muitas orações boas e proveitosas*”. Não são apenas palavras, mas palavras que são acompanhadas de uma participação ativa, o que confere não só o diálogo, mas o estabelecimento de uma relação harmônica daquele que ensina com aquele que está disposto a aprender.

O aparente desinteresse em se apropriarem desses saberes tradicionais, principalmente por parte dos jovens, pode ser o reflexo da falta de compreenderem que “[...] o moderno não anula nem supera o tradicional. Os tempos convivem dialeticamente, reúnem-se na contemporaneidade” (PIDNER, 2010, p.23). Ainda em sua narrativa, Pidner menciona Marcos Terena, índio brasileiro, ao afirmar um entendimento mais clarificado nesse aspecto:

Porque não ser moderno, não ser desenvolvido, não significa ser culturalmente ou intelectualmente pobre. Porque nós, índios, nascemos com uma sabedoria, um

conhecimento, também religioso e espiritual, e quando chegou a civilização nada disso teve valor ou sentido (PIDNER, 2010, p.12)

Apelo à continuidade de práticas tradicionais que configuravam a identidade étnica é o que estes rezadores/benedores querem deixar como mensagem às novas gerações. Sua tradição os torna iguais como grupo e, ao mesmo tempo, os diferem dos demais grupos. Uma mensagem que não trará o passado em sua integralidade, mas que viabiliza uma forma de lidar com o presente sem que sejam arrancadas suas raízes étnicas. Nas palavras de Bosi (1994, p.82) “o ancião [...] desempenha uma função para a qual está maduro, a religiosa função de unir o começo ao fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando suas margens”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste breve artigo se buscou demonstrar o desejo de manter e transmitir o conhecimento sobre benzimentos para a posteridade, mesmo em meio as constantes mudanças e influências, externas e internas, o que demanda um reposicionamento na práxis. Neste desejo e processos estão presentes também as frustrações do diálogo entre gerações, cada qual com sua bagagem e valor, tendo que conviver no presente para construir o futuro sem ignorar o passado. Para tanto, o papel da escola é ferramenta fundamental para viabilizar este ‘encontro geracional’ para a construção de um novo cenário, com a participação de todos, sem anular suas bases étnicas.

Foram tomados como ponto de partida os relatos das experiências e anseios da mais experiente rezadora da Aldeia Cerrito, a Dona Rosa (como gosta de ser chamada) bem como a menção de alguns teóricos que versam sobre identidade, saberes e práticas tradicionais. O conhecimento, tão valorizado por Dona Rosa, e do qual ela faz uso constantemente, não fica limitado aos seus pares, pelo contrário, também é compartilhado com ‘os de

fora'. Percebe-se uma valoração quanto ao seu modo de vida tradicional e um desejo de transmitir talvez não como o 'único' modo, mas como algo importante a ser respeitado, considerado e não esquecido.

*Essa minha caçula que está aí, já sabe de muita coisa de mim, só é tímida. Mas quando os filhos das irmãs dela (ficam doentes) ela mesma vai trazer o remédio caseiro, ferve, coloca na garrafa e leva para elas. Eles sempre vão à escola, meu neto também. Por isso falo pra eles que essas coisas eles devem ensinar de novo a outros para que isso que a gente sabe não acabe, falo isso para eles (ROSA, entrevista aberta 2019).*

O tempo deixa na memória experiências vividas e fatos que contribuem para a construção social de cada indivíduo, concretizando aprendizagens e conhecimentos, definindo assim, sua atuação dentro do grupo em que vive. Portadores de saberes tradicionais, como Dona Rosa não só carregam tais conhecimentos como almejam transmiti-los, ressignificando-os em um cenário distinto, mas povoado por sujeitos de comunidades que se diferem pelas marcas étnicas que trazem consigo.

O compartilhamento de saberes ocorre na vivência cotidiana, através da experimentação, sendo necessária a disposição de quem ensina como também de quem aprende, internalizando o aprendizado através da prática. O caminho não é fácil e está longe de ser simples, uma vez que outros fatores precisam ser analisados e considerados conjuntamente, como as constantes mudanças externas da sociedade globalizante. A dialogicidade não pode ser ignorada pois é ferramenta fundamental para que a construção do futuro se inicie no presente considerando as bases do passado, transmitidas por aqueles que as vivenciaram intensamente.

Relembrando as palavras de Bosi (2003, 199) “uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu”. Transformações ocorrem todos os dias e em todos os lugares, promovidas por sujeitos que fazem uso do conhecimento adquirido, e que não devem ser ignorados ou

esquecidos. Dona Rosa mencionou onde deveria ser guardado o saber que ela deseja compartilhar, um lugar de onde procedem não só as mudanças, mas também identifica o sujeito para si mesmo e para o mundo: *Topyta neakãme* “que fique gravado na sua cabeça”.

## REFERÊNCIAS

ABA. **Convenção para grafia de nomes indígenas**, 1953. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/73556272/Convencao-da-ABA-de-1953-para-grafia-de-nomes-indigenas>. Acesso em: 26 de jun. 2019.

BARBOSA, P. A., CHAMORRO, C. Apontamentos sobre os Guarani. **Tellus**, Campo Grande, ano 13, n. 24, p. 311-360, jan./jun. 2013. Disponível em: [http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo:nimuendaju-2013-apontamentos/nimuendaju\\_2013\\_apontamentos.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo:nimuendaju-2013-apontamentos/nimuendaju_2013_apontamentos.pdf). Acesso em: 20 maio 2019.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, E. Memória da cidade: lembranças paulistanas. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 17, n. 47, p. 198-211, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9910>. Acesso em: 28 maio 2022.

BRANDÃO, C. R. Os Guarani: índios do Sul - religião, resistência e adaptação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 53-90, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8581>. Acesso em: 28 maio 2022.

CALDART, R. S. *et al*, **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, Expressão Popular, 2012.

CLASTRES, P. **A sociedade contra o estado: pesquisas de antropologia política**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

ISA - Instituto Socioambiental. Guarani. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em: 28 jun. 2019.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Lisboa: Editora Guerra e Paz, 2009.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

MELÍA, B. El "modo de ser" Guaraní en la primera documentación jesuítica (1594-1639). **Revista de Antropología**, [S. l.], v. 24, p. 1-24, 2016. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1981.110961. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/110961>. Acesso em: 28 maio 2022.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

PIDNER, F. S. **Diálogos entre ciências e saberes locais: dificuldades e perspectivas**. Belo Horizonte: Instituto de Geociências, 2010.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RAMOS, A. R. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES-PINTO, N. Sobre alguns modos de usar a cultura dos outros. In: CUNHA, M. C. da; CESARINO, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica Ed, 2014.

Terra Indígena Cerrito. **Terras Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/3647>. Acesso em: 14 jun. 2019.

URQUIZA, A. H. A. Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul - Alguns aspectos Antropológicos. **Museu das Culturas Dom Bosco**. Disponível em: <http://www.mcdb.org.br/materias.php?subcategoriald=23>. Acesso em: 14 jun. 2019.

## **SOBRE A AUTORA**

### **Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/MS). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2018), Curso Técnico em Enfermagem pelo Instituto Educacional da Grande



Dourados - IEGRAN (2010), Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Rhema (2019), habilitada para a escuta especial de crianças e adolescentes através do curso de Depoimento Especial e Escuta de Crianças e Adolescentes no Sistema de Justiça (2019) pela Escola Judicial do Estado de Mato Grosso do Sul.

E-mail para contato: [mirtaelizabethfernandes@gmail.com](mailto:mirtaelizabethfernandes@gmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7354704452009327>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4250-6873>



# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: NORMATIZAÇÕES AO LONGO DO TEMPO E OS ATUAIS DILEMAS

Fernando Schlindwein Santino  
Leny Rodrigues Martins Teixeira  
Daniel Valério Martins

## RESUMO

O presente texto tem por objetivo apresentar algumas contribuições teóricas "para" e "com" a Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas, tomando como base as normatizações construídas ao longo do tempo, bem como seus atuais dilemas. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico acerca do tema proposto e seu exame mostrou que as normatizações promulgadas, mesmo com os avanços, a exemplo a Constituição Federal de 1988, que concedeu aos indígenas o direito à diferença, ainda há muita luta pela frente, para que os professores indígenas possam ocupar os espaços que são garantidos por lei, em prol da sua educação. Os dilemas atuais estão centrados na valorização dos conhecimentos advindos da Europa em detrimento dos conhecimentos produzidos pela cultura indígena, o que aponta para a necessidade de um ensino intercultural que respeite e valorize os conhecimentos produzidos pela cultura indígena.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; formação de professores indígena; Interculturalidade.

## INTRODUÇÃO

A partir da UNI, formam-se outras organizações indígenas de representação mais regional ou étnica. Estruturaram-se igualmente associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas. Desde então, intensificou-se em todo o país a realização de "Encontros de Professores Indígenas", ou "Encontros de Educação Indígena", nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas comunidades. Durante esses inúmeros fóruns, foram produzidos documentos em que as

reivindicações e os princípios de uma Educação Escolar Indígena diferenciada estão expressos, de forma diversificada, por região, por povo, por estado. Todos os documentos finais dos encontros de professores indígenas falam desses princípios, criticando, de uma forma ou de outra, o modelo de escola até então existente (RCNEI, 1998 p. 28).<sup>9</sup>

Atualmente no Brasil, uma parte dos professores das aldeias são indígenas, cabendo verificar quais ações o currículo intercultural enfatiza na formação desses educadores, o que possibilitará identificar como foram/são "preparados" esses profissionais para atuarem nesses "dois mundos"<sup>10</sup>.

Transitando por essas duas esferas, o professor indígena pode identificar as ferramentas ocultas da sociedade do não indígena, que tem por objetivo dominar e/ou silenciar a cultura deles e, dessa forma, contribuir para a formação de crianças, adolescentes e adultos que sejam cidadãos críticos, conseguindo identificar momentos em que estão sofrendo preconceito e/ou discriminação pelo motivo de ser indígena, ou seja, devido a sua cultura.

Diante disso, neste estudo, objetivamos descrever contribuições teóricas "para" e "com" a Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas com base nas normatizações ao longo do tempo e os atuais dilemas. Acreditamos que este estudo contribuirá para que os povos indígenas tenham um olhar crítico e que possam se posicionar política, social e culturalmente perante a sociedade do *homem branco*, em defesa das suas raízes e crenças, ainda mais frente aos desmontes educacionais, econômicos e sociais que se anunciam na conjuntura brasileira do ano de 2020. Ao encontro desta ideia, ressaltamos a importância da qualidade na formação dos futuros

---

<sup>9</sup> União das Nações Indígenas (UNI).

<sup>10</sup> Nos referimos aos estudos de Silva (1997), Bernardi (2011) e Zermeño (2010) que destacam o professor como responsável por interpretar o mundo dos não indígenas e ensinar de tal forma para o mundo da sua comunidade, para que seus estudantes possam desenvolver a capacidade de empoderamento, autonomia e sejam capazes de valorizar a sua própria cultura.

professores indígena, visto que:

Agora só tem professor índio na nossa aldeia: o nosso desafio para ensinar as crianças aumentou. A responsabilidade ficou com a gente. Essa formulação, aparentemente simples, é na verdade reveladora das muitas mudanças que ocorreram no Brasil nos últimos anos, tanto em relação aos processos de educação escolar que chegaram às aldeias indígenas do país quanto em termos de novas práticas e concepções acerca de quem devem (sic) ser os professores nessas escolas e de como eles devem ser preparados para tal tarefa (GRUPIONI, 2003, p. 7).

Na perspectiva da formação do professor indígena, o currículo, a metodologia, o calendário acadêmico devem estar de acordo com as suas referências culturais. Isso porque no momento em que o educador estiver lecionando na escola em uma aldeia, por exemplo, ele tem que estar preparado, devido ao fato de que ele será um dos interlocutores da sua comunidade com a sociedade não indígena. Assim, em decorrência da falta de investimentos nessa área, o docente se vê "obrigado" a atuar como pesquisador e elaborador de conteúdos específicos da sua cultura, para proporcionar aulas significativas para as crianças indígenas, incentivando-as a continuar seus estudos (RCNEI, 1998).

Nesse sentido, após as reuniões que foram citados na epígrafe, no início deste capítulo, os encontros dos professores indígenas aumentaram não só quantitativamente, como passaram a questionar e reivindicar mudanças no sistema vigente. Em 2012, uma das conquistas, por exemplo, foi a das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEI). Ao abordar questões relacionadas aos professores, advoga que:

Os professores aparecem, em muitos casos, no cenário político e pedagógico como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos

saberes e práticas. É deles também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem, que, outrora negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (DCNEI, 2012, p. 396).

Outro exemplo foi a resolução do Conselho Nacional de Educação na Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) N° 5, de 22 de junho de 2012, por exemplo, que define critérios para a formação dos professores indígenas para atender à Educação Básica indígena de forma diferenciada e específica.

Um estudo de Aguilera e Urquiza Nascimento (2010) objetivou identificar a intervenção/impacto da prática pedagógica dos professores indígenas no âmbito da comunidade, na percepção dos próprios professores - indígenas, dos alunos e das mães, pessoas mais diretamente envolvidos na dinâmica e tensões da escola e, como essas práticas e seus efeitos, estão envolvidos na dinâmica do poder social da comunidade e o seu entorno. Os autores apontavam a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais que permitam aos povos indígenas uma interação mais simétrica com a sociedade brasileira em seu conjunto, bem como de programas curriculares e, particularmente de formação de professores. O caráter político de respeito à diferença, tendo como pressuposto a interculturalidade exige procedimentos no sentido de desterritorializar o mapa das culturas dominantes. Historicamente, as culturas europeias foram colocadas como únicas a serem transmitidas, no entanto, após as lutas dos povos indígenas ao reivindicarem seus direitos, passou-se a considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010).

Nessa ótica, o trabalho do professor indígena, parece ser mais complexo que a do professor não indígena, diante da determinação do documento do Ministério da Educação (MEC), quando estabelece que os professores indígenas:

[...] têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar (BRASIL, 2002, p. 20-21).

Para que o professor indígena seja considerado um "bom profissional" na sua comunidade, ele tem que dominar, o mínimo dos conhecimentos ditos nacionais e, também os conhecimentos locais<sup>11</sup>, para no momento de ensinar, conseguir realizar um diálogo intercultural<sup>12</sup> entre esses diferentes conhecimentos, pessoas, culturas, práticas e formas de compreensão do mundo.

Como destacado acima, no cenário atual, segundo Silva (1988, p.32), os indígenas "[...] sofrem pressões, por inúmeras vias, agências e instituições, para deixarem de ser eles mesmos e para incorporarem modos de viver e pensar que negam os seus próprios". Essas pressões podem ser combatidas/desconstruído por meio do professor indígena, por meio de cursos interculturais. Um estudo detalhado dos pressupostos teórico-metodológicos que regem tais cursos poderá fornecer elementos importantes a futuras propostas e ao comprometimento ético-político com as comunidades indígenas do Brasil.

Uma Formação de Professores Indígenas de qualidade, em termos

---

<sup>11</sup> Ver Bernardi (2011).

<sup>12</sup> Indica-se Tubino (2002) e Walsh (2010).

organizacionais, poderá promover uma conseqüente formação das crianças, desde a mais tenra idade, que no futuro enfrentarão desafios e que por meio dos conhecimentos adquiridos poderão transformar a sua realidade, mesmo que localmente. O professor indígena contribuirá para que os estudantes valorizem suas raízes culturais e possam ter novos conhecimentos sem menosprezar os saberes adquiridos na aldeia.

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: NORMATIZAÇÕES AO LONGO DO TEMPO**

Para facilitar a compreensão acerca do que será exposto, elaboramos o quadro 1, para sintetizar os principais acontecimentos na educação brasileira:

Quadro 1: Principais Reformas na Educação Escolar Indígena 1750 a 1988

<b>Ano</b>	<b>Período</b>	<b>Principais Reformas na Educação Escolar Indígena</b>
1750	Marquês de Pombal	Povos indígenas livres sendo a cobiça pelas suas terras
1910	Serviço de Proteção aos Índios (SPI)	Proteção e integração dos indígenas com a transição para ser um "trabalhador nacional"
1934	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	Respeito a posse de terras em que os indígenas permanecem, sendo vedada a alienação
1937	Constituição	Idem
1967	Constituição	Idem, além disso, o usufruto exclusivo dos recursos naturais e as utilidades nela existentes
1969	Emenda Constitucional	Idem, ficando proibido o domínio, a posse ou a ocupação de terras habitadas pelos povos indígenas. Os povos indígenas não têm direito à indenização



1973	"Estatuto do Índio"	Garantias jurídicas, direitos civis, políticos e o direito a terra
1988	Constituição Federal de 1988 (CF/88, p. 125).	"[...] são reconhecidos aos índios a 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" (p.125).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Historicamente, antes mesmo da instalação da colônia no Brasil "durante o primeiro meio século, os índios foram sobretudo parceiros comerciais dos europeus [...]" (CUNHA, 2012, p. 18). Logo, com o primeiro governo geral (Tomé de Sousa - 1549), a "Colônia se instalou como tal e as relações alteraram-se [...] relação feita de conflito e de simbiose" (*Idem*). Nesse momento histórico, os portugueses desejavam mais do que somente "parceiros comerciais", necessitavam de mão de obra "para as empresas coloniais que incluíam a própria reprodução da mão de obra, na forma de canoeiros e soldados para o apresamento de mais índios [...]" (*Ibidem*). Neste período a ação contra os indígenas "bravos" aumentou, uma vez que eles se recusavam a serem escravizados pelos portugueses.

Na república, por exemplo, existia o apoio do governo para que os colonos "pegassem" as terras dos povos indígenas, esse incentivo foi explicitado na Carta Régia (02 dez. 1808) que declarava "terras devolutas aquelas que fossem "conquistadas" dos índios [...] a praxe [...] fez escola em nosso país e explica, em grande parte, muitos dos conflitos que se prolongam até a realidade atual" (GUTIERREZ, 2013, p.289).

Foi somente no governo do Marquês de Pombal (1750) que a coroa portuguesa resolveu, por fim, "promover a emergência de um povo brasileiro livre, substrato de um Estado consistente [...]" em que "índios e brancos

formariam este povo enquanto os negros continuariam escravos" (CUNHA, 2012, p. 20). Mesmo com evidências de melhorias no que diz respeito ao direito à liberdade dos povos indígenas, a partir "de meados do século XIX, a cobiça se desloca do trabalho para as terras indígenas [...]" (*Idem*) sendo que "[...] Um século mais tarde, irá se deslocar novamente: do solo, passará para o subsolo indígena" (CUNHA, 2012, p. 21).

Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), 1910 – 1967, órgão que visava à proteção e integração dos indígenas, foram criadas, também, escolas leigas, que tinham como principal objetivo a ideia de transitoriedade do índio (PACHECO DE OLIVEIRA, 1983), transformando os indígenas em um "trabalhador nacional".

Logo o SPI extingue-se melancolicamente em 1966 em meio a acusações de corrupção e é substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio (Funai): "a política indigenista continua atrelada ao Estado e a suas prioridades" (CUNHA, 2012, p. 21).

Na década de 1970, é notório o apoio aos povos indígenas das organizações não governamentais (*Idem*) e a estruturação de diferentes movimentos/organizações dos próprios indígenas com o

objetivo de defesa dos territórios e de luta por outros direitos. O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com as grandes reuniões, organizadas pela União das Nações Indígenas - UNI, em 1980 juntando um número expressivo de povos indígenas (RCNEI, 1998, p. 28).

Vale ressaltar que a lei 6001/73, popularmente conhecida como "Estatuto do Índio" que "trata das garantias da situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, formalizou os procedimentos a serem adotados pela FUNAI para proteger e assistir às populações indígenas" (GUTIERREZ, 2013, p. 294) principalmente, no que respeita a questões relacionadas com terras, direitos civis e políticos dos povos indígenas.

Em suma, observa-se a existência de políticas indigenistas,

assimilacionistas e integracionistas<sup>13</sup>, desde o período colonial até a década de 1980. Tal cenário somente começa a mudar com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Desde a criação do SPI as constituições brasileiras passaram a reconhecer direitos dos povos indígenas. A título de exemplificação podemos citar o direito à terra, expresso na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil em 1934. Como pode ser observado no excerto a seguir:

Art. 5º - Compete privativamente à União: XIX - legislar sobre: [...] m) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional. [...] Art. 129 - Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem. permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las (BRASIL, 1934, p.3, 33).

Outrossim, na Constituição de 1937 manteve-se o direito à terra. Do mesmo modo, na Constituição de 1946 foi repetido os artigos da Constituição de 1934. Na Constituição de 1967, além do direito à terra já enunciado, adicionaram no artigo 186 em que "é assegurada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes" (BRASIL, 1967, p. 29). Ou seja, as terras indígenas eram bens da União.

A Emenda Constitucional de 1969 em seu artigo 198, cita que:

[...] As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de tôdas as utilidades nelas existentes. § 1º Ficam declaradas a nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza que tenham por objeto o domínio, a posse ou a ocupação de terras habitadas pelos silvícolas. § 2º A nulidade e extinção de que trata o parágrafo anterior não dão aos ocupantes direito a

---

<sup>13</sup> Integracionismo: reconhecia a diversidade, no entanto, visava tirar o direito de ser indígena, buscava a homogeneização e utilização da língua materna apenas para traduzir para o "idioma oficial", todos deveriam falar o português.

qualquer ação ou indenização contra a União e a Fundação Nacional do Índio (BRASIL, 1969, p. 96).

Assim, após uma breve análise das constituições brasileiras, foi possível evidenciar que o caráter integracionista é uma característica comum. Como já mencionado, o grande avanço - a mudança de paradigma - somente veio a ocorrer na Constituição de 1988, que dentre outros, concedeu aos indígenas o direito à diferença.

Gutierrez (2013, p. 286) ao analisar os artigos 231 e 232<sup>14</sup> da Constituição Federal de 1988 evidencia que:

[...] a referência maior centra-se na proteção jurídica às terras indígenas como preceito significativo no reconhecimento desses direitos originários às terras tradicionais indígenas [...] são terras habitadas em caráter permanente, cujas atividades desenvolvidas são imprescindíveis à sua preservação e reprodução física e cultural, segundo os seus usos, costumes e tradições (GUTIERREZ, 2013, p. 286).

A concepção de que os povos indígenas deveriam passar pelo processo de "transição" e que a sua cultura deveria ser extinta, é reconhecida no referencial curricular para os povos indígenas:

As relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil têm uma história na qual se podem reconhecer duas tendências: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural [...] a legislação brasileira anterior à Constituição de 1988, que tratava dos povos indígenas, orientava-se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, de forma espontânea ou por processos legais e formais, porque os entendia como categoria transitória, fadada à extinção (RCNEI 1998, p. 26,31).

O excerto ora citado faz parte do Referencial Curricular Nacional

---

<sup>14</sup> Disponíveis na íntegra no site: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 29 out. 2022.

para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), que constitui uma das conquistas dos povos indígenas, após anos de lutas, relativa ao reconhecimento do seu direito de continuar sendo indígena. No entanto, nem sempre foi assim, por isso ressaltamos que a CF/88 foi uma conquista, fruto de lutas da sociedade civil em parceria com os povos indígenas. Assim, pela primeira vez,

[...] o relacionamento com os indígenas passou a dispor de um conjunto doutrinário relativamente articulado, do qual administradores, magistrados e legisladores deveriam derivar as suas ações e decisões (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 203).

Ou seja, a legislação brasileira deixa de ser assimilacionista ou/e integracionista, para reconhecer os direitos dos povos indígenas.

A título de contextualização, no capítulo VIII - (art. 231 e 232 com sete parágrafos) da CF/88 é possível localizar a parte específica, intitulada "dos índios", "Título VIII - Da Ordem Social" que dentre outros direitos, enfatiza:

[...] são reconhecidos aos índios a 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 (CF, 1988, p. 125).

Assim, a partir de 1988 o Estado e demais entidades governamentais "deveriam contribuir para a manutenção e fortalecimento das culturas indígenas" (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 204).

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PÓS-CF/88 E OS ATUAIS DILEMAS**

A Constituição de 1988 efetuou uma reviravolta completa na tendência de buscar a integração de populações pagãs exclusivamente a partir de mecanismos de homogeneização e de anulação das diferenças culturais. Pela primeira vez, os indígenas foram reconhecidos como portadores de culturas distintas (daquelas do Ocidente e entre si), que

deveriam ser respeitadas como parte do patrimônio cultural do País. As ações que os membros dessas culturas executam, movidos por suas crenças e costumes, não podem ser consideradas desprovidas de sentido, nem estigmatizadas como símbolos de atraso. As tentativas de criminalizá-las passaram a ser vistas como infrações legais, passíveis de enquadramento como abuso, menosprezo ou mesmo racismo (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 220).

Vale ressaltar que desde a publicação da CF/88 começaram, de fato, as mudanças acerca dos povos indígenas. Por essa razão detalharemos os acontecimentos pós CF/88.

Levando em consideração a epígrafe que abre esta seção é possível inferir a conquista que os povos indígenas<sup>15</sup> conseguiram. A partir da aprovação da CF/88 é reconhecido o direito à diferença sem a ideia/preconceito de que a cultura indígena "é atrasada". Vale ressaltar que para aqueles cidadãos que insistirem em tais falas/ações estigmatizantes podem responder perante a lei como "abuso, menosprezo ou mesmo racismo". Deste modo, pós-CF/88, podemos sublinhar que houve crescimento, segundo a FUNAI (1995=330.000; 2000=600.000; 2010=817.962) da população indígena, bem como o fortalecimento institucional. Mais especificamente, na educação foi possível verificar a utilização e valorização de processos próprios acerca da forma de ensinar, como é o caso da utilização da língua materna para alfabetizar as crianças

---

<sup>15</sup> "A Constituição de 1988 conceitua o que são terras indígenas, mas não traz uma definição de quem é o indígena. Para isso, é preciso apelar para o Estatuto do Índio, que retoma uma definição adotada pelo Instituto Indigenista Interamericano (III): "Índio ou silvícola é todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional" (artigo 3º, item I, Lei no 6.001/73) (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 212-213). Deste modo, uma vez que tal definição possa ser considerada bastante "geral", nós concordamos que os indígenas são: "toda coletividade que, por suas categorias e circuitos de interação, se distingue da sociedade nacional, e se reivindica como indígena" (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 213).

índigenas.

As conquistas mencionadas foram possíveis devido a fatores, como:

[...] a identificação dos povos indígenas como mantenedores do equilíbrio ecológico do planeta; as novas diretivas internacionais quanto à administração, enfatizando a participação organizada dos cidadãos no planejamento e nas decisões relativas a políticas públicas; as convenções internacionais relativas aos direitos dos povos indígenas; a crescente valorização de identidades e patrimônios culturais tanto no âmbito de prioridades do governo brasileiro quanto pelas tendências atuais em um mundo globalizado (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 217-218).

É sabido que tais informações "não podem ser atribuídas simplesmente a uma mudança constitucional, mas devem ser explicados como uma decorrência de uma gama muito complexa de fatores [...]" (*Idem*, 217-218). Conscientes disso, um dos fatores que influenciaram positivamente as questões relativas à saúde, assistência e, principalmente, à educação dos povos indígenas foi a transferência de "responsabilidade" da FUNAI para o MEC:

Em 1992, um conjunto de decretos do então presidente, Fernando Collor de Mello, transferia as atividades de assistência aos indígenas nas áreas de saúde, de educação e de programas de desenvolvimento da Funai para os ministérios que cuidavam desses respectivos assuntos. A Funai protestou contra essas medidas, que ainda recentemente considerava nocivas aos interesses dos índios. No entanto, dadas as restrições financeiras e de pessoal, foi progressivamente concentrando suas atividades na questão fundiária, na atenção aos chamados "índios isolados", na administração de sua infraestrutura e no exercício do poder de polícia dentro das áreas indígenas (*IBIDEM*, p. 207).

Sobre o termo "índios isolados", segundo a FUNAI, "acredita-se que existam pelo menos 100 grupos de indígenas isolados na parte brasileira da floresta amazônica" (SURVIVAL, 2021, p. 1). Enfatizamos que "A decisão

desses indígenas de não manter contato com outros grupos e com não índios é possivelmente resultado de violentos encontros anteriores e da contínua invasão e destruição de sua floresta" (*Idem*).

Destarte, entende-se que o Estado junto com os ministérios responsáveis pelas questões indígenas devem ser responsáveis por contribuir com a valorização da cultura indígena e não mais para a transitoriedade dos indígenas e a sua integração/enquadramento nas normas e padrões da "sociedade nacional", mas que a decisão dos indígenas isolados seja respeitada. Pensamos que tais mudanças são possíveis com base na educação das crianças, jovens e adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 em seu Título VIII - "Das Disposições Gerais", Artigos 78 e 79, a LDB trata especificamente da Educação Escolar Indígena, sublinhando no artigo 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 bilingüe 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. (LDB, 1996, p. 29).

Deste modo, enfatizamos que a LDB advoga que os povos indígenas têm o direito de acesso à informação e conhecimentos científicos das demais sociedades indígenas e não indígenas, ou seja, a educação não deve ser integracionista e sim, uma educação que possibilite a emancipação/autonomia das sociedades indígenas com a valorização de sua língua materna. Assim, ressaltamos que a LDB, mesmo com suas limitações, é um documento que contribui para e com o respeito e a valorização da



cultura dos povos indígenas.

No que diz respeito, especificamente, aos aspectos relacionados à educação brasileira, ressaltamos que

O Decreto Presidencial nº 26, de 1991, atribui ao MEC a competência para integrar a Educação Escolar Indígena aos sistemas de ensino regular [...]. O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas foi reafirmado no Decreto nº 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (RCNEI, 1998, p. 32).

Complementando, em 1996:

Foi organizado pelo MEC um conselho nacional de educação indígena, de caráter normatizador e fiscalizador, bem como instituídos conselhos estaduais (alguns bastante operantes). Em todas essas instâncias, as organizações de professores indígenas se fizeram representar, tendo uma participação bastante ativa e colaboradora, fornecendo referenciais críticos e propositivos a partir de suas experiências culturais específicas (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 207).

Vale lembrar que a Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), reconhecida como lei em 2002 e "adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho em 1989, é o primeiro e único instrumento internacional que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais" (GUTIERREZ, 2013, p. 286).

Além destas, sublinhamos a que no dia 13 de setembro de 2007 a Resolução da Assembleia Geral 61/295 foi aprovada advogando que "os povos indígenas têm direito à conservação e proteção do patrimônio cultural [...] e, ainda reivindicar a sua identidade essencial como forma de preservação da cultura indígena" (GUTIERREZ, 2013, p. 300).

Além do mais a declaração das Nações Unidas 61/295, de 1942, segue a linha multiculturalista, enunciando que os povos indígenas devem ter o direito de se autogovernar, resolução esta que se vincula como regra a ser

seguida pela comunidade internacional e vinculativas ao Estado (GUTIERREZ, 2013, p. 303).

Por exemplo, "o artigo 13 garante aos povos indígenas o direito de revitalizar, utilizar, desenvolver e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradições orais e filosóficas" (GUTIERREZ, 2013, p. 303) e obriga o Estado a "tomar medidas eficazes para garantir que este direito está protegido" (*Idem*). Outro aspecto, expresso nos artigos 14 e 16, vem chamando a atenção para a questão das "linguagens [...] tendo em conta o ritmo acelerado de seu desaparecimento" (*Ibidem*).

## ATUAIS DILEMAS

Para além de todas as conquistas citadas, vale lembrar que existem alguns dilemas que também carregam uma gama muito complexa de fatores a serem resolvidos, como é o caso dos conflitos fundiários entre indígenas e agricultores:

[...] não se pode transformar a questão indígena em um problema puramente amazônico, uma vez que se registram conflitos fundiários e grandes mobilizações em muitos povos situados em outras regiões do País (como os Guaranis e Terenas no Mato Grosso do Sul; os Xucurus e Fulniôs em Pernambuco; os Tuxás, Trukás e Tumbalalás no sertão do São Francisco; os Pataxós e Tupinambás no sul da Bahia; e coletividades diversas no Ceará e em Minas Gerais) (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 218).

Sabemos que não existem indígenas e conflitos somente na Amazônia. Por esse motivo, chamamos atenção para o estado de Mato Grosso do Sul (MS), por ser o segundo estado com a maior população indígena do país (IBGE, 2010). Vale ressaltar que em estudos anteriores<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Mais detalhes podem ser encontrados em estudos anteriores publicado por um dos autores no XX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (SANTINO, 2020, p. 684).

verificou-se a existência do êxodo da população que vive nas aldeias indígenas para o contexto urbano, muitas vezes em busca de condições melhores de vida, momento em que as crianças indígenas se deparam com a escola que tem um currículo totalmente eurocêntrico com professores que falam e vão ensinar em uma língua diferente da materna.

O ideal seria que tal "êxodo" não existisse, uma vez que sabemos da importância do ensino na língua materna que, inclusive está descrito em lei (CF/88 e a LDB/96). Além disso o RCNEI (1998) relata o quão relevante é o respeito aos modos próprios de apreender dos povos indígenas:

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena (RCNEI, 1998, p. 33).

Nesse sentido, o currículo da escola indígena [estendemos essa inquietação para as escolas não indígenas] devem ser consideradas como construtoras de identidade e local onde o currículo é praticado (CANDADO, 2018). Assim, os professores têm que estar "preparados" para pôr em prática tal currículo, alinhado às exigências e especificidades locais dos estudantes.

Conscientes de que "nenhuma legislação específica para a Educação Escolar Indígena" dará conta de prever a diversidade cultural existente no Brasil, um país continental e multiétnico, é possível evidenciar alguns dilemas que persistem até a atualidade, como, por exemplo, o caso da valorização dos conhecimentos eurocêntricos, considerados, pela sociedade, como sendo "superior/melhor" ao serem comparados com os conhecimentos tradicionais/culturais dos povos indígenas. Tal evidência encontra-se no RCNEI:

O cotidiano da maior parte dos povos indígenas no Brasil desenrola-se num contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e política de aldeias, entre tendências políticas

internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas (RCNEI, 1998, p. 36).

Uma possibilidade para desconstruir e reinventar a crença, historicamente cristalizada, de que os conhecimentos que vêm da Europa são melhores, por exemplo, seria a contribuição da sociedade civil, dos povos indígenas, professores, coordenadores, em conjunto com as escolas e universidades. São pessoas e instituições que podem refletir positivamente "para" e "com" a mudança, com a produção de materiais didáticos, divulgações nas redes sociais e demais mídias.

Com essas ações, acreditamos que podemos desconstruir a visão estereotipada que, parte da nossa sociedade tem acerca dos povos indígenas, rompendo com a crença de que existe hierarquia entre as culturas "melhor ou pior, superior ou inferior". A luta é para que as palavras que estão na letra da lei, possam ser colocadas em prática. Deste modo, com a conscientização, respeito e valorização dos conhecimentos, da cultura e do modo de ser do outro, seja indígena ou não indígena, podemos construir uma sociedade mais equitativa.

Por fim, no que diz respeito à valorização da cultura indígena, podemos lembrar que:

O abandono de uma perspectiva civilizatória na Constituição de 1988 implica que a estruturação da ordem jurídica e administrativa não possa mais fazer-se baseada na absoluta supremacia das tradições ocidentais. Isso abre um espaço importantíssimo para a valorização e o fortalecimento das culturas indígenas. [...] É um sinal verde para outras práticas e ortodoxias religiosas, para uma ampla recuperação de memórias reprimidas ou esquecidas, para a valorização das culturas indígenas, afrodescendentes e regionais (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 225).

Em suma, é o momento de respeitar as leis que estão vigentes em nosso país, de dar voz e vez aos povos indígenas e demais pessoas excluídas

e/ou subalternizadas socialmente, para que nossa sociedade seja mais humana e menos preconceituosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum ver nas mídias, em pleno século XXI, mais especificamente no ano de 2020, ataques à educação pública como, por exemplo: cortes de verba na educação, invisibilidade dos povos indígenas pelo olhar do governo federal, desvalorização da cultura indígena, uma vez que, o atual (des)governo federal busca "apagar" a dívida histórica que o Brasil tem com os povos indígenas, em nome da "família tradicional brasileira", citando frases que visam o retorno de uma educação assimilacionista como, por exemplo; "Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós"<sup>17</sup>.

Desta forma, o atual (des)governo federal do Brasil, busca menosprezar as culturas diferentes, "padronizando" a outra cultura hegemônica, supostamente superior. Repudiamos veementemente frases similares a esta que representa um retrocesso histórico e, nas entrelinhas, objetivam a volta da educação integracionista e assimilacionista, criando e reforçando estereótipos/preconceitos de que os povos indígenas são "atrasados" e para "evolüem" devem ser iguais aos não indígenas.

Dado o espaço-tempo histórico desta escrita, ao iniciar este estudo tivemos como objetivo descrever contribuições teóricas "para" e "com" a Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Indígenas com base nas são terras habitadas em. Ao findar, evidenciamos que estamos a vivenciar "tempos tenebrosos", que denunciam a necessidade de investimentos em

---

<sup>17</sup>

Disponível

em:

[https://www.youtube.com/watch?v=WX7Xrs2Y3QY&ab\\_channel=Poder360](https://www.youtube.com/watch?v=WX7Xrs2Y3QY&ab_channel=Poder360)  
(ver a partir dos 53 segundos). Acesso em: 29 out. 2022.

políticas públicas na Educação e, principalmente na Educação Escolar Indígena, para que as escolas e universidades trabalhem na perspectiva da interculturalidade, desconstruindo essa imagem errônea/estereotipada dos povos indígenas.

Frente a algumas conquistas e retrocessos, acreditamos que a Educação Escolar Indígena está "caminhando lentamente" rumo ao que está posto nas leis. No entanto, muito ainda tem que ser estudado e melhorado, tendo em vista que, atualmente, estudantes indígenas, são "obrigados" a "abandonar" a Educação Escolar Indígena da aldeia que [ao menos em teoria] deveria ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, para frequentarem as escolas da cidade que, comumente, são organizadas com base em políticas indigenistas integracionistas, assimilacionistas, monolíngues eurocêntricas, como é o caso de alguns estudantes indígenas do Brasil interessados em finalizar o Ensino Fundamental e Médio, por exemplo.

O professor que trabalha considerando a Educação Escolar Indígena, estará ensinando com base nos valores da cultura indígena, sem diminuir os conhecimentos dos não indígenas, uma vez que "As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza" (SANTOS, 2003, p. 10).

## REFERÊNCIAS

BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. **Formação continuada em matemática do professor indígena Kaingang**: enfrentamentos na busca de um projeto educativo. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95735/29/8927.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 jun. 2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Cultura. **Parecer CEB N° 5, de**

**22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Constituição da República 1967. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67emc69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67emc69.htm). Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil em 1934.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil em 1937.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil em 1946.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 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: 1 maio 2021.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (FUNAI). **Política Indigenista,** 1967. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **IBGE 1998/2010.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEI).** Brasília: MEC. 2012. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC; SEF, 84 p. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CANDADO, Rejane Aparecida Rodrigues. **A Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani – Japorã/MS/Brasil: diálogos e interpelações culturais com três escolas municipais Indígenas Oaxaqueñas-Oax/México**. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2018. Disponível em: <https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1024029-rejane-aparecida-rodrigues-candado.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania** / Manuela Carneiro da Cunha. 1a ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Experi%C3%Aancias+e+desafios+na+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+ind%C3%ADgenas+no+Brasil/59a172f8-1352-498b-b8df-c0d84791c1a3?version=1.0>. Acesso em: 12 jan. 2020.

GUTIERREZ, José Paulo. **O direito dos povos indígenas**. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. p. 281 – 304.

NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da Interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/12741/8124>. Acesso em: 26 mar. 2020.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Contexto e horizonte ideológico: reflexões sobre o Estatuto do Índio. In: SANTOS, Silvio Coelho dos (org.). **Sociedades indígenas e o direito: uma questão de direitos humanos**. Florianópolis: Ed. da UFSC/CNPq, 1983, p. 17-30 Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/contexto-e-horizonte-ideologico-reflexoes-sobre-o-estatuto-do-indio>. Acesso em: 22 mar. 2021.



PACHECO DE OLIVEIRA, João. Sem a tutela, uma nova moldura de nação: O Pós-Constituição de 1988 e os Povos Indígenas. **Brasília: Journal for Brazilian Studies**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 200–229, 2022. DOI: 10.25160/bjbs.v5i1.23353. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/bras/article/view/23353>. Acesso em: 29 maio 2021.

RCNEI. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTINO, Fernando Schindwein. Movimentos migratórios da população indígena em Naviraí, Mato Grosso do Sul: elementos constitutivos do atendimento à infância e as suas especificidades com a Matemática. *In*: CANDAU, Vera Maria F.; FETZNER, Andrea Rosana; IVENICKI, Ana (orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação em direitos humanos, interculturalidade e religiões**. 1. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endiipe/DP et Alii, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427 – 461.

SILVA, Aracy Lopes. **Índios**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros anuais**, São Paulo, FEUSP, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000949720>. Acesso em: 20 maio 2021.

SURVIVAL. **Povos isolados**. 2021. Disponível em: <https://www.survivalbrasil.org/povos/isolados-brasil>. Acesso em: 21 jan. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural *In*: Construyendo Interculturalidad Crítica. **III-CAB**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz – Bolivia, 2010, p. 75-96. Disponível em: [https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_4559.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

ZERMEÑO, Marcela Georgina Gómez. Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12n1/v12n1a2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Fernando Schlindwein Santino**

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) São Carlos - São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, de Presidente Prudente - São Paulo. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). Integrante do MANCALA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

E-mail para contato: [fernandosantino@live.com](mailto:fernandosantino@live.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2322562102330797>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7757-8826>

### **Leny Rodrigues Martins Teixeira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela (USP). Pós-Doutorado pela Université Paris Descartes, Paris V, França (Bolsista CNPq).

E-mail para contato: [lenyrmteixeira@gmail.com](mailto:lenyrmteixeira@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9067476929046159>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4984-8187>

### **Daniel Valério Martins**

Pós-doutor em História Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina – IHGSC, Doutor em Educação pela Universidade de Burgos, Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca e atualmente Professor no Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade – PPGET da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e professor visitante no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPGENEB) do Instituto Federal Goiano – IF Goiano.

E-mail para contato: [jjfadelino@hotmail.com](mailto:jjfadelino@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5153427373291259>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

# EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE: DO DIREITO AO RECONHECIMENTO DAS LÍNGUAS E DAS EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS

Ivani Ferreira de Faria

## RESUMO

A educação e a escola indígena, de acordo com a legislação da Educação Escolar Indígena nacional e internacional, deveriam funcionar de acordo com as culturas, línguas e organização social, política de cada povo tanto na educação básica quanto no superior, ou seja, diferenciadas conforme seus contextos socioculturais e territoriais. No entanto, na prática, a situação é outra. As escolas indígenas, apesar de todo esforço das lideranças e salvo algumas exceções, na sua maioria, pouco se diferenciam das demais escolas públicas do país. A educação, assim como a escola, deve fortalecer os princípios sociais, culturais, políticos, éticos de uma sociedade. Nesse sentido, princípios e valores de qual sociedade vêm sendo incorporados e fortalecidos com a Educação Escolar Indígena? As línguas maternas, cultura e epistemologias dos povos indígenas são valorizadas? Podemos dizer que as escolas indígenas são interculturais? Diante disso, o artigo propõe uma reflexão a colonialidade presente na educação indígena implementada no Brasil, da educação básica a superior e pretende demonstrar que respeitar as autonomias dos povos indígenas é fundamental para garantir seus direitos a educação própria, território e cultura visibilizando e reconhecendo suas epistemologias, ao mesmo tempo que fortalece suas línguas maternas a exemplo das práticas metodológicas do curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas. O Estado brasileiro, mesmo tendo reconhecido, por meio da legislação, o direito à educação própria dos povos indígenas, de forma velada, ainda não aceita a pluralidade e a diferença que essa política representa: uma educação emancipatória e autônoma.

**Palavras-chaves:** Colonialidade; Educação Indígena; Interculturalidade, autonomia; língua indígena.

## INTRODUÇÃO

Para falar de povos indígenas nesse momento, inicialmente temos que

reconhecer o processo colonial civilizatório implementado pelos portugueses em 1500 que expropriou, desterritorializou vários povos originários reduzindo-os a 305 povos indígenas (IBGE, 2010) com uma população de 896.917 pessoas (IBGE, 2010), representando 0,47% da população brasileira, transformando seus territórios nessa terra hoje chamada Brasil.

Além de ter promovido não apenas o genocídio de cerca de 5 milhões de indígenas que ocupavam essa terra também promoveram o etnocídio e epistemicídio necessários para o êxito do processo colonial e ainda em curso com novas roupagens e estratégias. Em curso porque esse processo ainda não acabou e assistimos a todo momento exemplos de resistências pelos povos que lutam pelas suas terras, suas culturas, suas formas próprias de saberes e fazeres, suas epistemologias próprias.

Cada povo com sua cultura tem processos próprios de educação e formas próprias de aprendizagem que continuam sendo destruídos pelo processo colonial em todo o mundo.

Dentre as estratégias usadas pelos colonizadores, a escola foi e continua sendo um dos instrumentos eficazes e vem ao longo dos tempos surtindo efeitos como dizia uma liderança Tariano do Alto Rio Negro “indígenas com cabeça de branco”. É a máxima do processo civilizatório “marrons por fora e brancos por dentro”, que no Brasil é conhecida como a política integradora e assimilacionista do Estado “integrar os indígenas à sociedade nacional”. Entenda-se transformá-los por dentro, fazer com que esqueçam, desprezem suas culturas, suas formas próprias de aprendizagem, gestão de suas terras, organização social e política, suas cosmologias, ou seja, o processo educacional fundamentado em suas culturas e cosmologias.

Essa escola convencional, conservadora e instrucionista (DEMO, 2003) implementada desde o período colonial impera até dias atuais no processo educacional indígena, mesmo após o reconhecimento constitucional do direito a uma educação própria e diferenciada aos diversos

povos no Brasil, a partir de 1988. A maioria das escolas indígenas pouco se diferencia de outras escolas da sociedade nacional e continua a fortalecer o etnocídio e epistemicídio entre os diversos povos e culturas.

O modelo de escola predominante proposto pela sociedade ocidental principalmente no sistema público no Brasil, ainda prima pela teoria em detrimento da prática; pela sala de aula como espaço único de ensino<sup>18</sup>; pelo ensino em detrimento da aprendizagem; transmissão de conteúdo (decorar, reproduzir, copiar) em detrimento da produção de conhecimento; pelo livro didático como única fonte de leitura e informação; pelo perfil do professor como protagonista do conhecimento e pelo estudante como objeto, passivo e ignorante.

Escola como espaço único de aprendizagem<sup>19</sup>, no sentido de uma construção edificada para esse fim (sala para aula), não existia para os povos indígenas até a chegada dos missionários, agentes fundamentais no processo de colonização. A escola para eles, é qualquer espaço no qual o processo de aprendizagem ocorre seja na mata durante a caçada, na roça plantando, no rio pescando, tomando banho ou brincando, na maloca ou casas no tempo do descanso ou de dormir, no tempo de comer sempre coletivamente independente do lugar onde estivessem, durante as festas e rituais como alguns exemplos. O processo de aprendizagem ocorre na prática “aprender fazendo”, observando e fazendo com os mais velhos e sábios quando os princípios, valores culturais, sociais e políticos são afirmados e demonstrados

---

<sup>18</sup> Ensino significando que algo deve ser ensinado copiado, padronizado, treinado, adestrado, repetitivo, condicionando os alunos e transformando-os em objetos de manipulação, próprio de uma educação instrucionista, autoritária e bancária como afirmado por Freire (1982). Assim, uma educação democrática e emancipatória prima pela aprendizagem e por esse motivo utilizamos a concepção de aprendizagem.

<sup>19</sup> Lembramos que desde o século XIX, vários educadores, pedagogos, psicopedagogos vêm afirmando que a sala de aula não é e nem deve ser o único espaço de aprendizagem e que aprender praticando, pesquisando se aprende melhor como Dewey, 2005; Freire, 1985; Demo, 2003; Stenhouse, 2007.

pelas histórias, narrativas pela oralidade. Os espaços e tempos de aprendizagens são diversos, plurais e flexíveis. A escola não está separada da comunidade, mas se integram.

Vários intelectuais e pesquisadores indígenas e não indígenas se debruçaram sobre a discussão da Educação Escolar Indígena e educação indígena a fim de discerni-las e elaborarem propostas educacionais que possam se contrapor a colonialidade.

Afirmam que educação indígena é aquela praticada e implementada pela família no âmbito da comunidade fundamentada nos conhecimentos originários, valores, princípios, tradições e costumes, na cultura de cada povo como destaca Baniwa (2006) "transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas", e que a educação ocorre pela transmissão dos valores tradicionais ao longo do desenvolvimento dos indígenas, ou seja, dos saberes originários transmitidos oralmente de tradição a tradição (MELIÁ, 2008).

A Educação Escolar Indígena, é implementada e formalizada institucionalmente por meio da escola na qual conhecimentos indígenas e não indígenas seriam desenvolvidos juntos. "A Educação Escolar Indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores" (BANIWA, 2006, p. 129).

Vale ressaltar que a Educação Escolar Indígena e a escola indígena foram reconhecidas por meio de várias legislações após 1988.

O Estado brasileiro por meio da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231, uma conquista do movimento indígena, reconheceu suas formas próprias de organização cultural, social e política, o direito à Terra e a autonomia de sua gestão excetuando o subsolo, o que significou um importante passo para a construção de uma Educação Escolar Indígena.

Art. 231. 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, 1988).

Várias legislações foram criadas com o intuito de assegurar os direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 entre elas: os artigos 78 e 79 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais; Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Resolução nº 1-CNE/CP, de 7 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio; Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

Destaca-se que se a Constituição brasileira fosse respeitada na íntegra não seriam necessárias tantas legislações complementares. A partir da autonomia podem definir como deve ser as escolas, seus princípios pedagógicos, políticos metodológicos conforme seus anseios, cultura e projetos societários. Ao Estado nas suas esferas administrativas educacionais caberia apenas o reconhecimento e regulamentação.

Nessa perspectiva, questionamos se as escolas indígenas, cursos e licenciaturas interculturais implementadas pelo sistema público de educação em todas as esferas governamentais cumprem as leis e asseguram esse direito de fato ocorrendo nas línguas maternas, com conteúdos específicos e formas próprias de educar e aprender de cada povo-cultura; se os projetos políticos pedagógicos diferenciados têm sido aprovados pelas secretárias de educação seja para a educação básica ou para a educação superior; se suas estruturas

administrativas com sua lógica linear e burocrática são apropriadas para comportar uma visão indígena de educação, de universidade com suas epistemologias e cosmologias.

A educação assim como a escola devem e servem para fortalecer os princípios sociais, culturais, políticos, éticos de uma sociedade. Nesse sentido, princípios e valores de qual sociedade vem sendo incorporados e fortalecidos com a Educação Escolar Indígena? As línguas maternas, cultura e epistemologias dos povos indígenas são valorizadas? Podemos dizer que as escolas indígenas são interculturais?

Pretendemos demonstrar que respeitar as autonomias dos povos indígenas.

## **DE FATO E DE DIREITO: DO ARCABOUCO LEGAL À SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA INDÍGENA**

A educação e a escola indígenas, de acordo com a legislação da Educação Escolar Indígena nacional e internacional supracitadas deveriam funcionar de acordo com as culturas, línguas e organização social, política de cada povo tanto na educação básica quanto no superior, ou seja, diferenciadas conforme seus contextos socioculturais e territoriais. A escola indígena deve ser bilíngue, intercultural, ter currículo com conteúdo, calendário e processos de aprendizagem próprios.

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, uma das mais recentes, estabelece:

Objetivos da Educação Escolar Indígena (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012):

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - A recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;



II - O acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço desconstrução de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

#### Organização da escola indígena:

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - Suas estruturas sociais;

II - Suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - O uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - A necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

**§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer,**

**investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.**

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, **na língua indígena**, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

Projeto político-pedagógico:

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilingüismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

§ 3º ....

§ 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto

escolar e comunitário indígena.

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes – ,contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

### Currículo das escolas indígenas:

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, 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 com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena.

§ 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática.

§ 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em

que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Avaliação:

Art. 17. § 1º A avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo indígena, objetivando a formação de sujeitos socio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

§ 2º A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena deve ter como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

§ 3º As escolas indígenas devem desenvolver práticas de avaliações que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, assim como da gestão comunitária.

No entanto, na prática a situação é outra. As escolas indígenas, apesar de todo esforço das lideranças e salvo algumas exceções, na sua maioria, pouco se diferenciam das demais escolas públicas do país. Os currículos e conteúdos são os mesmos, iguais aos dos livros didáticos de geografia, história, matemática etc., escritos na língua portuguesa e usada como língua de instrução. Há o predomínio dos conhecimentos e das epistemologias da ciência ocidental moderna que se organiza de forma disciplinar e por áreas do conhecimento.

Um estudante Tukano da Escola Estadual Indígena em Taracuaá, no rio Uaupés, na Terra Indígena Alto Rio Negro – Município de São Gabriel da Cachoeira/AM -, estuda o mesmo conteúdo que um estudante de uma escola pública de Manaus, São Paulo ou Recife. Podemos dizer que, o que

existe de indígena são os professores, os estudantes e a Terra Indígena onde está localizada a escola, quando é o caso, e as vezes o nome da escola<sup>20</sup>.

A Pesquisa Quais os desafios na implantação da Educação Escolar Indígena no Rio Negro?<sup>21</sup> realizada pelos estudantes indígenas da turma Yêgatu/2014 da Licenciatura Indígena da UFAM no período de 2014 a 2016, chegou aos seguintes resultados: não existem livros específicos e tão pouco escritos nas línguas indígenas para uso das escolas. Os poucos que existem, na sua maioria são cartilhas para alfabetização. Geralmente, a língua indígena é usada, quando os estudantes não conseguem entender o professor que as vezes não consegue explicar os contextos na língua portuguesa. Sequer podem ser consideradas bilíngues, porque há o predomínio da língua portuguesa nos materiais educacionais e como língua de instrução enquanto a língua materna é usada apenas em alguns momentos ou no dia da aula de língua indígena que consta geralmente no currículo. Nesse sentido o que existe são alguns procedimentos de bilinguismo; poucas escolas possuem uma política linguística definida; conteúdos dos livros fora do contexto sociocultural e territorial dos estudantes, dificultando entendimento, principalmente nas séries ou anos iniciais; os espaços e tempos de aprendizagem foram reduzidos a sala de aula, onde os estudantes ficam confinados durante 4 ou 5h seguindo as diretrizes do sistema educacional não indígena; as metodologias utilizadas na maioria das escolas, se restringem ao uso do livro didático enviado pelas secretarias de educação, às vezes

---

<sup>20</sup> Muitas escolas indígenas ainda têm nome de santos, padres e pastores, resquícios do processo de catequização e evangelização pelos missionários tanto católicos quanto evangélicos e outras. Ex. Escola Indígena Pastor Jaime; Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus, em Taracua; Escola Estadual Indígena São Miguel em Iauereté na TI Alto Rio Negro e sede de São Gabriel da Cachoeira, Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna e outras.

<sup>21</sup> O resultado da pesquisa foi publicado em 2016 no Caderno de Pesquisa Yêgatu Resewa, nº3. Texto produzido coletivamente pela turma com orientação dos professores Higino Tenório Tuyuka e Ivani Ferreira de Faria e colaboração de Mateus Coimbra e Diego Ken Osoegawa.

insuficientes para todos, fazendo com que o professor escreva o conteúdo no quadro para que os estudantes copiem no caderno com explicação do conteúdo sempre de forma teórica, expositiva e instrucionista; os currículos são disciplinares conforme as diretrizes as diretrizes das secretárias de educação; as secretárias de educação impõe sua concepção de Educação Escolar Indígena alheio a autonomia do povo/comunidade; a maioria dos projetos políticos pedagógicos elaborados coletivamente pelas comunidades-escolas conforme preconizado pela legislação vigente não são aprovados pelos conselhos de educação seja municipal ou estadual<sup>22</sup>. Sempre pedem para alterar a forma de avaliação porque é descritiva, não tem nota, na qual os pais e lideranças também avaliam os estudantes ou ainda porque não tem disciplinas e trabalham com temas geradores ou pela pesquisa et (YËGATU RESEWA, 2016), ou seja, desrespeitando seus direitos constitucionais, suas autonomias e a legislação vigente.

A pesquisa ainda demonstrou que entre as dificuldades para a implantação da Educação Escolar Indígena como deve ser, estão:

- resistência das secretarias de educação municipal e estadual em reconhecer as diferenças e o direito a uma educação própria dos povos indígenas. Muitas vezes porque a equipe técnica (docentes, pedagogos e outros) não aceita, não entende e ainda não estão preparadas para desenvolverem a política Educação Escolar Indígena na integra seja por preconceitos, pela formação acadêmica que prima na manutenção do establishment ou por acreditarem que o

---

<sup>22</sup> O caso da Escola Indígena diferenciada Utapinozona, Tuyuka, na TI Alto Rio Negro, que até o momento, não teve o ensino médio reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Apenas o PPP do ensino fundamental foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=omzOBBUgJVw>. Acesso em: 01 nov. 2022.

melhor para os povos indígenas é a inclusão/integração à sociedade nacional sob a argumentação de que todos tem direito de acessarem as benesses dessa sociedade;

- a formação da maioria dos professores indígenas ser em áreas específicas do conhecimento e não em cursos específicos o que acaba promovendo conflitos nas escolas entre aqueles que defendem uma Educação Escolar Indígena diferenciada e os que defendem uma educação convencional;
- que alguns professores formados em licenciaturas interculturais e específicas que defendem a educação escolar diferenciada, não mudam suas práticas pedagógicas pelo receio das sanções pelas secretarias quando não executam o planejamento e diretrizes propostas por elas, que podem ser demissão, não renovação do contrato no ano seguinte,
- que o Estado brasileiro ainda não aceita a pluralidade e a diferença da Educação Escolar Indígena uma vez que a considera com um subsistema e não destina recursos financeiros suficientes e nem maiores esforços para sua implementação de fato.

Assim, os problemas começam a aparecer. A maioria dos professores e estudantes indígenas do Amazonas e principalmente na região do Alto rio Negro são falantes de suas línguas maternas e os livros vem com conteúdos totalmente fora de seus contextos culturais e territoriais. Não se estuda história dos povos indígenas, a organização espacial de suas aldeias e territórios, nem a organização social e política do passado e atual ou os princípios da educação escolar são fundamentados em suas epistemologias próprias.

Por mais que o Art. 7º da Resolução 05 de 2012 disponha que as

modalidades ou níveis de aprendizagem e escolarização possam ser de diversas formas e devam atender os princípios de diferença, especificidade conforme a cultura de cada povo, os artigos 8º ao 13º, contraditoriamente, estabelecem as modalidades da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, ensino profissionalizante para as escolas indígenas seguindo o modelo do sistema educacional vigente da sociedade nacional<sup>23</sup>. Notadamente, parecem desconhecer ou ignorar que o processo de socialização e educação da criança para formação da pessoa adulta é diferente entre as sociedades pois o conjunto de práticas sociais, estratégias necessárias para essa formação são baseadas em suas culturas. Pode ser constituído em diversas fases com objetivos e tempos distintos conforme o ser social que se pretende formar.

Entre os povos indígenas que vivem em território brasileiro, por exemplo, pode-se dizer, de forma genérica, que o modelo de sociabilidade está baseado, de um certo ponto de vista, em uma correspondência entre o ciclo da vida e as funções e papéis exercitados pelos indivíduos. Desse modo as etapas etárias - infância, maturidade e velhice - equivalem a posições sociais bem definidas.

Em nossa sociedade construímos um padrão de sociabilidade que passou a incluir, em tempos recentes, uma fase intermediária chamada adolescência. Essa etapa da vida não corresponde, necessariamente, a uma fase biológica definida; criamos, na verdade, uma fase psicológica cuja finalidade é adiar a transformação da criança em adulto (RANGEL, 1999).

Assim, os povos indígenas possuem diversos rituais de passagem da infância para maturidade referenciados em suas culturas em momentos, modos e objetivos definidos por eles que devem fundamentar a organização das escolas em fases ou níveis com tempo necessário para a formação, idade

---

<sup>23</sup> A educação básica é organizada em 3 fases com objetivos educação infantil, ensino fundamental e ensino médio com duração de 14 anos, cuja obrigatoriedade é partir dos 4 anos.



para ingresso na escola que não precisa ser aos 4 anos, nas mesmas fases e duração de 14 anos como o sistema da sociedade nacional. Na Escola Tuyuka Utapinozona, a criança começa a frequentar a escola aos 9 anos porque até essa idade o contato com a família é fundamental para a formação da sua identidade.

A escola Yanomami do Marauíá, TI Yanomami em Santa Isabel do rio Negro-AM, é organizada em 3 níveis de aprendizagem Horearewë, o que engatinha; Upraarewë, o que levanta e Rërearewë, o que corre (FONTES, 2020).

Essa “escola indígena”, acaba enfraquecendo a cultura e identidade étnica dos povos possibilitando que suas línguas maternas, seus conhecimentos, suas cosmovisões sejam discriminados e esquecidos, como se não tivessem valor e fortalecendo uma cultura que não é a deles e a língua do colonizador.

Diante disso, no Amazonas e especificamente no Alto Rio Negro, utiliza-se a concepção de **escola indígena diferenciada** para se distinguir da outra “escola indígena” que utiliza metodologias e princípios da educação e escola, que eles denominam de *convencional* (da sociedade ocidental e colonial). As escolas indígenas diferenciadas, poucas existentes, pelos motivos já expostos, possuem projetos políticos pedagógicos, trabalham as línguas maternas como línguas de instrução e de alfabetização, usam metodologias de aprendizagem conforme suas culturas, na prática com apoio da oralidade, produzem materiais para séries iniciais.

Mas, como ser diferente se os cursos de formação para professores indígenas sejam em nível médio na modalidade do magistério ou em nível superior também seguem o mesmo modelo. Não preparam os professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas de fato, as diferenciadas fundamentadas em suas epistemologias, mas para continuarem o processo colonial a partir de uma educação convencional.

A maioria dos cursos superiores para formação de professores indígenas no Brasil, é a repetição do que acontece nas escolas indígenas da educação básica. Tem os mesmos conteúdos com currículos fechados e processos de aprendizagem, funcionando apenas na língua portuguesa, realizados nas cidades deslocando tanto os estudantes quanto o conhecimento da Terra Indígena, do seio de suas famílias e do contato dos mestres sabedores que são os anciões. Se organizam predominantemente com grade curricular pré-estabelecida composta por disciplinas de matrizes teóricas e epistemológicas da ciência ocidental; desenvolvem os mesmos tipos de trabalhos (leituras de textos definidos para discussão ou seminários); avaliação quantitativa, por nota e professores sempre não indígenas, salvo algumas exceções. “Educação de branco para índio” promovendo o epistemicídio à medida que se impõe de forma velada, sob a égide da pluralidade, da democracia e de uma universidade inclusiva, a visão de mundo e epistemologias alienígenas às deles mantendo o processo assimilacionista e civilizatório.

A resolução 01 de 7 de janeiro de 2015/CNE/MEC institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas:

I -respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;

II -valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;

III -reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;

IV -promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;

V -articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola;

e VI -articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.

Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas:

I -Formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;

II -Fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;

III -desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;

IV -Fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;

V -Promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e

VI -Promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Ainda conforme a resolução supracitada, a formação deve ser em cursos específicos:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos

destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

Sobre os projetos pedagógicos dos cursos e propostas curriculares, indicam que devem ser construídos de forma coletiva e atendendo as especificidades e singularidades culturais de cada povo:

Art. 8º Os projetos pedagógicos de cursos da formação de professores indígenas devem ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes.

Art. 9º Em consonância com os princípios da Educação Escolar Indígena, os projetos pedagógicos de cursos devem ser construídos tendo como base:

I -As especificidades culturais e sociolinguísticas de cada povo e comunidade indígena, valorizando suas formas de organização social, cultural e linguística;

II -As formas de educar, cuidar e socializar próprias de cada povo e comunidade indígena;

III -a necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas;

IV -A relação entre territorialidade e Educação Escolar Indígena, estratégica para a continuidade dos povos e das comunidades indígenas em seus territórios, contribuindo para a viabilização dos seus projetos de bem-viver; e

V -A relação dos povos e comunidades indígenas com outras culturas e seus respectivos saberes.

Art. 10. Os projetos pedagógicos de cursos devem indicar, para as instituições formadoras, estratégias necessárias à oferta de formação inicial e continuada de professores indígenas com a requerida qualidade sociocultural, visando a assegurar o direito ao acesso, à permanência e à conclusão exitosa do formando indígena

Art.11. As propostas curriculares da formação de professores indígenas, em atenção às especificidades da Educação Escolar Indígena, devem ser construídas com base na pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, apresentando a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo

e comunidade indígena.

Art. 12....

VI -A pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática ligado ao saber historicamente produzido e, intrinsecamente, aos interesses e às necessidades educativas, sociolinguísticas, políticas e culturais dos povos indígenas

IX -A participação indígena na gestão e na avaliação dos programas e cursos de formação de professores indígenas.

Onde estão os processos próprios, conteúdos específicos da cultura de cada povo? Não estamos afirmando que os povos indígenas devem ficar isolados com conhecimentos somente da sua cultura. O contato já foi feito e não temos como voltar atrás. Mas podemos junto com eles, apoiar a construção de um curso diferente que possa equalizar esses dois mundos, assegurar suas autonomias e seus projetos societários.

## **AUTONOMIA E RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PRÓPRIA: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA UFAM<sup>24</sup>**

A Universidade Federal do Amazonas, possui em 2021, 112 cursos de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo 2 deles específicos para povos indígenas. O curso de Formação de Professores Indígenas, vinculado a Faculdade de Educação e curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, ofertado

---

<sup>24</sup> Para compreender melhor a proposta político pedagógica e metodológica do curso, recomenda-se a leitura do artigo de FARIA, Ivani F. de. Metodologias participantes e conhecimento indígena na Amazônia: Propostas interculturais para a autonomia. In: SOUSA SANTOS ... [et al.]. **Epistemologías del Sur - Epistemologias do Sul**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018

atualmente pelo Filosofia, Ciências Humanas e Sociais/IFCHS<sup>25</sup>.

Dos 112 cursos existentes, 111 seguem a lógica linear da educação superior com currículos fechados disciplinares, avaliações quantitativas por nota, metodologias de ensino focadas mais na teoria do que na prática, com hegemonia da monocultura do saber da ciência e sociedade ocidental, ou seja, seguem o modelo padrão MEC de Educação. Mesmo o Programa de Apoio as Licenciaturas Indígenas e Interculturais /PROLIND, tem um modelo seguido pela maioria dos cursos. O que não deveria ocorrer pois não cabe modelo a educação indígena pois os povos indígenas têm formas próprias de educação segundo seus princípios culturais e cosmológicos, e autonomia para decidirem como querem formalizar seus sistemas educacionais.

Respeitando a autonomia dos povos indígenas e a legislação vigente, em 2009 nasceu o curso de Licenciatura indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, ofertado IFCHS em parceria com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro/FOIRN.

Não foi um projeto elaborado pelos professores da UFAM levado até eles para apenas referendá-lo ou mesmo participarem somente em alguns momentos. Partiu da demanda deles, cuja reivindicação das lideranças e associações indígenas por cursos específicos para atender uma região composta de 23 povos indígenas<sup>26</sup>, data de 1992 com a implantação da Licenciatura em Filosofia, o primeiro curso de graduação oferecido pela

---

<sup>25</sup> Desde sua criação em 2009 até 2014, o curso era vinculado diretamente a Reitoria, a uma coordenação do PROLIND, pois havia a proposta da construção do Centro Universitário Indígena do Alto Rio Negro – CUIA, no município de São Gabriel da Cachoeira-AM. O que infelizmente não ocorreu, embora o projeto tenha sido entregue ao MEC. Nesse tempo, as atividades administrativas e acadêmicas funcionavam no laboratório Dabukuri – Planejamento e Gestão do Território, vinculado ao Departamento de Geografia, ao qual eu era lotada.

<sup>26</sup> O Alto Rio Negro é a região mais plurilíngue do continente americano, 23 povos diferentes pertencentes a quatro famílias linguísticas: Tukano Oriental (Tukano, Tuyuka, Desana, Wanano, Piratapuya, Kubeo, Tatuio, Arapaso, Bará, Barasana, Yeba Mahsa, Juriti, Makuna e outras.), Aruak (Baniwa, Kuripako, Tariano, Werekena) e Uapés-Japurá (Nadëb, Daw, Yuhup, Hupda) e Yanomami.

UFAM em São Gabriel da Cachoeira. E continuou a ofertar cursos de graduação seguindo fielmente os Projetos Pedagógicos dos cursos da sede/Manaus como Geografia, Ciências Sociais, Matemática, Letras e Pedagogia.

No entanto, em 2004, como resultado do Seminário sobre o Ensino Médio promovido pela SECAD/MEC, a “Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro” - FOIRN e o “Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro” - COPIARN, solicitou-se durante a Semana Acadêmica “Wakotinay Yauara Akanga” do Polo da UFAM/São Gabriel da Cachoeira, através da Carta de São Gabriel, que a UFAM discutisse e implantasse cursos específicos para indígenas a partir da identidade cultural e territorial.

A proposta foi aceita pelo pró-reitor de Ensino de Graduação, prof. Bruce Osborne, representante da administração superior da UFAM na Semana Acadêmica, que resultou na criação de uma comissão<sup>27</sup>, no final do evento, para discutir a proposta do primeiro curso de graduação dirigido especificamente para indígenas a ser implantado pela UFAM na região do Alto Rio Negro.

Assim, a ideia desta licenciatura foi levada pela comissão em 2005, para uma ampla discussão por meio de oficinas participantes em diversas comunidades das Terras Indígenas Alto Rio Negro (Iauareté, envolvendo as comunidades do alto Rio Uaupés e Papuri; Taracúá, envolvendo as comunidades do médio e baixo rio Uaiupés; Pari-Cachoeira, envolvendo as comunidades do rio Tiquié; Tunui, envolvendo as comunidades do médio e alto rio Içana e Aiari; Assunção do Içana, envolvendo as comunidades do

---

<sup>27</sup> A comissão, coordenada pela FOIRN era composta por representantes de diversas organizações (FUNAI/SGC, Escola Agrotécnica Federal/SGC, SEMEC/SGC, SEDUC/SGC. COPIARN, APIARN, IPOL, MEC, ISA, Diocese de São Gabriel da Cachoeira, UFAM, FEPI, coordenadorias regionais da FOIRN - CAIARNX, COITUA, COIDI, CABC e CAIMBRN). Nas reuniões em comunidades, participavam as coordenadorias, FUNAI, SEMEC, SEDUC, COPIARN, APIAR e UFAM. Diocese e FEPI não se envolveram na discussão.

baixo rio Içana; Cucui, Juruti e Cué-Cué envolvendo as comunidades da calha do Rio Negro a partir de São Gabriel da Cachoeira e comunidades do rio Xié), Médio rio Negro I (São Jorge, envolvendo as comunidade de Curicuriari e Inebo, na calha do rio Curicuriari), Médio Rio Negro II (Cartucho, envolvendo comunidades do entorno e de Santa no baixo Rio Negro,) e Yanomami (em Maturacá envolvendo as comunidades de Nazaré, Inambu, Maia, Ariabu) para que fosse construído o projeto juntamente com os diversos povos pertencentes às famílias linguísticas Tukano Oriental, Aruak, Hupdha, Yanomami.

E no final desse mesmo ano, em Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Alto rio Negro, na maloca da FOIRN em São Gabriel da Cachoeira, foi aprovado e definido por consenso, o projeto pedagógico do curso, a partir das sugestões vindas das comunidades, institucionalizado nas instâncias acadêmicas da UFAM como o Conselho Universitário/CONSUNI, em janeiro de 2007 com início somente em novembro de 2009.

Os princípios políticos, pedagógicos e metodológicos foram definidos por eles como: a metodologia da aprendizagem pela pesquisa; currículo pós-feito; organização das turmas pela territorialidade linguística e por povo; processo de seleção e ingresso; comunidades sedes do curso/turmas; número de vagas por turmas; forma de avaliação; gestão do curso; política linguística; perfil dos egressos; perfil dos docentes; objetivos; perfil dos candidatos; periodicidade para abertura do processo seletivo etc., tempos e espaços de aprendizagem, princípios filosóficos e epistemológicos.

### **Perfil do Curso**

- Criado a partir da demanda dos povos indígenas do Rio Negro de forma participante.
- Objetiva promover a formação de professores/pesquisadores



proporcionando a formulação de políticas públicas educacionais e processos pedagógicos próprios respeitando a diversidade cultural dos povos indígenas.

- Além das práticas didático/pedagógica como docente, também desenvolverá habilidades como pesquisa, tradução, gerenciamento de projetos artísticos e linguísticos, comunicação-oratória-leitura e interpretação, gestão territorial e analista-crítico social.
- Certificação específica em educação indígena.
- A licenciatura é bilíngue, intercultural, não disciplinar fundamentado nos princípios da decolonialidade e autonomia dos povos indígenas.
- Regular com ingresso bianual, com duração de 4 anos, com 3.550 h, contando com 4 etapas anuais presenciais e não presenciais (alternância) realizadas nas comunidades-polos nas terras indígenas com calendário próprio.
- Proposta metodológica e pedagógica a Aprendizagem pela Pesquisa (problematização – aprender a aprender e aprender fazendo – antes Ensino via Pesquisa).
- Relação sujeito-sujeito entre professor orientador e estudante.
- Currículo Pós-feito e flexível, ou seja, não tem disciplina e tão pouco uma organização curricular fechada.
- Fortalecimento, registro das epistemologias, das culturas indígenas e formas próprias de educar e aprender.
- Organizado por 5 componentes curriculares: Pesquisa, Prática Investigativa, Prática Profissional (Estágio Supervisionado), Projetos Especiais (oficinas) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) definidos pelos estudantes.
- São ofertadas 120 vagas, sendo 40 para cada uma das 3 turmas (Tukano, Baniwa e Yêgatu) definidas a partir da territorialidade

linguística e pela Lei de Cooficialização das línguas Tukano, Baniwa e Nheengatu no município de São Gabriel da Cachoeira/AM<sup>28</sup>.

- Turmas especiais, realizadas por demanda dos povos indígenas como a Sateré-Mawé e Yanomami (50 vagas por turma);
- Processo de avaliação sociointerativo, não tem nota e com participação das lideranças, mestres sabedores que também são professores.
- As turmas ocorrem em lugares diferentes na Terra Indígena Alto Rio Negro ao longo das calhas dos rios: Negro - Turma Yĕgatu - comunidade de Cucui para os falantes da língua Nheengatu; Uaupés - turma Tukano - comunidade de Taracuí para os falantes da língua Tukano oriental e Içana – turma Baniwa - comunidade de Tunui para os falantes das línguas Baniwa e Kuripako; na Terra Indígena Yanomami – Turma Yanomami - na comunidade de Maturacá e na Terra Indígena Andirá Marau – Turma Sateré-Mawé – em comunidades diferentes escolhidas pelos estudantes nas calhas dos rios Andirá, município de Barreirinha e rio Marau no município de Maués/AM (Figura 1).
- Docentes não indígenas que tenham trabalhado ou desenvolvido projetos com os povos indígenas da UFAM, de outras Instituições de Ensino Superior (IES), de secretárias de educação, de ONGs e profissionais independentes.
- Docentes indígenas independente da titulação e escolaridade (lideranças, pajés, professores com nível médio etc.).
- Credenciamento como professores colaboradores de docentes que

---

<sup>28</sup> Lei nº145 de 11 de dezembro de 2002, regulamentada pela Lei nº 210/2006 em São Gabriel da Cachoeira, o primeiro município do Brasil a ter línguas indígenas oficializadas ao lado do português

não pertencem ao quadro da UFAM.

- Gestão compartilhada com a inserção de lideranças indígenas como membros do colegiado do curso, composta pelo colegiado do curso, coordenação geral, coordenação por turmas e coordenação de Comunicação, Design e Multimídia.
- A avaliação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é participante, comunitária realizada em um Seminário de Avaliação do curso, denominado “Yumuatirisa”, com periodicidade bienal.

Figura 1 – Comunidades sedes das turmas do curso de Licenciatura Indígena.



Fonte: Org. Schwade, T. M., 2015. Dabukuri - Grupo de Pesquisa Planejamento e Gestão do Território na Amazônia/UFAM.

É importante esclarecer que:

A “Aprendizagem pela Pesquisa” é uma concepção curricular que parte da ideia de que o currículo é aberto, flexível e se estrutura sobre problemáticas – perguntas formuladas pelos discentes sob a supervisão do professor, que serão respondidas processualmente a partir de pesquisas

realizadas pelos estudantes, permitindo assim a aprendizagem de várias habilidades intelectuais que vão desde saber fazer as perguntas adequadas, até conceber métodos capazes de apreender e explicar o que se quer saber sobre cada um dos objetos de conhecimento circunscritos em cada caso (FARIA, 2018).

O currículo pós-feito formula-se, no decorrer do próprio curso por meio das problemáticas (pesquisas), definidas no primeiro período, nas turmas na medida em que somente no início do 8º período, se completa, tendo cumprido uma carga horária e realizados os requisitos de produção se tem uma descrição completa do currículo. Não tem grade curricular com conteúdos, ementas dos componentes curriculares pré-estabelecidos. Portanto, não é disciplinar pois o conhecimento indígena é integrado e não se organiza por áreas do conhecimento ou disciplinas como postulado pela ciência ocidental moderna.

É construído à medida que o curso se desenvolve, por meio das problemáticas definidas coletivamente pelos discentes, a partir de seu cotidiano e contexto sociocultural e econômico, sobremaneira que este nunca se repete, pois, os discentes não são os mesmos nas próximas turmas. Tem-se um único curso, para as turmas Tukano, Baniwa, Yëgatu, Sateré-Mawé e Yanomami porém com currículos diferentes. E mesmo em cada turma, currículos distintos conforme o ano de ingresso.

Mesmo com toda a proposta político, pedagógica e metodológica definida por eles, ainda havia alguns procedimentos acadêmicos e administrativos que deveriam ser construídos. Como tínhamos acompanhado o processo e ter a confiança dos povos indígenas, tive que pensar em componentes curriculares, que não são disciplinas, que fossem apropriados e seguissem os princípios e diretrizes curso de acordo com suas culturas, cosmologias, epistemologias respeitando suas formas de organização social e política fundamentada na coletividade, reciprocidade,

solidariedade, formas próprias de educar e aprender e autonomia nos seus tempos e espaços de aprendizagens.

Ao decidirem que a metodologia de aprendizagem seria a “aprendizagem pela pesquisa”, já haviam definido o primeiro componente curricular, **Pesquisa** e a partir dele, construiu-se os demais como Prática Investigativa, Prática Profissional (substituindo o Estágio Supervisionado com grandes diferenças), Projetos Especiais (oficinas) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os componentes curriculares não são disciplinas<sup>29</sup> e nem podem ser consideradas como tais pois tem objetivos e funções diferentes e são desenvolvidos de forma coletiva por equipes tanto de professores como de estudantes.

Para os povos indígenas do Rio Negro, a língua materna é elemento fundamental na manutenção da cultura e da identidade. Nesse sentido, a política linguística é o cerne de toda a organização político-pedagógica. Tem como objetivos o fortalecimento, a valorização e a promoção das línguas cooficiais, por meio da equipagem e construção de instrumentos linguísticos (FARIA, 2018):

- O processo seletivo é diferenciado específico para indígenas conforme a língua de cada povo-turma de forma oral e escrita;
- As atividades dos componentes curriculares em sala de aula ocorrem utilizando-se a língua de aprendizagem própria, materna de cada povo (a língua de instrução, as cooficiais em cada polo; as línguas de trabalho, as que são faladas/empregadas pelos discentes sendo ou

---

<sup>29</sup> Segundo Ivani Faria (2018) as disciplinas são uma forma específica de organização do conhecimento e, em muitos casos, tem uma função didática, mas elas não devem ser a chave organizadora da construção do conhecimento na pesquisa, sob o risco de, por um lado, justamente desprezar os interesses dos participantes que não se expressam nessa forma de organização dos conhecimentos, e de outro, de fragmentar os percursos em várias partes que não se comunicam entre si.

não cooficializadas);

- As aulas são nas línguas indígenas com apoio de um tradutor/estudante caso o professor não seja falante. Mas todas as aulas têm que ter tradução pois é uma das habilidades do licenciado em educação indígena feita na língua indígena para o português e vice-versa;
- Defesa oral e escrita dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) na língua materna com banca composta por lideranças, sábios e professores indígenas;
- Produção de materiais educacionais, cadernos de pesquisa, boletins informativos, vídeos nas línguas maternas.

Devido a sua proposta político-pedagógica, metodológica, forma de construção a partir da visão indígena de educação e universidade foi necessário criar procedimentos acadêmicos e administrativos que pudessem romper os muros e quebrar as barreiras da lógica linear e burocrata da educação superior.

### **A política linguística como instrumento de valorização da cultura e dos conhecimentos indígenas**

A política linguística associada a APP, nos levou a criar instrumentos linguísticos, pedagógicos, acadêmicos e administrativos específicos para atender a demanda do curso como produção científica e literárias nas línguas de instrução, processo seletivo diferenciado, escrita e defesa dos TCCs, e titulação em educação indígena com habitação em tradução das línguas cooficiais de instrução e de trabalho.

A legislação nacional e internacional como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, reconhecem aos povos minoritários em geral e aos indígenas em particular o direito de uso das suas línguas próprias nos

processos educacionais em todos os níveis escolares. Além disso, São Gabriel da Cachoeira possui uma legislação municipal própria, expressa nas Leis nº 145 de dezembro de 2002 e nº 210 de outubro de 2006, que cooficializou e regulamentou as línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa, atribuindo-lhes estatuto de uso obrigatório no sistema educacional, na mídia e no atendimento público.

O curso de Licenciatura em questão, seguiu as bases conceituais e territoriais (organização pela territorialidade linguística e Ensino via pesquisa) que já vinham sendo implementadas nos cursos de Magistério Indígena I, no final dos anos 1990 e Magistério indígena II, a partir de 2005 pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/AM na formação de professores indígenas para a formação básica. Assim, por estar em consonância com esta formação, pode, por um lado, complementá-la e por outro, também evitar as contradições frequentes e, por vezes desastrosas, encontradas no sistema educacional brasileiro, em que, muitas vezes, uma instituição destrói o que outra instância educacional já realizou ou está realizando (FARIA; OLIVEIRA, 2012).

Um dos fatores que destacam a licenciatura é a política linguística bem definida que por meio da **equipagem** das línguas indígenas envolvidas, como **línguas de trabalho** (as línguas maternas presentes no curso, e nas quais os estudantes trabalharão nas suas respectivas comunidades) e das **línguas de instrução** que são as línguas cooficiais no alto Rio Negro e as do referido povo (das turmas denominadas especiais<sup>30</sup> como a Yanomami e Sateré-Mawé) valoriza e fortalece a identidade dos povos envolvidos. A equipagem linguística ocorre por meio da criação de **instrumentos**

---

<sup>30</sup> Como o curso foi criado para a região do Alto Rio Negro, após sua implantação os povos Yanomami e Sateré-Mawé solicitaram 2014 uma turma. Em 2014. Turmas especiais são ofertadas conforme demanda dos povos seguindo os princípios da política linguística e metodológica do curso.

**linguísticos** capazes de propiciar que estas línguas possam ser usadas nos mais variados contextos exigidos pelas comunidades de falantes.

A visão pedagógica da APP é complementar à política linguística adotada pelo curso, que visa garantir soluções plurilíngues para uma região plurilíngue, assegurando, deste modo, não só que as línguas indígenas não sejam deslocadas, em seus ambientes tradicionais de uso, pelo Português, mas também que estas línguas sejam potencializadas como línguas de trabalho, como línguas de produção científica e como línguas de administração, para citar apenas alguns dos seus novos usos, em conformidade com a legislação vigente (FARIA; OLIVEIRA, 2012).

As gramáticas e dicionários são instrumentos linguísticos mais comuns, mas também é muito importante a constituição de um corpo de material escrito diversificado, de acordo com as necessidades dos falantes. Isso implica na constituição de literatura narrativa, histórica na constituição de léxicos terminológicos específicos, apropriados para permitir a tradução das e para as línguas envolvidas e na constituição de um corpo de profissionais capacitados, não só para as atividades docentes, mas também para as atividades de criação textual, digitalização das línguas, tradução etc., (OLIVEIRA *apud* PPP, 2007).

Para cada pesquisa os estudantes de todas as turmas, eram orientados a elaborarem um glossário para esclarecer aos leitores o significado e o contexto do uso de determinadas palavras já existentes no vocabulário e outras elaboradas para traduzir as da língua portuguesa que não existiam nas línguas de trabalho e de instrução dos estudantes. Cada palavra em português, inicialmente, era entendida em seu significado e depois interpretada e buscava-se coletivamente uma palavra na língua materna, que poderia corresponder ou definiam qual poderia ser utilizada naquele contexto que até aquele momento não era. Após várias propostas de palavras os estudantes as levavam para as comunidades para discussão com os mais velhos, lideranças e professores, articulando a discussão na etapa presencial e não presencial.



Algumas línguas cooficiais como a Tukano e Nheengatu possuem várias grafias definidas por linguísticas e missionários ao longo do tempo como Henri Ramirez e padre Antonio Giacone (língua Tukano), e Pedro Luiz Sympson e padre Afonso Casanovas. As mais usadas até então era de Ramirez para língua tukano e Casanovas para a língua nheengatu. Diante disso, para iniciar uma produção própria dos estudantes do curso eles definiram como resultado das pesquisas sobre suas línguas a discussão e elaboração do acordo ortográfico das línguas tukano e nheengatu com as comunidades com o apoio da FOIRN e do Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (COPIARN).

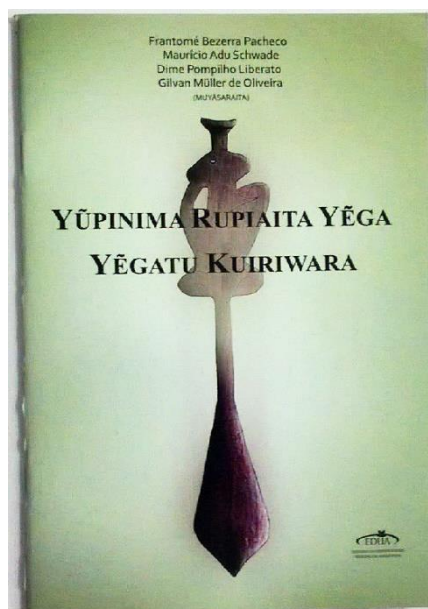
As pesquisas foram realizadas com apoio dos linguistas Gilvan Muller de Oliveira (língua Tukano) e Ana Paula Seiffert e Mateus Coimbra de Oliveira (língua yĕgatu) entre 2013 e 2016. O acordo da língua Tukano foi discutido nas comunidades do triângulo Tukano e da língua nheengatu em seminários organizados pela FOIRN com aprovação coletiva pelos falantes. Como resultado, foram produzidos *banners* (Figura 2), boletins informativos do Acordo Ortográfico para as comunidades, além da pesquisa constarem nos cadernos de pesquisa *Ohpekeō Di'ta*, v. 1 e 2 e *Yĕgatu Resewa*, v.1 e produção específica (Figura 3).

Figura 2 – Banner com Acordo Ortográfico Tukano (2015)



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 3 - Livro com Acordo Ortográfico Yēgatu (2013)



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, o curso articulando a APP com a política linguística desenvolveu uma série de instrumentos linguísticos criados e elaborados pelos estudantes usados para divulgação dos resultados das pesquisas ao mesmo tempo que fortalece as línguas indígenas tanto na oralidade quanto na escrita durante o desenvolvimento das atividades acadêmico-científicas e culturais como boletins informativos, cadernos de pesquisa, banners, vídeos, prospectos (folders) conforme os objetivos e público propostos.

A produção científica e literária do curso compreende:

- **A coleção Saberes Indígenas** composta pelos cadernos de pesquisa que tem como objetivo divulgar os resultados das pesquisas pelas turmas quando assim definirem, registrando as suas epistemologias, cuja edição na língua materna visa promover a valorização das línguas indígenas e o fortalecimento de uma educação indígena superior específica e emancipatória. **Caderno Tukano**, denominado **Ohpek Di'ta** “Mãe Terra”; **Caderno Yēgatu**, denominado **Yēgatu Resewa** “falando sobre o Yēgatu” e Caderno Baniwa, denominado de **Baniwanai Ianheekh**, “conhecimento do povo Baniwa” (Figura 4).

Figura 4 – Cadernos de Pesquisa, DVD Tukano e Catálogo das Leis Baniwa (2013)



Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalta-se que os nomes dos cadernos de pesquisa e boletins informativos foram criados pelos estudantes das turmas, assim como todos os textos produzidos e revisados de forma coletiva por eles observando principalmente se estavam seguindo as regras dos acordos ortográficos.

- **Coleção Contos e Histórias indígenas**, tem como objetivo publicar histórias e contos dos povos indígenas visando difundir a escrita e leitura das línguas na região, já que há ausência de material literário para a educação básica e comunidades em geral. Serão escritos em língua materna e, em alguns casos, em língua portuguesa.
- **Boletim Informativo**, escrito na língua de instrução ou de trabalho das turmas para divulgação em uma linguagem textual mais simples e sintética para informar as comunidades sobre questões e temáticas relevantes sobre o cotidiano, seus direitos e demais eventos que sejam de interesse político, cultural e social. “*Diawi*” - Boletim da turma Tukano; “*Waanheekhenai*” da turma Baniwa, “*Dabukuri*” da turma Yêgatu e Nari, da turma Sateré-Mawé (Figura 5).

Figura 5 – Boletins informativos Tukano, Yêgatu e Sateré-Mawé. Org. Faria, 2021



Fonte: Elaborado pela autora.

Outros materiais foram produzidos pelos estudantes sob a orientação das professora Lília Valessa Mendonça e Fernanda Gabriela Pires

da Coordenação de Comunicação, Design e Multimídia<sup>31</sup> em parceria com o Laboratório Dabukuri, como resultados das pesquisas utilizando Tecnologias Educacionais digitais como repositório Sateré-Mawé (Figuras 6 e 7), histórias animadas pela turma Tukano (Figuras 8 e 9) e Jogo para alfabetização em Yêgatu usando *mobile learning* (Figura 10).

Figura 6 – Materiais construídos na língua materna pelos estudantes Sateré-Mawé sob a orientação da profa. Fernanda Gabriela de Souza Pires



Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>31</sup> A coordenação de Comunicação, Design e Multimídia do curso foi criada em 2012, devido a elevada demanda de produção e materiais educacionais desde livros (cadernos de pesquisa, boletins informativos, banners, vídeos) além das mídias digitais institucionais como página na web, face book.

Figura 7 – Jogos construídos na língua materna pelos estudantes Sateré-Mawé sob a orientação da profa. Fernanda Gabriela de Souza Pires (2017).



Figura 8 – Oficina de produção de animações na língua materna pelos estudantes da turma Tukano-2014 sob a orientação da profa. Lilia Valessa Mendonça (2015)

**Oficina Criativa de Desenho Digital e Vídeo**

- Aplicativos: [FlipaClip](#) e [VideoShop](#)
- Animações: 17.



**Oficina Criativa de Desenho – Técnicas e Materiais**



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 9 – Animações produzidas na língua materna pelos estudantes da turma Tukano-2014 sob a orientação da profa. Lilia Valessa Mendonça (2015)



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 10 – Jogo para alfabetização construído na língua materna pelos estudantes da turma Yêgatu- 2014 sob a orientação da profa. Fernanda Gabriela de Souza

Pires (2016)



Fonte: Elaborado pela autora.

Trabalhar e produzir materiais nas línguas indígenas além de fortalecer e valorizar a cultura promove o registro e visibilidade das epistemologias de cada povo.

## **Processo seletivo nas línguas de instrução e de trabalho**

Por ser um curso indígena superior amparado por legislação específica, a forma de ingresso ocorre por meio de processo seletivo exclusivo para indígenas, não sendo possível desta forma, o ingresso por meio do Processo Seletivo Contínuo (PSC) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O processo seletivo específico é realizado pela Comissão Permanente de Concursos (COMPEC), órgão responsável por executar todo o processo de seleção para ingresso de estudantes regulares bem como para técnicos administrativos na UFAM. Houve processos seletivos para a turmas regulares (Tukano, Baniwa e Yëgatu) respectivamente com ingresso em 2009, 2014, 2016 e 2016. E para as turmas especiais (Yanomami e Sateré-Mawé) com ingresso em 2015.

Vale ressaltar que a segunda turma, só ingressou em 2014, em função do pioneirismo e ineditismo da proposta político, pedagógica e metodológica, no qual aprendíamos juntos, pois era necessária uma avaliação geral para verificarmos a viabilidade e êxito da primeira turma, para só depois, abriremos novo processo seletivo. Fato confirmado com a abertura dos editais até 2018.

O ingresso é por meio de seleção bianual específica, através de edital discutido democraticamente com o colegiado do curso, composta por duas etapas uma Escrita (discursiva) e outra, oral por turma/povo indígena, nas línguas de trabalho ou de instrução do candidato e na língua portuguesa.

Só poderão se inscrever e participar do processo seletivo, indígenas que saibam falar e escrever a língua de instrução ou de trabalho do polo/turma correspondente.

Nesse sentido, o processo de seleção não ocorre de forma objetiva por meio de questões de múltipla escolha, mas de forma qualitativa o que levou a COMPEC a criar uma plataforma digital tanto para abarcar as



avaliações quanto para as inscrições do curso pelo fato do candidato poder escolher a língua indígena de trabalho ou instrução da turma, o que não ocorre em outros processos seletivos da UFAM.

A preocupação da equipe da COMPEC, no primeiro momento, era quem iria compor a comissão de seleção para fazer correção da escrita e as entrevistas nas mais de 10 línguas indígenas. Problema resolvido facilmente uma vez que essa questão já havia sido discutida durante o processo de elaboração do curso e se reconheça os conhecimentos dos indígenas e sua autonomia.

A Comissão de Seleção é constituída por pessoas indicados pelas instituições promotoras do curso (UFAM e Organizações Indígenas) composta por indígenas que possuem proficiência nas línguas de instrução e de trabalho, os últimos, sem a necessidade de formação acadêmica e por professores que fazem parte do curso (efetivos ou colaboradores).

O número dos membros da comissão é proporcional ao número de candidatos definido após o encerramento das inscrições quando se tem noção de quais línguas indígenas será realizada a seleção e o número de candidatos correspondente.

Ocorre simultaneamente nos 3 polos/turmas em calhas de rios diferentes que demanda uma logística imensa e bem articulada. Tudo tem que ser planejado com muita antecedência pelas instituições parceiras e coordenadores devido aos meios de transporte e condições meteorológicas da região amazônica.

Destacamos que desde 2018, não houve abertura de novas turmas devido aos cortes orçamentários do atual governo Bolsonaro, que não enviou recursos para a continuidade das que existem e ingresso de outras.

## **A defesa de TCC e titulação com habilitação para tradução**

A UFAM foi a primeira Universidade a formalizar a escrita e defesa de TCC nas línguas indígenas pois já constava no Projeto, Político Pedagógico (PPP) do curso em evidência, aprovado em 2007 pelo CONSUNI e posteriormente, na prática, quando da defesa das primeiras turmas em 2013 e na sequência em 2014 quando da avaliação do PPC pelo INEP/MEC com nota 4.

O Artigo 4º e parágrafo único do artigo 5º do PPP (2007) do curso definem que;

Artigo 4 - Por se tratar de um curso bilíngue, o TCC poderá ser escrito na língua portuguesa e/ou na língua indígena de sua comunidade étnica ou de instrução e apresentado oralmente na língua indígena de trabalho/instrução do estudante ou em português.

Artigo 5º - Parágrafo único – Podem participar da banca examinadora lideranças indígenas pertencentes ao grupo étnico do discente ou de outros, convidados por ele, em concordância com o orientador.

Inicialmente, para as primeiras turmas, a certificação era apenas em Educação Indígena considerando que o objetivo é formar professores pesquisadores para as escolas indígenas uma vez que o conhecimento indígena não é organizado nas mesmas matrizes ou chaves cognitivas da ciência e sociedade ocidental moderna.

Mas, devido às exigências das secretárias de educação municipal e estadual, mantendo a visão colonizadora, não aceitaram e não queriam reconhecer o diploma dos estudantes formados em 2013, sob ameaças de não contratação dessa turma e as seguintes porque a titulação não era disciplinar ou por área do conhecimento e ainda a alegação de que não poderiam fazer concursos públicos.

Desta forma, tivemos que discutir novamente a certificação do curso estabelecendo que a área de conhecimento do licenciado é definida pela

pesquisa de seu TCC. A área do conhecimento é inserida no histórico escolar do licenciado para efeitos de concurso, levando em consideração que a maioria das escolas indígenas ainda são convencionais.

Assim, no histórico escolar dos licenciados constará as seguintes áreas de conhecimento destacando a habilitação também em tradução na língua de instrução da sua turma como: Ciências Humanas e Linguagens; Linguística e Linguagens; Artes e linguagens; Ciências da Natureza e Linguagens e Ciências Exatas e linguagens. Até 2019, já foram defendidos mais de 200 TCC compreendendo as turmas Tukano, Baniwa, Yêgatu e Sateré-Mawé e aguardando a defesa de mais 120 das turmas 2016 quando o curso continuar.

## **A FORMATURA: A INTERCULTURALIDADE NA PRÁTICA**

A UFAM tem regras e protocolos próprios padrão para outorga de grau (colação de grau ou formatura) para todos os estudantes, independente do curso.

O ritual deve ser seguido com uso de beca preta e capelo, em grandes auditórios com várias turmas de curso diferentes, sendo um juramentista e orador para representar todas as turmas e estudantes, o discurso por apenas um paraninfo em nome de todos sendo o juramento um modelo conforme o curso. Quem outorga o grau é o reitor ou representante designado por ele que pode ser diretor de faculdade ou instituto e pró-reitores. Totalmente descontextualizado da cultura dos povos originários.

No entanto, os estudantes do curso têm escolha conforme o artigo 231 da CF de 1988.

Até 2019, houve colação de grau de 5 turmas: as primeiras, Tukano, Baniwa e Yêgatu em 2013; a segunda turma Yêgatu no início de 2018 e a turma Sateré-Mawé no início de 2019.

As quatro primeiras optaram pelo uso de beca, porém com pinturas no rosto e adereços na cabeça como cocares ou *kangataras* conforme suas culturas e momento e realizado na maloca da FOIRN (casa do saber) na sede do município de São Gabriel da Cachoeira (Figura 11). Os oradores fizeram seus discursos nas línguas indígena de instrução de suas respectivas turmas e o juramento, escrito por eles, nas 3 línguas. Todos os professores padrinhos e homenageados puderam falar. Uma articulação entre culturas.

Era a primeira vez na UFAM, que o ritual de outorga de grau era feito em uma maloca, nas línguas indígenas e fora do protocolo padrão. E ao mesmo tempo, a primeira vez que a maloca era usada para um ritual de outorga de grau em nível superior.

A turma Wara, como os Sateré-Mawé a denomina, sempre inovando foi desafiadora na solicitação de outorga de grau já argumentaram o artigo 231 da CF de 1988 e a Convenção 169 da OIT pois queriam que esse ritual fosse realizado na Terra Indígena Andirá Marau, na comunidade do Simão no rio Andirá, sem beca, com pinturas corporais, indumentárias próprias e obviamente na língua Sateré.

Figura 11 – Colação de grau das turmas Tukano, Baniwa e Yëgatu na maloca da FOIRN, São Gabriel da Cachoeira-AM



Fonte: Faria, Ivani, 2013.

Além de serem exigentes na defesa de seus direitos e de sua cultura, a turma Wara também queria homenagear o Tu'isa<sup>32</sup> Donato Lopes da Paz residente nessa comunidade, última liderança viva que participou da expulsão da empresa francesa Elf-Aquitain de prospecção mineral, que invadiu as terras deles entre 1980 e 1983 e ter participado ativamente da demarcação da terra em 1986.

Cuidaram de toda a organização e ornamentação do centro comunitário onde foi realizado o ritual, mas com muitas diferenças.

No início da cerimônia a música do ritual da Tucandeira, que substituiu o hino nacional, foi entoada por todos os formandos, com corpos pintados e vestidos a rigor conforme a cultura deles. O Discurso e juramento foi na língua Sateré com tradução sucinta em português.

Ao caminharem para a mesa para receber a outorga de grau, os estudantes bebiam o Wara, outro ritual importante na vida dos Sateré. A outorga de grau foi conduzida pelo representante do reitor e diretor do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS), e pelo Tu'isa Donato Lopes da Paz, o qual outorgou grau com a espada do poder, símbolo do saber do Paini<sup>33</sup> (Figura 12).

Figura 12. Colação de grau da turma Wara, na comunidade do Simão, Rio Andirá, Terra indígena Andirá-Marau, Barreirinha, 2019



Fonte: Faria, 2019.

<sup>32</sup> Denominação Sateré-Mawé para o líder político de uma aldeia ou comunidade.

<sup>33</sup> Denominação Sateré-Mawé para o líder espiritual do povo.

Foram momentos emocionantes de verdadeira interculturalidade que tive a honra de participar como coordenadora geral do curso das 4 turmas do Alto rio Negro e como coordenadora e homenageada da turma Wara. Presenciar a UFAM, mesmo que tardiamente, reconhecer e aceitar a diferença e a pluralidade cultural de seus estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de licenciatura Indígena em questão, é pioneiro no Brasil por ser o primeiro a realizar o processo de seletivo nas línguas indígenas (2009 - tukano, baniwa e yëgatu; 2014 – Yanomami e Sateré-Mawé), permitir a defesa oral e escrita dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) nas línguas indígenas (2007), por ser o único curso indígena superior não disciplinar e totalmente realizado em Terras Indígenas com tempos e espaços de aprendizagens definidos por eles conforme suas matrizes culturais e formas próprias de educar e aprender, nas suas línguas registrando suas epistemologias e cosmologias por meio das pesquisas realizadas pelos estudantes com autonomia.

Alguns colegas, argumentam que a realização do curso em TI não é democrática pois eles têm direito de conviverem e se inserirem no ambiente universitário como todo brasileiro, que são capazes de aprender como nós, que se trata de inclusão e interculturalidade. Quanto a habilidade de aprendizagem, isso é inquestionável. O fato de se ter culturas diferentes não impossibilita nenhuma pessoa a aprender e ter conhecimentos de outras e principalmente da sociedade ocidental. A questão é a forma como esse outro conhecimento é inserido e sua finalidade.

No entanto, questiono que inclusão? por cotas? Continuando a ser minorias discriminadas? Que interculturalidade se suas epistemologias, cosmologias e culturas são subjugadas ou negadas pela hegemonia da ciência

e sociedade ocidental moderna? As universidades estão realmente preparadas para recebê-los? Existem muitas reflexões a serem feitas pelas universidades, pesquisadores e educadores que continuam a afirmar uma educação ocidental aos povos indígenas e a resistência do sistema educacional conservador em aceitar as diferenças que exigem funcionamento diferente dos outros cursos e escolas.

A questão é que muitos povos indígenas já internalizaram o formato do sistema educacional e da organização do conhecimento da sociedade e ciência ocidental moderna. A maioria das escolas e cursos superiores indígenas funcionam da mesma forma como os não indígenas e essa assimilação não é nem pode ser denominada de interculturalidade. Há uma confusão dessa concepção por alguns. Confundem respeito a diferença cultural e epistemológicas pautada na interculturalidade e ecologia dos saberes (SANTOS e MENEZES, 2009) com acesso ao conhecimento e ao sistema educacional vigente; democracia com autonomia. Acreditam ser um processo natural, e não conseguem perceber o seu significado. Continuação e manutenção do colonialismo, subjugando as culturas, ciências e epistemologias diferentes, cultuando a monocultura do saber e do poder.

Os povos indígenas têm autonomia e o direito de definir o que é melhor para eles. Mas essa decisão deve ser crítica refletindo sobre os impactos no futuro na identidade cultural e existência como povo que possa garantir-lhes o bem viver.

O Estado brasileiro mesmo tendo reconhecido por meio da legislação o direito a educação própria dos povos indígenas, de forma velada ainda não aceita a pluralidade e a diferença que essa política representa, uma educação emancipatória e autônoma.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, G. **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; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2003.

**Escola Indígena Tuyuka Utapinozona**, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=omzOBBUgJVw>. Acesso em: 5 de set. de 2021.

FARIA, I. F. Aprendizagem pela pesquisa e Currículo Pós-feito: uma proposta intercultural para descolonização do saber e autonomia dos povos indígenas *In: Descolonizando a academia*: cruzando os rios da interculturalidade, percorrendo as trilhas para autonomia. 1 ed. Curitiba: CRV Editores, 2020.

FARIA, I. F. Metodologias participantes e conhecimento indígena na Amazônia: propostas interculturais para a autonomia. *In: SOUSA SANTOS [et al.]. Epistemologías del Sur - Epistemologías do Sul*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018.

FARIA, I; OLIVEIRA, G. Ensino superior indígena bilíngue: princípios para autonomia e valorização Cultural na região do Alto Rio Negro/AM. **Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (PLATÔ)**. V.1, N1, Cidade da Praia; Cabo Verde, 2012.

FONTES, T. F. **Relatório Educação Escolar Indígena**: os desafios na construção de uma escola yanomami endógena. Manaus: SEDUC/AM, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

MÉLIA, B. **Educación indígena y alfabetización Asunción**. Assunção: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2015.

PROJETO, POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável**. Manaus: UFAM, 2007



RANGEL, L. H. Da infância ao amadurecimento: uma reflexão sobre rituais de iniciação. **Interface**, Botucatu, v. 3, n. 5, p. 147-152, ago. 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/ndLxVZFJSHcpKskcrQBnnWc/?lang=pt>.

Acessado em: 10 de set. de 2021.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009.

YËGATU RESEWA. **YËbuesa ruka ïdijina resewa mukËiwa yËga (Educação indígena e escolas bilíngues no alto rio Negro)**. v. 3. Manaus: EDUA, 2016.

## **SOBRE A AUTORA**

### **Ivani Ferreira de Faria**

Professora Visitante do PPGG/UFGD; docente do curso de Especialização Epistemologias do Sul/CLACSO-CES. Pesquisadora do Laboratório Dabukuri/UFAM; docente do PPGEQG/UFAM.

E-mail para contato: [ivanifaria@ufgd.edu.br](mailto:ivanifaria@ufgd.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9910677483036522>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-234805-0701>



## **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PANDEMIA: ESCOLA ESTADUAL PROF.<sup>a</sup> TERTULINA MARTINS DE OLIVEIRA**

Gabriela Alves Maciel  
Silvana Maria da Silva Guilherme

### **RESUMO**

O artigo trata de uma discussão sobre os desafios no trabalho docente no ensino remoto na Educação do Campo em tempos de pandemia; e tem objetivo de reconhecer os limites e os desafios impostos para os educadores para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação -TDICs, em suma, quais os principais desafios encontrados pelos educadores durante a pandemia na Escola Estadual Professora Tertulina Martins de Oliveira. Conclui-se que a análise dos dados aponta que uma das principais dificuldades está relacionada à falta de habilidade na utilização das tecnologias como potencial educativo, horas excessivas de trabalho, a ausência da participação efetiva dos estudantes no ensino remoto. Tornando-se imprescindível recursos que promovam o envolvimento e motivação dos estudantes nas aulas não presenciais.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; ensino remoto; pandemia; desafios.

### **INTRODUÇÃO**

O presente capítulo procura socializar e refletir os impactos da pandemia do Covid-19 no cotidiano escolar, a partir das percepções críticas dos educadores na Escola Estadual Professora Tertulina Martins de Oliveira do município de Itaquiraí/MS.

O agente patogênico foi descoberto em dezembro de 2019, após registros de casos na China. O agente, nomeado SARS CoV-2, provoca a doença chamada de COVID-19, que apresenta um quadro clínico com várias infecções assintomáticas e quadros respiratórios graves (Ministério da Saúde, 2020). Nesse contexto, muitas medidas de enfrentamento tiveram que ser tomadas, entre elas a suspensão das aulas presenciais da educação básica e

superior em todo o país e reorientações das formas de organização das aulas.

A forma que os órgãos de educação encontraram para continuar o ano letivo foi a mudança de aula presencial por remota que é o ensino intermediado pelas tecnologias, sendo considerada por muitos um modelo mais simples da educação a distância (EaD). Essa metodologia causou muita insegurança e medo nos docentes, já que muitos não tinham a tecnologia como ferramenta de ensino (BORBA *et al.*, 2020).

O Ministério de Educação (MEC), através de Portarias (nº 343, de 17/03/2020; nº 345, de 19/03/2020; nº 473, de 12/05/2020 e nº 544, de 17/05/2020), impôs novo modelo de ensino baseado na Educação a Distância, conhecido como ensino remoto, aos sistemas de ensino dos estados e municípios para manter o vínculo dos alunos com a escola.

Quais os desafios enfrentados por estudantes e educadores, na visão dos educadores, com o ensino remoto na educação do campo, com observância às estratégias de ensino utilizadas pelos educadores na realização das suas atividades pedagógicas, visando assegurar a aprendizagem do estudante e seu envolvimento no ensino remoto.

Em virtude do distanciamento social, a pesquisa, utilizou-se questionário com oito questões abertas, sendo encaminhadas pelo aplicativo de mensagens Whatsapp, a cinco docentes que atuam na Escola E. Prof. Tertulina Martins de Oliveira. Na parte empírica, para compor nossa análise, buscamos nas entrevistas dos sujeitos que compunham a comunidade escolar e que estão vivenciando este momento de pandemia, o significado dos impactos desse processo na vida dessas pessoas. Para resguardar o anonimato dos entrevistados, optamos por designarmos um código. As entrevistas são parte da pesquisa exploratória, tendo a intenção de compreender e familiarizar com o problema para que possamos construir hipóteses.

Gil (1999) ressalta os pontos positivos do uso do questionário enquanto opção metodológica, sendo alguns deles: alcançar um número

elevado de pessoas, garantia do anonimato, flexibilidade para que as pessoas respondam no momento mais conveniente, não expõe os pesquisados a possibilidades de serem influenciados pelo pesquisador.

## CONCEITOS

A Educação do Campo nasceu da mobilização dos movimentos socio territoriais por uma política educacional para comunidades camponesas. Neste processo, ocorreram inúmeras lutas e resistências das comunidades camponesas e suas organizações para não perder suas escolas, suas experiências educacionais que ocorrem em suas comunidades, levando em consideração sua identidade territorial, sua realidade como camponeses que residem e sobrevivem da terra (CALDART, 2008).

A Educação do Campo trouxe reconhecimento da educação como direito humano, que deve ser garantido a todos os seres humanos, independente da sua condição social. A partir das lutas sociais, dessa forma, o que era privilégio de poucos, passou a ser garantido, tendo em vista a busca da igualdade de oportunidades de acesso à educação (HADDAD, 2012).

O que sempre existiu no Brasil é uma ideologia dominante que afirmou que aprender a ler e escrever para os camponeses é inútil e supérfluo. Nesse sentido, o camponês não necessitaria de formação escolar, o que reproduziu historicamente as desigualdades mascarando as diferenças de condições de acesso à educação formal (CAMACHO, 2014).

Ao lado da Educação do Campo nasce a escola do campo, com experiências dos movimentos socioterritoriais camponeses na luta pela terra e pela educação, enraizada na história de luta da classe trabalhadora pensada como projeto de educação para fortalecer a resistência camponesa à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA; SÁ, 2012).

A Educação do Campo no Brasil, com a pandemia, vem revelando

muitas situações que há tempos vêm sendo denunciadas pelos estudiosos e pesquisadores, e pelos movimentos sociais. A falta de atenção e poucos investimentos na educação pública do campo se torna bastante visíveis neste momento de pandemia, o que vêm revelando a precariedade e as dificuldades do acesso dos estudantes nas escolas em diferentes estados.

A educação remota não é sinônimo de educação tecnológica, é apenas uma forma de ensino que depende do uso das tecnologias para exercer a sua funcionalidade. Essa forma de ensinar foi pensada para atender aos que estão em isolamento social por causa da pandemia da Covid-19, que visa manter o vínculo do aluno com o conhecimento durante o tempo de fechamento da escola. Uma possibilidade encontrada pelo MEC para evitar o rompimento do aluno com a escola e mantê-lo em contato permanente com os seus estudos, procurando evitar o atraso escolar durante a crise da pandemia (BRASIL, 2020).

A Pesquisa TIC Educação 2018, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2019) divulgou que 43% das escolas do campo não possuem acesso à internet, sendo que 24% delas apontam para o alto custo da conexão. Esse dado ilustra a dificuldade de acesso nesses espaços, se estendendo para as residências dos alunos. Isso significa que esses estudantes ficam de fora da estratégia do Ensino Remoto. De acordo com Cunha, Silva e Silva (2020)

[...] os alunos que não dispõem de aparelhos celulares que operem com eficiência os navegadores, aplicativos e plataformas utilizadas para o ensino remoto, não conseguirão acompanhar a contento (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 33).

A fim de manter o vínculo escolar com a comunidade evitando o contágio da doença, uma vez que as escolas são frequentadas por milhares de crianças, jovens e adolescente em idade escolar, uma Portaria foi editada pelo MEC, a de nº 544, de 16 de junho de 2020, que substitui as aulas presenciais

por aulas com meios digitais, enquanto durar a situação da pandemia pelo novo Coronavírus – Covid-19, revogando, portanto, as Portarias anteriores, quais sejam: a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que suspende aulas presenciais e adota aulas digitais, autorizando o uso das tecnologias para orientação das disciplinas escolares; a Portaria nº 345, de 19 de março de 2020, que revoga a primeira, alterando o seu conteúdo, quando substitui o atendimento presencial das disciplinas em andamento por aulas digitais; e ainda a de nº 473, de 12 de maio de 2020, que prorroga o prazo previsto na Portaria nº 343, em seu artigo 1º, dispondo que na portaria do MEC de nº 473/2020 em seu Art. 1º “Fica prorrogado, por mais trinta dias, o prazo previsto no § 1º do art. 1º, da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020”(BRASIL,2020).

Assim como a Portaria, de nº 544 de 17 de junho de 2020, a qual se refere à substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia e revoga as portarias anteriores. Por fim temos a Resolução CNE/CP de nº 14.040/2020, de 18 de agosto de 2020, que autoriza aos sistemas de ensino brasileiros a reordenar o currículo escolar e reprogramar para o ano letivo de 2021, com aprovação automática. Sendo assim, o currículo da Educação Básica não implementado no ano letivo de 2020 será ministrado em caráter excepcional no ano de 2021, o aluno fará dois anos escolares em um ano civil, observadas as diretrizes curriculares editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas dos respectivos sistemas de ensino. Que será trabalhado com uma carga horária de 1.600 horas total durante o biênio (COSTA, 2020).

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA ESCOLA E. TERTULINA MARTINS DE OLIVEIRA: IMPACTOS E DESAFIOS**

A escola Estadual Professora Tertulina Martins de Oliveira está

localizada no assentamento Santo Antônio no município de Itaquirai/MS a 50 km de distância da cidade. Oferece desde educação infantil ao ensino médio, atendendo os estudantes do assentamento Santo Antônio e dos assentamentos vizinhos, como: Santa Rosa, Tamakavi, Boa Sorte e fazendas.

Com a chegada da Pandemia do Covid 19, para evitar o contágio da doença, o Ministério de Educação (MEC), através de Portarias (nº 343, de 17/03/2020; nº 345, de 19/03/2020; nº 473, de 12/05/2020 e nº 544, de 17/05/2020), impôs novo modelo de ensino baseado na Educação a Distância, conhecido como ensino remoto, aos sistemas de ensino dos estados e municípios para manter o vínculo dos alunos com a escola.

Nesse período de isolamento e distanciamento sociais em tempo de pandemia, a rotina de trabalho de todos os profissionais sofreu alterações drásticas, ficando visíveis as mudanças nas políticas públicas, na gestão e no cotidiano escolar.

De modo repentino, os educadores sofreram os impactos das mudanças bruscas na rotina de trabalho, e até nas relações familiares. O home office, trabalho remoto, as plataformas e reuniões virtuais, a gravação de videoaulas, a interação com os estudantes e com os respectivos responsáveis através do WhatsApp, entre outros elementos, foram incorporados ao cotidiano escolar para minimizar os prejuízos para os estudantes, que são os mais afetados no processo de ensino e aprendizagem sem a mediação docente presencial.

Com base nos dados coletados na pesquisa que realizamos com os docentes da escola E. Prof. Tertulina Martins de Oliveira, apresentaremos aqui os resultados da aprendizagem efetiva desses estudantes e os desafios enfrentados pelos professores com o ensino remoto.

Perguntado aos docentes como está a rotina de trabalho, os relatos são de uma rotina de exaustão, o vínculo com a escola ficou de 24 horas, a todo momento atendendo os estudantes. Chegando estudante entrar em



contato até de madrugada. Muitas atividades para realizar, planejamentos, planilhas, APC's (atividades pedagógicas complementares), gravar áudios, vídeos, preparar slides dos conteúdos, controlar devolutivas das atividades, busca ativa, relatórios dos grupos de sala e/ou atividades individuais etc. muitas horas extras de trabalho. Utilizando também internet, celular, computador, impressora. (Entrevista A, 2021).

Sobre a maior dificuldade com aula remota é em relação a gestão administrativa do tempo, porque não se consegue atender todos os estudantes com a carga horária escolar, e fazer apostila, jogar nota no sistema, alimentar drive de atividades, o sistema de conteúdos e fazer busca ativa, ou seja, ir atrás de aluno que não está fazendo a atividade. Assim como relatou uma docente:

*Minhas maiores dificuldades além da adaptação do espaço na casa e da gritaria dos filhos que não me deixam ficar concentrada no trabalho e conseguir transmitir o conhecimento. Alguns alunos nem acompanham as explicações, somente mandam as atividades erradas. E se cobramos que acompanhem alguns pais reclamam com a direção e coordenação que estamos exigindo demais. Aí temos que recuar, além da secretaria de educação obrigar dar nota para todos os alunos que fez pelo menos uma atividade. Faça isso com revolta (Entrevistada C, 2021).*

Além das dificuldades de exaustão com a jornada prolongada de trabalho, há também os esforços em fazer com que os estudantes participem das aulas, fazer as atividades e a falta de autonomia dos docentes.

Uma outra dificuldade encontrada pelos docentes está no uso das ferramentas pedagógicas tecnológicas da informação ou comunicação, que a grande maioria relatou que não tinha nenhuma experiência com ferramentas tecnológicas e nenhum tipo de formação na área, buscando desenvolver seus conhecimentos com auxílio da internet.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica

É preciso que se ofereça aos professores formação

adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o aluno (BRASIL, 2013, p. 111).

Por recursos midiáticos, entendemos o uso da internet como atividades lúdicas para o entretenimento

Ao questionar sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos para terem acesso às tecnologias os docentes relatam que muitos dos estudantes não possuem internet em casa e os que tem internet, ela é de baixa qualidade e velocidade e ainda os estudantes não têm habilidade com o uso das tecnologias.

O cenário reflete a falta de investimento em políticas educacionais tecnológicas nas escolas do campo e da cidade, o despreparo dos profissionais da educação em lidar com o ensino remoto, além da ausência de uma conduta cotidiana na utilização de aparelhos tecnológicos para o estudo escolar, bem como a ausência de acompanhamento no processo educativo por parte de membros da família, instigando os seus filhos na aquisição de autonomia e responsabilidades pelas suas tarefas escolares. Essa ausência de interesse pelos assuntos da escola tem suas raízes em um estranhamento daquilo que deveria ser primordial para sua constituição, que é a educação, pois ao invés de ser algo que lhe emancipa agora, lhe traz tédio ou angústia; desta maneira os alunos, ao invés de se perceberem como sujeitos protagonistas, parecem estar à margem da história (CASATI, 2020).

Foi perguntado também sobre como está sendo a distribuição das atividades, que obtivemos a seguinte resposta:

*Devido à falta de internet nos assentamentos todos os alunos recebem uma apostila que é montada ao longo do bimestre contendo todas as disciplinas. Para os alunos com acesso à internet é enviado atividade toda semana via Whats.App, sendo um dia fixo da semana, no qual o aluno pode fazer a devolutiva no mesmo dia se optar. Para auxiliar nas explicações enviamos áudios, vídeos explicativos dos conteúdos (semanalmente) e fazemos aulas no Meet. As aulas no Meet podem ser quinzenais*

*ou semanais. Disponibilizamos conteúdos resumidos em forma de slides para melhor compreensão e leitura. Enviamos links do Youtube e de páginas da internet. As atividades impressas os alunos ou responsáveis vem na escola fazer a retirada no início de cada bimestre e fazendo a entrega ao final (Entrevistada B, 2021).*

Com este mecanismo de distribuição de atividades a também a reclamação por parte dos docentes sobre a grande dificuldade que se tem com os estudantes que não fazem a devolutiva ou nem chegam buscar as atividades. A diferença entre o número de estudantes que possuem acesso à internet e os que realizam tarefas escolares diariamente expõe algumas problemáticas dessa forma de ensino. Observa-se que estudantes que possuem acesso à internet, não realizam as atividades em sua totalidade evidenciando que o acesso não garante o cumprimento destas, uma vez que são necessárias outras condições para que isso ocorra como, acompanhamento, local propício, bem-estar físico e mental, entre outras questões.

*Existem outras questões que tornam o Ensino Remoto inviável para alguns, como as dificuldades para a compreensão das atividades, devido à carência na formação escolar, desmotivação por parte dos estudantes uma vez que estão vivendo um momento atípico de distanciamento social dos amigos, colegas de escola e professores, problemas pessoais e específicos presentes no contexto familiar, dentre outros que afetam suas vidas e suas vivências enquanto crianças (Entrevistada A, 2021).*

No ano passado, foram cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à educação. A quantidade de estudantes, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino foi de 1,38 milhão, o que representa 3,8% dos estudantes. A taxa é superior à média nacional de 2019, quando ficou em 2%, segundo dados da Pnad Contínua. (CNN, 2021).

Na escola E. Prof. Tertulina Martins de Oliveira a realidade foi outra, com baixo índice de evasão escolar no ano de 2020, mostra que a

coordenação, direção e corpo docente da escola, obtiveram um trabalho efetivo em evitar que estudantes evadem a escola, além de o número de reprovações foi significativo, como relata uma professora: *“temos várias reprovações, coisa que os estudantes não esperavam, pois achavam que não poderiam reprovar devido a pandemia.”* (Entrevistada B, 2021).

Além disso, outro fator é a desmotivação dos alunos, o que impede a adesão às aulas não presenciais e a realização das atividades propostas pelos professores. “No processo ensino-aprendizagem, a motivação deve estar presente em todos os momentos” (KNÜPPE, 2006). Esses e outros motivos interferem e muito na aprendizagem dos educandos durante esse período de pandemia, além de interferir na qualidade do trabalho docente e do próprio estabelecimento de ensino, uma vez que por essas situações nem todos os discentes são acompanhados por seus docentes que estão a cada dia se dedicando, se reinventando e buscando, muitas vezes sem condições, a melhor maneira possível para vivenciar essa nova realidade e continuar a ajudar de forma efetiva seus estudantes no processo de ensino e aprendizagem

Os impactos da pandemia no âmbito educacional na visão dos educadores entrevistados refletem a aparente diferença da educação pública com a particular. Pois quem tem acesso e condições de buscar a informação e matérias e ambientes adequados para estudar as aulas remotas aconteceram de forma mais efetiva. Essa questão vai acentuar a diferença de classes. A rede privada vai encontrar algumas soluções que demandam recursos financeiros, o que, para a escola pública, é muito mais difícil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados da nossa pesquisa apontam que os docentes ainda não apresentaram as competências necessárias para o trabalho com o ensino

remoto, com o uso das tecnologias utilizaram-nas apenas como uma ferramenta pedagógica, trocando o quadro de giz, pelos recursos tecnológicos como WhatsApp, vídeo aula e o livro didático como recurso pedagógico básico. Muitos estudantes não conseguiram se adaptar ao ensino remoto, não atendendo às atividades encaminhadas pela escola, pois muitos deles não deram devolutivas aos docentes, denotando um distanciamento em relação aos assuntos inerentes à escola.

Outras revelações são as dificuldades de acesso da maioria dos alunos, por não terem aparelhos de celulares ou computadores com acesso à internet em suas residências. A falta de condições das famílias do campo e a localidade dos assentamentos impedem o acesso à internet e assim impede as necessidades educativas que possibilitam a ampliação do conhecimento dos estudantes. Além da impossibilidade ao acesso tecnológico, nota-se a dependência física do estudante com a escola, e, conseqüentemente, a falta de autonomia para prover sua formação intelectual em seu processo de escolarização sem o auxílio do educador. Pois o número de reprovações no ano de 2020 acaba sendo superior ao ano de 2019.

Por fim, o ensino remoto revela a fragilidade da escola no processo de ensino e aprendizagem, como o uso das tecnologias, a falta de preparo da maioria dos docentes que ainda não dominam as ferramentas tecnológicas educacionais e as necessidades de mais investimentos dessa política para equipar as escolas e propiciar formação aos educadores. Por fim, evidenciamos o apreço pela luta dos profissionais que atuam no campo, assim como pelos residentes desse espaço frente à situação caótica que o país tem vivenciado, uma vez que a incansável busca por um ensino de qualidade tem possibilitado alcances significativos para estes espaços.

No entanto, é necessário apontar também a necessidade de um olhar sensível e não normalizador frente às realidades do campo e as questões atuais, principalmente aquelas relacionadas à pandemia de COVID-19, dado

que o campo ainda vive sob muita luta, com consequências históricas e desigualdades sociais.

## REFERÊNCIAS

BORBA, R. C. D. N. *et al.* Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 153 -171, jun. 2020. ISSN 1982-1867.

BRASIL. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, edição 53, seção 1, p.39. Brasília, DF: 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

BRASIL. **Portaria 544 de 16 de junho 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União, nº 144, seção 1, p. 62. Brasília, DF: 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

BRASIL. **Lei MEC/CNE nº 14.040**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; altera a lei de nº 11497, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União, nº 159, seção 1, p. 4. Brasília, DF: 19 ago. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CASATTI, D. **Um guia para sobreviver a pandemia no ensino remoto**. São Carlos: Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) Universidade de São Paulo, 2020.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. dos (Org). **Educação do Campo**: Campo - Políticas Públicas - Educação. Brasília:

INCRA – MDA, 2008, p. 67- 86. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.7).

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CNN BRASIL, **Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef**. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/01/28/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef>. Acesso em: 30 jun. de 2021.

COSTA, L. **As aulas remotas continuarão em 2021?** entenda a resolução do Conselho Nacional de Educação. Diário do Nordeste, escrito em 19/10/2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/aulas-remotas-continuarao-ate-o-fim-de-2021-entenda-a-resolucao-do-conselho-nacional-de-educacao-1.2999570>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. (2020). O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD, S. Direito a Educação. In: CALDART, R. S. *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 217-222.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006.

LIMA, A. D.; SANTOS, R. A.; SILVA, R. L. Os desafios do ensino remoto na educação do campo. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, Itapetinga, v. 1, n. 1, set. – dez. de 2020. ISSN: 2763-5716.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. P. 326-332.

## **SOBRE AS AUTORAS**

### **Gabriela Alves Maciel**

Possui graduação em pedagogia pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2016). Possui graduação em Licenciatura e Educação do Campo e Ciências da Natureza - UFGD (2020) Atualmente é professora de educação infantil - CIEI Vera Maria De Brida. Professora de séries iniciais pela Escola Marechal Candido Rondon. Mestranda em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

E-mail para contato: [gabrielaalvesmaciel4@gmail.com](mailto:gabrielaalvesmaciel4@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0827158781203604>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6220-3079>

### **Silvana Maria da Silva Guilherme**

Doutoranda em Ciências Sociais na Universidade de Salamanca – ES.

Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará, MBA Executivo em Negócios Financeiros pela Universidade Federal do Ceará e mestrado em Antropologia de Ibero-américa pela Universidade de Salamanca. Atualmente é Gerente de Negócios do Banco do Brasil S/A.

E-mail para contato: [sylvanagui@hotmail.com](mailto:sylvanagui@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2841055285316042>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4783-3312>



## QUEM É VOCÊ?

Marco Antonio Candia Yanguas

### RESUMO

O artigo apresenta uma leitura relacionada ao tema de pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade – PPGET da FAIND/UFMG, “É possível viver bem com a herança da Bartolina Sisa, Guerreira, Comandante e Mártir Aymara do século XVIII?” De acordo a metodologia da hermenêutica, a interpretação dos dados, desde diferentes pontos de vista, com o material estudado no primeiro semestre, com pensadores reais e atuais como (VALERIO, 2021), (BAUTISTA, 2021), entre outros. Quem é você? Questiona a partir do olhar de si mesmo o reconhecimento do outro como sujeito e não como mero objeto, a sobreculturalidade como ponte para a descolonização, despatriarcalização e complementariedade, tanto interna como externa, a resistência da cosmovisão, do sagrado e espiritual, dos habitantes do *Ahya Yala* (América), onde tudo o que está na terra, nos céus, nas águas, no cosmos etc. São sujeitos com os que se vive em conexão, harmonia, respeito e complementariedade.

**Palavras-chave:** Descolonização; complementariedade; Sobreculturalidade; sagrado; Despatriarcalização.

### INTRODUÇÃO

A descolonização como uma doença crônica é larga, a vida é curta, ditado popular, se passaram mais de 500 anos e ainda a resistência continua e continuará, sem dúvida, mas os tempos mudam os atores se renovam tanto de um lado como do outro, as marcas e feridas se abrem e fecham, a resistência é moeda corrente em ambos os lados, uns resistem para seguir colonizando e os outros para deixar de ser colonizados, mas quem é quem? Num mundo globalizado onde a religião modernidade, e seu deus capital-neoliberal derrubam tudo o quanto é sagrado, a vida, o tempo, a saúde, onde estamos tão desacreditados ante nós mesmos como seres humanos, quando e onde perguntar: Quem é você? Deve começar no espelho, para recuperar a

crença na vida, na dignidade e na honra do sagrado.

Lembraremos como começou a hostilidade contra a mulher e a Mãe Terra no *Abya Yala*, se a divindade Habraânica Judeu-Cristão-Islâmico já tinha planejado, ordenado e escrito. A vergonha do passado que sentem os invasores colonizadores os obriga a querer apagá-lo, mas a Mãe Terra se descobre e mostra os corpos dos filhos que foram arrebatados à força de suas famílias com enganos de educação e cuidados, 500 anos se passaram e não mudou a forma de vida do ocidente euro-estadunidense sempre está em crise moral, espiritual, econômico, político, pior ainda nestes 2021 com a derrota dos ocidentais no Afeganistão.

Só que agora seus intentos de invasão são contestados e como remédio a essa doença crônica, que afeta a cada um de nós, desde o sul se tem novas propostas epistemológicas, nas aldeias a sabedoria dos curandeiros os faz misturar ervas-raízes e outros elementos para aliviar a dor, assim nossos pensadores comprometidos, como curadores com o mesmo fim, misturam as teorias e saberes com o conhecimento e a experiência, fazem uma leitura real da realidade então à sabedoria se manifesta sabem que a cura está dentro de nós, um desses resultados é do Prof. Dr. Daniel Valério Martins, a sobreculturalidade com o que tentaremos saber quem é você e se é possível fumar o cachimbo da paz.

## **SÓ PARA LEMBRAR**

A forma mais fácil e rápida para começar a conhecer alguém é perguntar quem é você? Claro, isso quando se tem boas intenções e quando quem pergunta reconhece no outro o outro, cumprindo a regra de ouro do politicamente correto “não faça ao outro aquilo que não quer que façam com você”, então se produz um encontro, coisa que no *Abya Yala* não aconteceu com a chegada dos invasores ibéricos.

Eles já vinham com a ideia do que encontrassem “é meu”, ainda não se tem certeza de que os Vikings foram os primeiros em chegarem nestas terras antes que Colón, Ateneo Mercantil de Valencia (2021), o mapa de Vinlandia, poderia ser uma constância disso, depois os Chineses, os Árabes e até os templários e muito depois Cristóvão Colombo, de quem se suspeita que já tivesse os mapas para chegar ao *Abya Yala* segundo: Ateneo Mercantil de Valencia (2021). *Este título é o título de Inocência VIII e se encontra no Vaticano, o que aí se indica é: NOVI-ORBIS-SVC-APVO- INVENTI GLORIA, que significa: sua é a gloria do descobrimento do novo mundo.* O que chama a atenção é que Inocência morre duas semanas antes que Colombo viajara, como é que um papa sabia do novo mundo antes que ninguém?

Outra prova é que:

*En su libro Las profecías de Cristóbal Colón, habla como cuando Colón se encontraba en la santa María él en su cuaderno de bitácora comentaba dentro de dos semanas nos encontraremos con tal cosa, o dentro de dos días llegaremos a tal circunstancia y eso ocurría como si él ya supiese al lugar al que se dirigía (ATENEO MERCANTIL DE VALENCIA, 2021).*

Já se tinha uma prévia informação da existência desta parte do planeta, que tinha homens, mulheres, crianças, anciãos, uma civilização com um governo estabelecido, com seus próprios sistemas de organização política, econômica, social, cultural, religiosa, científica, médica, cosmovisão e espiritualidade própria.

Não é que tudo começa com a invasão dos colonizadores europeus que não perguntaram quem é você? Estavam famintos, sem nada *k'aras* (pelados em língua Aymara), assim chegaram. Ao ver os primeiros nativos os chamaram de índios, sem perguntar se eram ou não indígenas.

E para ressaltar que nessa época a Europa estava passando por um período de descolonização dos Árabes muçulmanos, de acordo com De Lima (2007, p.66), Abu Abdallah saiu e recebeu os conquistadores entregando-lhes as chaves da cidade em 02 de janeiro de 1492. E ainda na prática da santa

inquisição administrada pela santa igreja católica:

*La idea de los tribunales de la Inquisición apareció en el siglo XIII de la era Cristiana, a la par del aumento gradual de la arrogancia católica y el esfuerzo de la Iglesia en controlar las conciencias de la gente en los países que estaban bajo su dominio [...] No tenían los tribunales prevista la prisión fija, sino que se arrojaba a los acusados a las prisiones durante temporadas, prisiones oscuras, con poco aire, y en las que permanecían atados con cadenas. Les hacían padecer de sed y de frío o calor, hambre y demás torturas psicológicas. La mayoría de las penas buscaba la confiscación para el enriquecimiento de las arcas de los tribunales de la Inquisición y sus funcionarios, la prisión de por vida, el envío a galeras, el trabajo en las minas y la quema en la hoguera. El más dichoso era aquel que era puesto en libertad después de pagar una fianza enorme. Los tribunales de la Inquisición dictaban sus autos criminales con la quema de libros prohibidos. ¡Cuántos libros de sabios y filósofos fueron quemados!* (KETTANI, 2012, p. 82-83).

Cristóvão Colombo: “*en muchos aspectos, el hombre era personalmente menos impresionante que sus trabajos o sus ideas: afebrado, a veces sin control de sí mismo, sospechoso de ser un mitómano*” (GILMEI, 2008, p. 43) réus criminais perigosos, os que tiveram que escolher entre ficar na cadeia ou serem conquistadores, pois, não tinham nada a perder, os padres católicos e sua sangrenta experiência foram o tipo de gente que veio no barco, com essa carga hostil no inconsciente coletivo, começaram a contaminar em todo sentido a forma de vida do *Abya Yala*, num desconhecimento total do outro, num desconstruir sistemático doente até criminal da identidade material e fundamentalmente do espiritual, da crença, impondo à força a crença judeu-cristã, tentando apagar a subjetividade mítica da cosmovisão, o sagrado da conexão e relação entre sujeito x sujeito, da harmonia e complementariedade, no reconhecimento e respeito pelo outro como sujeito, entre as pessoas, homes e mulheres, e estes com os animais, plantas, alimentos, oceanos, rios, montanhas, nuvens, estrelas, peixes, sol, lua, céu, etc., o visível e o não visível.

Acostumados e especializados em causar dor, medo e morte nas pessoas os soldados de Colombo e os padres católicos esqueceram o axioma

ame a seu próximo como a si mesmo e não pouparam nada no intuito de submeter ao próximo, morador do *Abya Yala*, nunca tiveram interesse em saber quem é você, só no que você tem e o que for é meu, então as torturas que já praticaram contra os muçulmanos e judeus na Europa, as praticaram nestas terras sendo suas vítimas favoritas as crianças e as mulheres, culpadas na escatologia monoteísta Habraânica pelo pecado original, deus as sentenciou e a religião as castigou.

Para o Judaísmo:

No Talmud de Babilônia - Tratado “Menachot” 43 B está escrito: O Rabi Meir disse: O homem deve recitar três bênçãos cada dia, e elas são: Que me fizeste (do povo de) Israel; que não me fizeste mulher; que não me fizeste ignorante (KAHAN, 1999, p. 124).

Para o Cristianismo:

Então descobri que a mulher é mais amarga do que a morte, porque ela é uma armadilha, o seu coração é uma rede e os seus braços são cadeias. Quem agrada a Deus consegue dela escapar, mas o pecador se deixa prender por ela. Eclesiastes 7:26 (PAULUS, 2002).

Para o Islamismo:

[...] embora os homens tenham um grau a mais sobre elas, por quanto Allah é Poderoso, Prudentíssimo. *Al Bâcara* (A Vaca) 2:228. (ALCORÃO, 2017, p. 47).

## **JÁ ESCRITO ESTÁ**

Pode passar a quantidade de anos que for, e o dogma continuará o trato a mulher sempre estará em detrimento, porque, quem acredite nesse deus seja judeu, cristão ou muçulmano reproduzirá o que está escrito, uns mais, outros menos, de não o fazer correm o risco de cometer heresia, apostasia, desvio, descrença, oh! Momento oportuno de outra santa inquisição, com as consequências que a história nos lembra.

O patriarcalismo, na mais pura essência e como ordem da divindade,

prova que detrás de uma ação humana tem um sentimento mítico espiritual, uma crença, mesmo que a academia tente apagá-la, acreditar que existe o que for que seja e acreditar que não existe é crença também, e a gente agirá de acordo com isso, gostemos ou não, o investigador tem que estudar teologia, não para virar fanático fundamentalista, mas para tratar de compreender as dinâmicas sociais para saber quem é você e entender o sentido do sagrado.

A mais de 500 anos a história se repete uma e outra vez, só mudam os termos: de colonização a colonialidade, de descolonização a decolonialidade e se vão inventando novas fórmulas, definições, porque, o alfabeto é propício para isso, mais o objetivo segue sendo o mesmo, colonizar e com as mesmas armas, religião, política, exército e escola, só que agora os povos estão mais preparados, já não é tão fácil convencer e enganar as pessoas.

- Você é Davi, Davi contra Golias, disseram. Davi bateu nos olhos de guerreiros. Você se chama assim, então você é Davi.

Dito, eu respondi:

- Não entendi.

- Deus nos mandou para ensinar para vocês, para vocês estarem cientes. Vocês se tornaram cristãos para não sofrerem mais. No futuro quando Jesus chegar, nós missionários, voltaremos para nossas terras. Nós moraremos em terra boa. Os que não acreditam em Deus vão sofrer. Queimarão em um fogo grande, os pajés sofrerão.

Quando disse isso eu pensei:

- Uh! Apesar de perceber Deus cheio de bondade, por que ele também tem ódio? Ele queima os que não acreditam, apesar de pregar a bondade, ele quer queimar os xamãs? Não pode ser assim, Deus que nos criou, criou os pajés, o céu, a terra, a água, as árvores, a luz, a noite, na fala dele não pode misturar também palavras de ódio não concordo (FARIA, 2020, p. 46).

## **OLHA PARA FRENTE E ESQUECE O PASSADO**

Nesse caminho de se reconstruir, o passado é importante para

projetar o futuro, só que, quem se envergonha de seu passado quer apagá-lo e comete os mesmos erros, no caso dos habitantes do *Abya Yala* nosso passado é de orgulho, de dignidade, porque não está manchado de barbárie, maldade e destruição, todo o contrário, a cosmovisão é do sagrado, de honrar a vida, a natureza, da solidariedade, da comunidade, com todos seus conflitos e problemas, com seus saberes e conhecimentos milenários e mais com uma forma de vida de respeito à Mãe terra, o cuidado do meio ambiente, a conexão com o sistema cósmico, com a espiritualidade do não medo, sem a dualidade prêmio-castigo, no respeito ao outro enquanto sujeito.

O conhecimento indígena é complexo e apresenta características diferentes do pensamento ocidental onde a vida espiritual se encontra dissociada dos demais aspectos da vida diária. Compreendendo e conhecendo esse caráter diferenciado do pensamento Kaingang, é possível falar sobre rituais culturais como a de utilização de plantas medicinais, onde essas plantas estão carregadas de significados jamais compreendidos pelos não indígenas (FERREIRA; SELVA, 2015, p. 61).

A colonização se impôs e a resistência dos povos do *Abya Yala* também, se depois de tanta barbárie na invasão religiosa, política, econômica, militar, educativa, agora com a crise de saúde com a covid, no ano 2021 os povos originários continuam vivos e seguiram estando, por essa forte ligação com o sagrado da sua natureza, sua espiritualidade.

Acredito que os indígenas têm muito a contribuir com a sociedade não indígena/ocidental, pois ao longo de muitos tempos vem se mantendo vivo e forte seus conhecimentos, apesar de todas as atrocidades que vêm acontecendo com essas populações, tendo seu início com a chegada dos portugueses e espanhóis nas Américas. Sociedade essa, dita como civilizada, detentora de tecnologias, técnicas essas que ao longo de séculos buscaram destruir física e culturalmente as populações aqui existentes, desconhecendo e desmerecendo seus conhecimentos, suas tecnologias, suas formas próprias de produção de saber. Se as populações indígenas ainda estão presentes nos dias

atuais, é porque são detentoras de conhecimentos. Começando, por exemplo, pela domesticação de plantas e animais que servem para a sobrevivência das sociedades atuais, principalmente as plantas comestíveis. Mas para, além disso, as populações indígenas têm uma forma de pensar o mundo diferente. São sociedades portadoras de uma filosofia, um modo de ver o mundo a partir de outras perspectivas e isso lhes garante a capacidade de sobreviver a tantas formas de extermínios a que foram e são submetidos. Assim, deve-se considerar as capacidades humanas no convívio com a natureza, com a vida social, na criação de uma esfera de atividade intelectual que transcende a vida prática (KAINGAG, 2019 p. 44).

## **PARA CRIANÇAS ROUPA, COMIDA, BEBIDA E REZA**

Objetivar os conceitos é fundamental, que tipo de conteúdo de realidade tem, porque cada conceito vem de uma forma de vida, são ferramentas teóricas, epistemológicas, que expõem a realidade, o “Deixe tudo que for indígena dentro de você morrer” dito no discurso de inauguração da escola indígena de Carlisle Norte América, pelo Geral Richard Pratt (Black, 2010). Este conceito tem o conteúdo necessário para poder analisar a realidade de quem o diz, é representante do governo, uma autoridade de alto escalão, um militar na inauguração de uma escola, mas não de uma escola qualquer, é uma escola Indígena, como aquelas da igreja católica no Canadá onde se encontraram corpos de crianças enterradas em fossa comum, e isto não é história do passado, é do presente ano 2021:

Um grupo indígena do Canadá anunciou nesta quinta-feira (24) a descoberta de túmulos sem identificação de 751 pessoas em uma antiga escola residencial católica na província de Saskatchewan. Há menos de um mês, os restos mortais de 215 crianças indígenas foram encontrados na Colúmbia Britânica, o que reacendeu debates sobre o papel da Igreja Católica no que foi definido como "genocídio cultural". Cerca de 150 mil crianças de diferentes comunidades indígenas foram separadas à força de suas famílias e distribuídas em centenas de instituições pelo Canadá, onde eram



impedidas de manter seus costumes, de estudar a cultura dos povos originários ou mesmo de falar em seus idiomas nativos. Segundo Cadmus Delorme, chefe dos Cowessess, uma das chamadas primeiras nações indígenas do Canadá, ainda não é possível afirmar quantos dos corpos recém-encontrados são de crianças. Ele ressaltou não se tratar de uma vala comum e classificou de "cena de crime" o local da nova descoberta, a escola Marieval. "Remover lápides é um crime neste país. Nós não removemos as lápides", disse Delorme, acusando a igreja de violar a lei ao retirar as identificações.

Para Bobby Cameron, chefe da Federação de Nações Indígenas Soberanas, que representa 74 primeiras nações, as descobertas recentes são evidências de que o Canadá será reconhecido como um país que tentou exterminar seus povos originários. Os Cowessess entraram em contato com a liderança católica local, e Delorme disse estar otimista de que a igreja forneça registros que permitam a identificação dos corpos. "Eles não nos disseram 'não', nós simplesmente não os temos ainda." A descoberta, em maio, dos corpos de 215 crianças em Kamloops levaram os Cowessess a fazer buscas por meio de radares de uso subterrâneo na área onde ficava a escola Marieval, antes de ser demolida.

O primeiro-ministro do Canadá, Justin Trudeau, divulgou um comunicado em que afirma estar "terrivelmente triste" com o anúncio desta quinta. Às famílias, aos sobreviventes e a toda a comunidade indígena o premiê disse que a responsabilidade por suas dores e traumas é do Estado e prometeu continuar fornecendo recursos para "trazer à tona esses erros terríveis". "Embora não possamos trazer de volta aqueles que morreram, podemos —e assim o faremos— contar a verdade sobre essas injustiças e honraremos para sempre sua memória." Trudeau afirmou ainda que as descobertas em Marieval e Kamloops são parte de uma tragédia maior, algo que chamou de "lembrete vergonhoso do racismo sistêmico, da discriminação e da injustiça que os povos indígenas enfrentaram — e continuam enfrentando — neste país". "Devemos reconhecer esta verdade, aprender com nosso passado e compartilhar um caminho de reconciliação." (FOLHA DE S. PAULO, 2021).

Não foi civil, nem professor formado para a docência, foi um general alguém que foi instruído para ser assassino profissional, encarregado das crianças que foram tiradas a força de suas famílias, com o intuito de realizar um epistemicídio cultural, um lavado de cérebro, com todos os tipos de tortura possíveis psicológica, física, espiritual, sexual, cujo fracasso determinaria a morte dos estudantes, como já foi demonstrado.

## **A MAIS DE 500 ANOS MAIS DO MESMO**

Desde 1492, os criminosos sempre atuaram em quadrilha, Políticos-Igreja-Exército (PIE), a história dos povos do *Abya Yala* está cheia de sangrentos golpes de Estado, perpetrados pela Santíssima Trindade (PIE) como aquele ocorrido no Estado Plurinacional da Bolívia no ano 2019, contra o Presidente Evo Morales Ayma, eleito constitucionalmente o primeiro presidente indígena boliviano a governar um Estado no *Abya Yala* desde os Incas.

Neste caso o golpe tinha outra conotação, o golpe foi contra os Indígenas por haver-se atrevido chegar tão longe, ser governo, queriam dar outro exemplo como a Bartolina Sisa (1781-1782) e seu esposo Tupac Katari, quem antes de morrer gritara: “Voltarei e serei milhões!”, pelo que cortaram sua língua, quando a santíssima trindade (PIE), os torturou, assassinou e esquartejou sem piedade os corpos do casal, os quais ataram suas extremidades pernas e braços a quatro cavalos e puxaram até despedaçá-los, tentando apagar da memória e da história dos índios essa chispa de crença de emancipação, que demonstraram com muita ousadia o valoroso casal, surtindo o efeito contrário, pois, os martirizaram, os converteram em mártires imortais a eles e a sua luta anticolonial, fazendo dessa chispa uma chama que não apaga mais, presente na luta e resistência dos movimentos sociais bolivianos.

Com Evo Morales e seu partido Movimento ao Socialismo,

Instrumento pela Soberania dos Povos, (MAS-IPSP), os golpistas tentaram fazer algo parecido.

Quando os golpistas, a santíssima trindade, políticos-igreja-exército (PIE), mais pastores evangélicos, sua autoproclamada presidenta, (uma mulher mestiça tingida de loira que reza como eles e consumia comidas, bebidas e roupas europeias, traduzindo em suas ações seu ódio aos índios, entraram no palácio do governo, o fizeram com a Bíblia na mão, numa mostra de exorcismo gritavam eufóricos: fora! Pacha Mama (Mãe Terra) fora! deus volta ao palácio volta à Bolívia! Queimaram a Wiphala (Bandeira dos povos originários), tiraram as imagens de Tupac Katari e Bartolina Sisa da sala central do palácio, outra vez tentaram apagar sua memória, a chispa de sua luta, mas nas eleições de 2020 o MAS-IPSP ganhou com 55% da votação, e a Pacha Mama volta ao palácio junto com Tupac Katari e Bartolina Sisa da mão do partido indígena, com a chispa mais flamejante que nunca.

Os tempos mudam, com novos discursos, mais com velhas táticas e estratégias, a santíssima Trindade políticos-igreja-exército, (PIE) segue nas tentativas de destruir o sagrado, de se apropriar da terra, dos recursos naturais, da consciência dos povos do *Abya Yala*, a planificação e execução de seus planos são tão macabras e malvadas: “*Nós devemos no momento fazer o nosso melhor para formar uma classe de pessoas indianas de sangue e cor, mas ingleses em gosto e opiniões, em moral, em intelecto*” (BLACK, 2010), produto deste pensamento, são os governos golpistas e traidores de seus povos no século XXI.

Quando olhamos nossa vida atual com pensamento crítico encontramos que os efeitos da colonização foram devastadores, estão muito presentes, as palavras de *Macaulay's*, quantos de nossos parentes, irmãos se sentem europeus sabendo que suas opiniões, moral e intelecto (BLACK, 2010), são cheios de injustiça, discriminação, corrupção etc., vícios e traições, praticas dos colonizadores que sistematicamente por anos ensinaram, ficaram

imersas na cultura do nosso povo, alguns conceitos e categorias nos ajudam a interpretar essa realidade como a Intraculturalidade:

*Así pues, con la investigación realizada podemos concluir que, hasta la fecha, el estudio de la Intraculturalidad presupone la base de conocimientos que se inician con el proceso de contacto entre culturas diferentes, considerando, de un mismo modo, una serie de problemas previos al contacto tanto políticos como económicos o sociales que enfrentan a los pueblos indígenas, en este caso específico, debido a la integración de dos grupos étnicos y religiosos diferentes en un mismo espacio geográfico (MARTINS, 2021, p. 27-28).*

No intento de reconstituir a moral e o intelecto do nosso povo, levando a prática as pesquisas e teorias, a efetividade do termo foi tão exato que já se implementou:

*Después de reunirse con las comunidades indígenas de Bolivia, los estudios empezaron a efectuarse, de modo que, entre ellos, destacan aquéllos sobre la Intraculturalidad, acerca de los cuales se hicieron comentarios e interpretaciones, hasta el punto de haber sido incorporados por dichas sociedades, convirtiéndose en uno de los pilares de la construcción de la UNIBOL en el año 2008. Desde el principio se puede comprobar la fuerte influencia ejercida por este concepto entre las sociedades indígenas bolivianas durante el trabajo etnográfico (MARTINS, 2021, p. 28).*

O momento transcendental do pensamento crítico é a reflexão, no século XXI ouvir da descolonização inclusive para a Academia é muito incomodo, e pior para alguns intelectuais: *peessoas indianas de sangue e cor* (BLACK, 2010), que nem fazem ideia do que se está refletindo *pela mesquinhez intelectual que possuem* (BAUTISTA, 2021) carecem de conceptualizações e categorias, mais aqueles que compreendem, reagem, uns viram mais radicais e fundamentalistas e como a Galileu querem queimar a quem teve a audácia de questiona-los, e outros procuram se informar e refletir:

*Por tanto, observamos en el fenómeno del contacto cultural la preocupación por reunir e interpretar el conocimiento antropológico para en seguida convertirlo en una reflexión que pueda ayudar gradualmente a replantear los fundamentos de la comunidad indígena brasileña y de otros países latinoamericanos. Mutatis mutandis, esas sociedades se encuentran de acuerdo con*

*sus actuales proyecciones nacional e internacional, en un momento en el que es indispensable la presencia de reflexiones sobre la estructura política, el papel del individuo, los propósitos sociales, así como en los debates en curso, muchas veces en conflicto con los posicionamientos culturales* (MARTINS, 2021, p. 29).

A complementariedade entre os diferentes, só é possível se reconhece e respeita ao outro, e para isso o primeiro é reconhecer-se e respeitar-se a si mesmo, *eu sou por que tu é*, UBUNTU, momento concreto e oportuno para perguntar quem é você? Começando no espelho, então quem sou eu? Tem infinidade de produção intelectual referida a essa construção e a parte educativa como fator determinante, para os povos do *Abya Yala* desde a inauguração da primeira escola indígena o objetivo estava claro, terminar com a forma de vida deles: “Para civilizar os índios insira-os em nossa civilização e quando nós os tivermos nela segure-os lá até que estejam completamente imersos” e a cereja da torta: “Deixe tudo que for indígena dentro de você morrer” dito no discurso de inauguração da escola indígena de Carlisle Norte América, pelo Geral Richard Pratt. (BLACK, 2010).

Então como produtos da civilização na que fomos inseridos, e ainda segurados a mais de 500 anos com seus valores, códigos, forma de vida, crença, filosofia, tecnologia, economia, política etc. Induzem-nos a pensar e agir como acreditamos que somos, não que sejamos:

*Nuestras escuelas son, en un sentido, fábricas en las que las materias primas son -los niños- deben formarse y moldearse en productos. Las especificaciones para fabricar proceden de las demandas de la civilización del siglo XX y es el negocio de las escuelas formar a sus pupilos según las especificaciones dichas* (BLACK, 2010).

Estando imersos nesse sistema de vida, nascemos, crescemos e nos reproduzimos, matando ao indígena que temos dentro, morando em comunidades, aldeias, reservas, pior em cidades, não interessa porque na escola está presente esse pensamento colonial, os verdadeiros valores da civilização moderna a discriminação, o racismo, a injustiça, a corrupção, com

sua cultura da morte por acumulação: “*En nuestros sueños, las personas se entregan con perfecta docilidad a nuestras manos para moldearse*” (BLACK, 2010), divide e governarás velho ditado, para ter o poder político, mostram um candidato defensor dos valores imaginários do sistema, e a gente se identifica, quando é eleito e no decorrer do mandato na prática, mostra os verdadeiros valores sistêmicos a discriminação, o racismo, a injustiça, a corrupção, a gente também se identifica por estar imersos, dócil e modelados e não gostamos o que vemos, porque em parte somos assim, mais tarde, já estão no poder, o caso de Donald Trump nos Estados Unidos e Jair Bolsonaro no Brasil e outros.

*Niños de Macanlay: Una educación estatal general, es un simple artificio para moldear a las personas para que sean exactamente iguales a las otras: y el molde en el que se les vierte es lo que agrada al predominante poder en el gobierno, establece un despotismo sobre la mente y nos conduce a actuar solamente intelectualmente. John Stuart Mill Acerca de la Libertad* (BLACK, 2010).

Como produtos de um plano estrategicamente armado e taticamente executado, quanto de nos é nativo, originário, indígena? Num bombardeio permanente da mídia 24 horas no dia, 7 dias na semana e 365 dias no ano. A Prêmio Nobel de Literatura 2007, Doris Lessin nos lembra:

*Estas en proceso de ser adoctrinado. Todavía no hemos evolucionado a un sistema de educación que no sea un sistema de adoctrinamiento. Lo que se te enseña aquí es una mezcla de prejuicios actuales y las elecciones de esta cultura en particular* (BLACK, 2010).

Quem sou eu? Quão colonizado, colonizada, assimilado, assimilada, modelado, modelada, doutrinado, doutrinado estou? Pois é, homem e mulher, todos, todas e todes, ninguém se salva, a esperança é aglutinar as reflexões e seguir montando o quebra-cabeças:

*Este sería, por tanto, el escenario adecuado también para la presentación del concepto de Sobreculturalidad, ya que al mismo tiempo versa sobre la complementariedad de las teorías y prácticas de esos conceptos abordados, la tentativa de unión de los mismos*

*y no la oposición o negación como muchas veces fue presentado por otros autores en tanto sería utilizado para promover los Derechos Humanos muchas veces violados a la hora de aplicarlos en las comunidades indígenas consideradas minorías y no consideradas importantes en el contexto político brasileño al tratarse del 0,4% de la población nacional (MARTINS, 2021, p. 31).*

A sobreculturalidade como eixo aglutinador das prévias conceptualizações de relações externas e internas no processo da descolonização, no reconhecimento de si próprio como sujeito ativo com capacidade, identidade, corporalidade espiritual e sagrado na harmonia da cosmovisão e não como um mero objeto, sem alma, sub-humano, selvagem, bárbaro, em qualidade de coisa, a ser explorada e violentada em todos seus direitos, **sem deus, sem rei sem lei**, como ainda se pensa, nos centros coloniais, pensamento completamente falso e mentiroso, quem é mais selvagem e bárbaro aquele que acumula riqueza destruindo a natureza, assassinando aos outros e a Mãe Terra, ou aquele que sua forma de vida é cuidar da natureza? *Respeitar e amar a Mãe Terra que é a Mãe de todos os seres com vida, quem bebe seu leite a água fica Irmão, do outro (CHOQUEHUANCA, 2018).*

*Estas etapas ya debatidas y trabajadas por varios teóricos (pedagogos y antropólogos) son las siguientes: (intra-multi-inter y transculturalidad), fases de “conocerse y aceptarse”, “conocer y respetar al otro” e “interactuar” en busca de un desarrollo personal y comunitario generando una transformación o una “transcultura” (las formas de pensar y actuar consigo y con los demás) para enseguida lograr la “supervivencia: como un ser humano y cultural responsable de derechos y deberes. Este proceso lo denominaremos a partir de ahora Sobreculturalidad, o sea, una cultura de supervivencia, utilizado en el caso de culturas que fueran sometidas a todas las etapas anteriormente citadas, con el propósito de sobrevivir y perpetuar su cultura (MARTINS, 2021, p. 31-32).*

Num olhar crítico do passado, a imagem do presente é mais real e decisiva na formação da autoimagem e autoestima, para projetar uma imagem comunitária no futuro, dessa forma a ligação une o intra, multi, inter e trans, é a sobreculturalidade:

*Como primera fase o fase de autoconocimiento y autoafirmación del proceso, está el concepto de **Intraculturalidad** que secundan los autores (Aparicio Gervás & Delgado, La Educación Intercultural en la Formación, 2014). La Intraculturalidad permite el reconocimiento de cada cultura y de cada comunidad aprendiendo de sí mismos, rescatando su propia lengua, costumbres y valores convirtiéndose en el primer paso hacia la Interculturalidad, es decir, sería por tanto el inicio del proceso, o conocimiento sobre sí mismo. “Definir al hombre como animal racional y libre, lleva consigo implícitamente la definición del hombre como el animal que necesita aprender a ser el que es.” (García G. A., 2009). [...] El autor también afirma que la toma de conciencia histórica es fundamental para comprender el presente e imaginar el futuro, así observamos un análisis y concepción de la vida, basado en la inclusión y la tolerancia consigo mismo, que busca en la figura del otro la coexistencia pacífica para llegar a una fuerza dialógica capaz de cumplir con la unificación de las diversidades culturales, estableciendo la importancia de mantener la diversidad y el enriquecimiento mutuo de las culturas en contacto como algo nuevo, distinto e innovador (MARTINS, 2021, p. 37).*

Quando o colonizador vai conquistar vai com tudo, não quer uma parte de algo, quer tudo, nessa fortaleza está a sua debilidade, porque, tudo de todo é impossível ter, saber e conhecer, assim apagar a consciência toda dos povos originários, foi impossível, a sabedoria de homens e mulheres fez com que a chispa sagrada do sagrado, do espiritual, a mística perdure no tempo, souberam tapar, esconder a essência que os manteve em permanente resistência até hoje, a força da Mãe Terra, das Wakas (o sagrado em algo), dos Achachilas (vínculo no sagrado de), cúmplices desse ressurgimento cientes que toma da autoconsciência se ativa a *conciencia anticipatoria* (BAUTISTA, 2021), aí o processo da autodescolonização é imperativo:

*En este sentido, cuando la Intraculturalidad busca la autoaceptación y el autorreconocimiento para lograr un desarrollo interno y personal o comunitario, esta búsqueda va más allá del autodesarrollo o la autorrealización, ya que ambas se alcanzarán con el contacto, conocimiento o reconocimiento de otro y con la interacción con el mismo, en base al respeto y tolerancia, negando los prejuicios que traemos muchas veces arraigados y camuflados, cumpliendo la primera fase del proceso de Sobreculturalidad hasta ponerse en condiciones de enfrentar la*



*segunda fase del proceso de contacto, que se vuelve clara en palabras de Lévi-Strauss cuando nos habla de la importancia de aceptar al otro “Porque para conseguir aceptar a los otros (...) es necesario, primero, negarse a uno mismo” (Lévi- Strauss, 1993). Podemos observar pues el enlace que surge entre las dos primeras etapas del proceso de Sobreculturalidad, que sería, por tanto, una nueva visión de sí y sobre el otro, los prejuicios se niegan, ideas preestablecidas, con el fin de proporcionar la oportunidad de contacto y las riquezas que pueden surgir con el mismo (MARTINS, 2021, p.38).*

## O CACHIMBO DA PAZ

*“A descolonização é produto de uma reflexão metodológica de caráter transcendental e post-metafísica que faz possível este tipo de evidências para produzir um pensamento crítico” (BAUTISTA, 2021).*

Lembrando os ditados: a descolonização é larga a vida que é curta, e tudo tem seu tempo; neste tempo que os nativos do *Ahya Yala* conseguiram ultrapassar as barreiras impostas para não aprender seus próprios conhecimentos, alguns usurpados, outros já perdidos queimados pelos invasores, e com a convicção que a chispa do sagrado espiritual está viva, a reconstrução da forma de vida dos povos originários passa pelo reconhecimento de saber que estamos contaminados, doentes e que é necessário um processo de cura para alguns, de purificação para outros, como a gente viu o projeto de colonização ainda está em marcha, o que precisamos é o viver bem, construindo uma interculturalidade crítica e efetiva que questione os axiomas de Pratt e Macaulay's, e outros que há em nós; que ao perguntar quem é você? Provoque-nos a sobreculturalidade.

*Hoy en día las ciencias que se practican en la academia están tan pero tan deterioradas que cuando escuchan conceptos como descolonización, no saben cómo enfrentarse cognitivamente a ese nuevo tipo de perspectivas porque no le entienden y tampoco tienen la gana de entenderlo y por eso simplemente lo niegan, por eso se dice lo que no se entiende se lo niega (BAUTISTA, 2021).*

Esse processo de cura passa necessariamente pela tomada de consciência, pelo reconhecimento interno, pessoal primeiro e segundo comunitário, para depois tornar-se num pensamento universal, a história como fiel testemunha de todas as atrocidades que sofreram nossos ancestrais se manifesta para evitar que siga acontecendo, por isso que o processo de cura é fundamental, não com a visão de vingança histórica, mas bem, de justiça com nós mesmos para poder reconstituir o pensamento a mística e a espiritualidade do sagrado, a vida mesma.

Como outras testemunhas, a arqueologia e a antropologia colocam em ridículo a modernidade que, com toda sua tecnologia não consegue nem chegar perto da tecnologia de nossos ancestrais, em quase todos os sentidos, sobretudo naquele do qual dependemos de maneira necessária, o cuidado da natureza, da nossa Mãe Terra, pois se não comemos e bebemos água, morremos.

É sintomático enquanto um governo doido, pirômano com complexo de Nero queima a Amazônia, os efeitos não se fazem esperar, de imediato a natureza se manifesta com inundações e deslizamentos de terra na Europa, e que dizer dos senhores da guerra com as suas provas bélicas no resto do planeta.

Com nossos sábios que têm a capacidade mítica e semiótica de interpretar a natureza e mais o conhecimento adquirido pelos pesquisadores comprometidos com a Mãe Terra, na procura da harmonia com o cosmos, estamos preparados para dar soluções a terrível crise existencial do primeiro mundo cristão, moderno, capitalista e neoliberal que na ânsia da acumulação de riquezas estão num buraco sem saída, de repente esse terceiro *mundo periférico* (BAUTISTA, 2021), subdesenvolvido até bárbaro se vê na capacidade de propor soluções à fome, a miséria, a destruição, a corrupção, a ideologia de gênero, outra vez.

Vamos fumar o cachimbo da paz?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida dos povos do *Abya Yala* tinha e ainda tem um componente altamente espiritual, a crença na harmonia com o cosmos, crença de reconhecer o todo como sujeito, crença no sagrado da vida de um e de outro, esta força mítica determina os saberes e as ancestralidades como guias legítimos.

Com a invasão eurocêntrica os valores mudaram e outra crença se impôs, partindo da nossa realidade atual sabemos que cada ser humano reage de acordo com o que acredita, a história deve sempre estar presente para não repetir erros, ao revisar a construção da modernidade e suas escolas, encontramos que os aparatos ideológicos de forma sistemática não descansam, sua função é precisamente fazer ter medo e: “[...] *las personas se entregan con perfecta docilidad a nuestras manos para moldearse?*” (BLACK, 2010). Com que parâmetros podemos nos posicionar em relação a esses diferentes questionamentos.

Só quem se reconhece como produto deste aparelho ideológico e toma consciência que é um produto, vai questionar tudo o que aprendeu, começado pelo que acredita, como primeiro passo a autodescolonização, a emancipação da pior forma da escravidão à psicológica.

Por isso, para iniciar o processo da reconstrução da identidade comunitária dos povos originários é vital revisar a identidade pessoal, no sentido da imersão nos sistemas ideológicos coloniais, o nível de afetação, da doença, para procurar a cura e a reabilitação, sendo a tomada de consciência o início da luta, neste caminho a possibilidade de múltiplas reações e muito grande, contando com ferramentas como conceptualizações e categorias, novas epistemologias e metodologias, se consegue avançar, e a mudança sempre começa em si mesmo.

Para viver bem, tem que se **acreditar** que é possível viver bem, mas

a única forma de **acreditar** nisso é saber quem sou eu, no momento de perguntar ao outro quem é você?

MATE TODO O COLONIZADOR QUE HÁ DENTRO DE  
VOCÊ!!!

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Editora Elefante, 2007.

ADORNO, W. T. **Educação e emancipação**. 1 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

ALCORÃO. Português. **Os Significados dos Versículos do Alcorão Sagrado**. Tradução Samir El Hayek. Noida: Goodword Books, 2017.

ARI, Marina. Las "otras" mujeres de la rebelión Sisa-katarista (1781-1782). **Historia-Revista de la Carrera de Historia**, La Paz, versão impressa, n. 38, 2017. ISSN 2519-0253.

**Misterios del descubrimiento de América**. ¿Quiénes fueron los primeros en llegar? Valencia: Ateneo Mercantil de Valencia, 2021. 1 vídeo (54 min). Disponível em: <https://youtu.be/MjBFvf6QDpU>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BLACK, C. **Schooling the World**. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (64 min). Acesso Disponível em: <http://carolblack.org/schooling-the-world>. Acesso em: 07 nov. jul. 2022.

BAUTISTA, R. **Conferencia "Descolonizacion Epistemologica"**, [S. l.: s. n.], 18 mar. 2021. 1 vídeo (154 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Q1alIFsnr8>. Acesso em: 16 jul. 2021.

CANCLINI, N. G. **Cultuas híbridas**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CHOQUEHUANCA, D. **Sabemos que unidos valem más**. Caracas: teleSUR tv, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JmAFKehPY-M>. Acesso em: 07 nov. jul. 2022.

DEL VALLE, M. E. de S. **Historia de la rebelión de Tupac Katari (1781-1782)**. 1.a reimpressão, La Paz: Biblioteca del Bicentenario de Bolivia, 2019.

DESIDERIUS, E. **Elogio da loucura (Economium moride) Erasmo de Rortterdam (1466-1536)**. Tradução de Paulo M. Oliveira. Ponta Grossa: Antena Editora, 2002.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

**Canadá encontra mais de 750 corpos sem identificação em antiga escola católica para indígenas**. Folha de S. Paulo, 24 jun. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/06/canada-encontra-mais-de-750-corpos-sem-identificacao-em-antiga-escola-indigena.shtml>. Acesso em: 07 nov. jul. 2022.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALEANO, E. **Las venas abiertas de América Latina**. 10. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores S.A., 1975.

KAHAN, Joel H. Baruch She asani isha: Birkat hashachar shel nashim. *In*: ARIEL, David Ioel; LEIBOVICH, Maia; MAZOR, Ioram (orgs.). **Baruch she asani isha**. Tel Aviv: Ed. Yedioth Ahronot, 1999. p. 121-128.

KETTANI, A. **El resurgir del Islam em Al-Ándalus**. Tradução de Malika Kettani. Barcelona: Abadia Editors, 2012.

MARTINS, D. V. **La Sobreculturalidad: a la luz de lo observado en culturas indígenas**. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL, 2021.

NICOLAS, V.; Quisbert, R. **Pachakuti: el retorno de la nación**. Estudio comparativo del imaginario de nación de la Revolución Nacional y del Estado Plurinacional. La Paz: PIEB, 2014.

PAULUS. Bíblia Sagrada - Edição Pastoral. 2002. Disponível em: <http://www.paulus.com.br/biblia-pastoral/ PL1.HTM>. Acesso em: 04 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 07 nov. 2022.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

RAMOS, A. D. **Tribunal de gênero: mulheres e homens indígenas e cativos na antiga Província Jesuítica do Paraguai**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

RAMOS, A. D. **O medo instrumentalizado**: Província Jesuítica do Paraguai (1609-1637). Campinas: Curt Nimuendajú, 2007.

SANTOS, B. **Reconhecer para libertar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Cortez: São Paulo, 2010.

SARAMAGO, J. **Caim**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

TARANTI, B. **Bartolina Sisa**: Sangue de indígena é semente de transformação. *Bolivia Cultural*, 01 abr. 2021. Disponível: <https://www.boliviacultural.com.br/noticia/bartolina-sisa-sangue-de-indigena-e-semente-de-transformacao>. Acesso em: 07 nov. 2022.

TORÁ. Português. **Torá**: A lei de Moisés. Tradução: Meir Matzliah Melamed. 2. ed. São Paulo: Editora Sêfer, 2000.

TUBINO, F. **Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico**. Lima: PUC-PE, 2004. Disponível em: [https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf). Acesso em: 30 ago. 2022.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In: Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, 2005, Lima. **Anais eletrônicos...** Lima: Organización de Agustinos de Latinoamérica, 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/limaponen-02.html>. Acesso em: 30 ago. 2022.

VILLARES, L. F. **Direito e povos indígenas**. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2013.

WALSH, C. “Other” Knowledges, “Other” Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the “Other” America. *In: Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, [S. l.], v. 1, n. 3, 2012.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: diferencia y nación de otro modo. Livro da Academia da Latinidade. São Paulo: Textos & Formas Ltda, 2006.

## **SOBRE O AUTOR**

### **Marco Antonio Candia Yanguas**

Natural de La Paz Bolívia. Licenciado em Direito pela Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) 2019. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade - PPGET da Faculdade Intercultural Indígena -

FAIND, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Com experiência desde 1989 em estudos de história, língua, tradições e culturas islâmicas, convivendo e visitando comunidades de mais de 56 países nas Américas do Sul, Central e do Norte, Europa, Ásia e Oriente Médio.

E-mail para contato: [marcocandia99@gmail.com](mailto:marcocandia99@gmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4373904730933182>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0927-5951>





# INTERCULTURALIDADE: PERCEPÇÕES POSSÍVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EMANCIPATÓRIA

Cibeli Gonçalves Cardozo  
Sandro Fernandes do Nascimento

## RESUMO

A Educação Escolar Indígena no Brasil por várias décadas foi negligenciada, não havia interesse dos governantes em preservar a cultura dos povos nativos, o objetivo era promover a aculturação e integrá-los aos moldes coloniais. Com o passar dos anos, houve transformações políticas e sociais no país, porém a Educação Escolar Indígena pouco evoluiu, até que em 1988, foi aprovada uma nova Constituição Federal, garantindo uma série de direitos aos indígenas. A CF oportunizou a implantação de um ensino bilíngue e diferenciado, além de conceder autonomia para as Escolas desenvolverem processos próprios de aprendizagens, porém para que os artigos constitucionais que tangem a educação não se tornassem letras mortas, foi necessário regulamentá-los, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em 1996. A LDB através do artigo 78, apresentou pela primeira vez o termo “interculturalidade”, associando-o à Educação Escolar Indígena, forçando os docentes a buscarem sua conceitualização e refletir quanto às diferentes formas de trabalhá-la junto aos discentes. Portanto, através deste artigo, além de apresentar uma breve explanação sobre as legislações educacionais, iremos apresentar três perspectivas desenvolvidas por Catherine Walsh para a interculturalidade, sendo: funcional, relacional e crítica. Saber identificar estas perspectivas orientará professores e gestores quanto ao perfil de aluno que pretendem formar. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Interculturalidade Funcional; Interculturalidade Relacional; Interculturalidade Crítica; Educação Escolar Indígena.

## INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena no Brasil surgiu com os colonizadores, que ao deparar com os nativos, iniciaram o processo de catequização e

civilização. O interesse dos colonizadores era promover a perda de identidade e a assimilação de uma nova cultura, porém nos moldes europeus. Foi apenas a partir da década de 1970 que os movimentos sociais indígenas e de intelectuais se fortaleceram e passaram a lutar por direitos sociais, as conquistas se materializaram com a aprovação da Constituição Federal de 1988.

Para a Educação Escolar Indígena, a CF de 1988 determinou a oferta do ensino bilíngue e diferenciado, através de processos próprios de aprendizagem e garantiu a valorização cultural. Ainda que o Estatuto do Índio já fizesse menção ao ensino da língua materna em seu Art. 49. “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira”, é somente após a CF que o Estado Nacional promoverá uma política pública que verdadeiramente incentivará a adoção do ensino bilíngue nas escolas indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 regulamentou os princípios constitucionais. Composta por 92 artigos, a LDB ao longo desses 25 anos sofreu diversas alterações, porém foi nesta Lei que a palavra interculturalidade surge vinculada à educação.

O termo interculturalidade tem sido utilizado tanto na educação básica como no ensino superior. Atualmente, no Brasil, existem instituições públicas que ofertam cursos de licenciatura e programas de pós-graduação destinados aos povos indígenas, como exemplo temos a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, que oferece a Licenciatura Indígena Intercultural “TEKO ARANDU” e o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e Territorialidade.

Compreender a Educação Escolar Indígena sob a perspectiva da interculturalidade é fundamental para que tenhamos uma interação harmoniosa entre grupos culturais distintos. Esta interação não modifica e/ou transforma a cultura materna, mas permite estabelecer contato, diálogo,

conhecimento e assimilação do outro. Schaden (1969) *apud* Martins e Knapp (2020) explicam que o processo de aculturação não pode ser visto:

Somente como negativo, quando utilizado pelo indígena como forma de aquisição do conhecimento sobre o outro em contato, tornando o indígena, portanto, conhecedor de uma dupla realidade, diferente nesse caso do papel do impositor, ou seja, o indígena estará utilizando elementos de uma cultura alheia para manter viva a sua em um processo intercultural (SCHADEN, 1969 *apud* MARTINS; KNAPP, 2020, p. 139).

As palavras de Schaden demonstram o quão importante é as Escolas indígenas atuarem de maneira intercultural, pois proporcionará o reconhecimento e valorização cultural de cada aluno que, ao estabelecerem contato com grupos culturais distintos, poderão interagir aprender com eles e mesmo assim manter viva a sua cultura.

Candau (2012) chama atenção ao afirmar que

[...] na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e a valorização das diferenças culturais nos contextos escolares (CANDAU, 2012, p. 237).

Para que as escolas atuem de forma intercultural, é necessário primeiramente que os docentes e gestores, tenham clareza quanto o seu significado.

A proposta deste artigo é apresentar os marcos legislativos da Educação Escolar Indígena, o conceito de interculturalidade e as três perspectivas atribuídas ao termo: relacional, funcional e crítica, para que ao final da leitura, seja possível compreender a melhor perspectiva atribuída a interculturalidade a ser adotada na Educação Escolar Indígena.

## **INTERCULTURALIDADE: RELACIONAL, FUNCIONAL E/OU CRÍTICA**

Darcy Ribeiro (1970) descreve que:

O problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe onde e quando índio e não índio entram em contato. É, pois, um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional (RIBEIRO, 1970, p. 193).

A problematização em torno da questão indígena deve ser discutida pelos envolvidos, pois se manifesta durante o contato entre eles, desta forma é preciso que os indígenas sejam educados desde a educação básica sobre a valorização cultural e reconhecimento das múltiplas culturas, podendo dialogar por igual com o outro e posicionar-se frente às injustiças.

Na América Latina a interculturalidade enquanto proposta de trabalho surgiu segundo Fleuri (2003):

Principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos, como é o caso do Movimento Zapatista de Chiapas, no México, onde o modelo político do Estado-Nação é questionado em sua capacidade de representar a sociedade multicultural mexicana. As revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamam a posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados (FLEURI, 2003, p. 21).

Para compreendermos a evolução da educação intercultural no Brasil, Candau (2012, p. 120) apresenta quatro etapas que considera importante: a primeira vai do “período colonial até as primeiras décadas do século XX, caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas”.

Segunda etapa defendida por Candau (2012, p. 121) faz menção do surgimento das primeiras escolas bilíngues “as escolas viam o bilinguismo

apenas como uma etapa de transição necessária: um modo para alfabetizar e “civilizar” mais facilmente, povos inteiros”, o bilinguismo não era uma ferramenta de manutenção cultural, mas uma forma ágil de alfabetização e civilização.

Terceira etapa defendida por Candau (2012, p. 212), trata do desenvolvimento da “Educação Escolar Indígena, a partir das experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da igreja católica”, ocorrido entre as décadas de 70 e 80, quando os movimentos sociais se organizam em prol de uma educação diferenciada que promovesse a valorização cultural, um movimento contrário ao modelo tradicional de ensino.

Quarta etapa descrita por Candau (2012, p. 124) faz menção ao multiculturalismo e o momento atual que estamos vivendo, a autora salienta que diferentes países:

Latino-americanos reconheceram em suas Constituições, o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Como consequência, políticas públicas na área educativa precisaram contemplar as diferenças culturais. Neste sentido, as diferentes reformas na área da educação incorporaram a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais (CANDAU, 2012, p. 124).

O multiculturalismo ganha força por reconhecer a existência de culturas variadas e a interculturalidade como um meio de diálogo e interação entre as culturas. Alvarado (2003, *apud* MARTINS, 2021) esclarece que:

*Multiculturalismo se propone convivir en el mismo espacio social de culturas diferentes bajo el principio de la tolerancia y del respeto hacia la diferencia, afirmando también que la interculturalidad presupone una inevitable interacción entre las culturas de la misma zona, estableciendo un proyecto político basado en el diálogo entre ellos para asegurar la convivencia pacífica* (ALVARADO, 2003 *apud* MARTINS, 2021, p. 642).

O termo multiculturalismo e a palavra interculturalidade não são sinônimos, Candau (2008, p.52) explica que a interculturalidade não reconhece apenas a variedade cultural, não visa promover uma cultura em detrimento a outra, ela busca meios para que culturas distintas dialoguem através do:

Reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2008, p. 52).

Neste contexto as diferenças deixam de ser pejorativas, Marín (2015, p. 51) explica que a perspectiva intercultural “é sempre contrária a qualquer etnocentrismo, nacionalismo, racismo e fundamentalismo, quaisquer que sejam, porque eles comprometem de fato o pluralismo cultural”. Portanto, para que a interculturalidade seja alcançada, é necessário que os sujeitos sofram o processo de intraculturalidade.

A intraculturalidade é conceituada por Martins (2021, p. 37) como *“parte de un proceso social que parte de una concienciación, que surge como una forma de tomar las riendas de su propio proceso histórico”*, este processo faz com que o indivíduo reconheça e valorize sua própria cultura, sem considerá-la melhor ou inferior, porém promover uma autovalorização.

Desta forma, caberá a Educação Escolar Indígena por meio da interculturalidade, promover o autorreconhecimento cultural (intraculturalidade), reconhecimento de culturas distintas (multiculturalidade), promover meios para que haja interação entre elas (interculturalidade), gerando uma transformação (transculturalidade) que tornará possível a sobrevivência cultural ou sobreculturalidade, conforme

descreve Martins (2021, p. 49):

*El individuo o comunidad parte del conocimiento que tiene sobre sí mismo, busca en él la aceptación y reconocimiento, pasa a compararse con el otro u otras culturas de un mismo espacio de convivencia, busca una interacción con esas culturas, haciendo surgir una transformación de acuerdo con las necesidades de cada grupo en cuestión.*

*Esto se convierte en el proceso de supervivencia que cada individuo o comunidad busca con la propagación de su cultura. A ese proceso lo llamamos SOBRECULTURALIDAD (MARTINS, 2021, p. 49).*

Catherine Walsh em seus estudos apresenta três percepções diferentes para o termo interculturalidade, podendo ser: relacional, funcional ou crítica, vejamos o que a autora Walsh (2009, p. 02-03) define a interculturalidade relacional:

*Contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en este continente porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes [...] (WALSH, 2012, p. 63).*

Candau (2012, p. 126) complementa “refere-se basicamente ao contacto e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais”, a interculturalidade relacional reconhece a existência de outras culturas, mas não aborda os conflitos oriundos destas diferenças e afirma que sempre se fizeram presentes, pois sempre houve contato e relações entre culturas distintas.

Clemente (2020, p. 08) descreve que a perspectiva relacional “Considera como natural os processos de sincretismo, mestiçagem e isso tende a encobrir os conflitos e a relação é limitada e individual”. Para Coppete *et al* (2012, p. 242-243) complementa “nessa perspectiva, existe uma forte tendência a ocultar ou minimizar os conflitos, assim como os contextos de poder e dominação; a relação é limitada ao nível individual”.

A concepção funcional descrita por Walsh (2012, p. 63-64), é conceituada como:

*Reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva “liberal” – que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia –, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco “cuestiona las reglas del juego” y por eso, “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente (WALSH, 2012, p. 63).*

Esta perspectiva descreve a interculturalidade como parte integrante do processo de reconhecimento da diversidade cultural, porém segue a ótica do sistema econômico liberal, traduzindo as palavras da autora “não toca nas causas da assimetria e desigualdade social e cultural, nem questiona as regras do jogo”. Coppete (2012, p. 243) afirma que ela reconhece “a diferença cultural com o objetivo de incluí-la na estrutura social estabelecida, investe na promoção do diálogo, na convivência e na tolerância; não questiona as possíveis causas da assimetria e da desigualdade social e cultural”.

Para Tubino (2005, s/p) o “*interculturalismo funcional no es otra cosa sino el multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva*”. Para Candau (2012, p. 126) a interculturalidade funcional é “orientada a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sócio identitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder”, tem papel apaziguador voltado a manutenção dos interesses dominantes. Clemente (2020, p.08) descreve que “a visão funcional reconhece as diferenças culturais a fim de tentar a estabilidade social”.

Para Walsh (2012, p. 65) a perspectiva crítica, a mais significativa, não parte:

*Del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo)liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado. Como proceso y proyecto, la*



*interculturalidad crítica, como dicen los epítetos al inicio, “cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo” y apunta hacia la construcción de “sociedades diferentes [...]”, al otro ordenamiento social” (...) a interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello (WALSH, 2012, p. 65).*

A interculturalidade crítica se manifesta contrária à ordem vigente e questiona o sistema econômico capitalista e a relação “estrutural – colonial – racial”, Coppete (2012, p. 243) explica que ela “aponta para a construção de sociedades diferentes, a outra ordem social, na medida em que problematiza a estrutura colonial racial e sua ligação ao capitalismo de mercado”.

Para Tubino (2005)

*en la educación es un enfoque que prioriza en ella la formación de ciudadanas y ciudadanos interculturales comprometidos en la construcción de una democracia multicultural inclusiva de la diversidad en nuestro país (TUBINO, 2005).*

Candau (2012, p. 127) afirma que a concepção crítica “questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros”, rompe com a neutralidade e se desvincula dos interesses coloniais, pois discute e questiona as desigualdades, visando uma sociedade mais igualitária e menos discriminatória.

Para Wash (2009 *apud* BAUMGARTNER; OLIVEIRA, 2014, p. 191) o descolonizar “trata-se da luta por rompimento de processos colonizadores mantidos na atualidade via sistema capitalista” e complementa “não é possível descolonizar, pois não se consegue desfazer o processo colonial, uma vez que não há como fingir que a colonização não existiu e apagar tudo que ela impôs”, a autora propõe uma nova forma de ver, pensar e agir que seja próprio de cada cultura.

A interculturalidade na educação segundo Coppete *et al* (2014):

É entendida como aquela que enfatiza a relação entre

sujeitos culturais diferentes (...). Contempla uma abordagem emancipatória e rizomática, constituída na e pela percepção da multiplicidade de olhares, nas inter-relações, na interação entre as diversas culturas (COPPETE *et al*, 2014, p. 74).

Candau (2009, *apud* REIS *et al*, 2014) salienta que:

O objetivo de uma pedagogia de perspectiva intercultural é promover uma educação para o reconhecimento do outro enquanto sujeitos, para o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais, resgatar os processos de identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo; uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais da sociedade e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pela qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAU, 2009 *apud* REIS *et al*, 2014, p. 113).

Portanto a interculturalidade na Escola, manifesta-se quando o professor oportuniza um espaço de diálogo e interação, levando o aluno a reconhecer sua cultura e a existência de culturas distintas, sem que ocorra uma descaracterização cultural e sim uma transformação, que manterá viva sua cultura, conscientizando-os do seu papel na sociedade, favorecendo a luta pela igualdade social.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS**

A discussão em torno de uma Educação Escolar Indígena bilíngue e diferenciada no Brasil inicia no final da década de 70 e se estende até a década de 80, um período marcado por inúmeras lutas sociais. A pressão popular, sindical e de movimentos sociais resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e garantiu direitos nunca previstos.

Grupioni (2001) nos alerta sobre a distinção existente entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Educação Indígena está relacionada:

A maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nessas sociedades (GRUPIONI, 2001, 40).

No que tange ao indígena a CF de 1988 faz menção em dez artigos, vejamos o art. 210:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

A CF de 1988 se tornou um importante instrumento de proteção e garantia de direitos e, visando regulamentar os artigos constitucionais que fazem referência a educação, foi aprovada a Lei nº 9.394 no dia 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:

Art. 26. § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (...).

Art. 32. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 35-A. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

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 (LDB, 1996).

A LDB apresenta diretrizes e bases que servirão de referência para a educação no Brasil, reforça o direito ao ensino bilíngue, educação intercultural e diferenciado para os indígenas. Através da Lei nº10.639 de janeiro de 2003, tornou-se obrigatório a inclusão no currículo do ensino fundamental e médio o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2008 a Lei nº 11.645 altera o texto da Lei nº 10.639 e no Art. 26-A, § 1º determina:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

No dia 10 de novembro de 1999 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução CEB nº03 que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e, resolve:

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

à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CNE, 1999).

As diretrizes estabelecem elementos que vão desde a organização, funcionamento, estrutura, participação da comunidade, formulação do Projeto Político Pedagógico, formação dos professores, preferência do exercício na docência por professores indígenas, entre outros. São 16 artigos que norteiam a estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas.

Outros documentos que fazem referência a Educação Escolar Indígena, conforme portal do MEC, são:

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993;  
Plano Nacional de Educação, 2001;  
Decreto nº 6.861, de 27 de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências  
Parecer CNE/CEB nº 10/2011, aprovado em 5 de outubro de 2011 – Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.  
Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.  
Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.  
Parecer CNE/CEB nº 9/2015, aprovado em 7 de outubro de 2015 – Orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais.  
Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

Por fim, destacamos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018, p. 23) que “está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade [...]” o que inclui os discentes indígenas de todo o país. Portanto, “urgente se faz superar as marcas de um currículo monocultural,

estabelecendo processos de reeducação do olhar sobre o outro e sobre nós mesmos a partir das diferenças” (POZZER, 2014, p. 100).

As legislações direcionadas à Educação Escolar Indígena, como vimos, são relativamente recentes, assim como o debate acerca do modelo de ensino proposto. Desafios existem, mas pouco a pouco estão sendo superados, principalmente porque a cada ano um número maior de intelectuais indígenas têm se formado, fazendo com que os conhecimentos adquiridos retornem às comunidades, tornando agentes de transformações, por meio da emancipação e empoderamento dos povos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo acerca da Educação Escolar Indígena demonstra o quanto a colonização brasileira foi prejudicial para os povos nativos. É errôneo acreditarmos que o direito à educação intercultural, diferenciada e bilíngue, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 e a LDB, que elevou a um patamar de excelência, pois, na contemporaneidade nota-se que a prática pedagógica de muitos professores e gestores ainda seguem os moldes ocidentais. Seja pela falta de professores indígenas, materiais didáticos específicos e/ou autonomia das Escolas em implantar modelos próprios de aprendizagens.

Walsh (2009) descreve que a interculturalidade crítica “não é algo pronto, mas um projeto a ser construído cotidianamente pelos grupos subalternizados”, com a finalidade de combater as mazelas e a ordem social vigente.

Aos professores e gestores fica a tarefa de tornar a Escola um ambiente de debate, luta e resistência dos povos indígenas, mas, para isto, é necessário que os docentes desenvolvam o pensamento crítico em seus alunos, para que eles saibam identificar os problemas sociais, políticos e

econômicos e dialogar em prol dos interesses da sua comunidade, justificando a importância da educação intercultural, que, trabalhada com base na perspectiva crítica, será capaz de promover transformações, mas para que ocorra, é preciso que os currículos escolares superem o modelo de ensino tradicional e o pensamento colonial.

## REFERÊNCIAS

BAUMGARTNER, Mayane K.; OLIVEIRA, Lilian Blank de. Educar para o Bem Viver?! – contribuições para epistemologias decoloniais. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). **Educação e Interculturalidade**: conhecimento, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso: 22 jun. 2021.

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: 22 jun. 2021.

BRASIL, 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: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 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: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 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/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_ve\\_rsaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve_rsaofinal_site.pdf). Acesso em: 16 jul. 2021.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e216262, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/S57Q9ZYfjkBj3qñjTGDnkRJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a Diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, ano 15, n. 28, v. 01, jan./jun. 2012.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação Intercultural e Diversidade: perspectivas possíveis. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (orgs.). **Educação e Interculturalidade: conhecimento, saberes e práticas descoloniais**. Blumenau: Edifurb, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.** n. 23, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Acesso em: 23 jun. 2021.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **As leis e a Educação Escolar Indígena: programa parâmetros em ação de Educação Escolar Indígena**.



Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MARTINS, Daniel Valério. **La Sobreculturalidad**: a la luz de lo observado em culturas indígenas. Valladolid: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL, 2021.

MARTINS, Daniel Valério; KNAPP, Cássio Knapp. Proposta de uma metodologia intercultural na construção de artigos científicos por estudantes indígenas do PPGET – UFGD. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 137-148, 2020. DOI: 10.11606/issn.2595-2536.v31i2p137-148. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/182165>. Acesso em: 13 set. 2022.

MARÍN, José. Educação Intercultural no Contexto da Globalização: perspectivas para o enfrentamento do etnocentrismo e da dominação cultural. *In*: CECCHETTI, Elcio; PIOVEZANA, Leonel (orgs.). **Interculturalidade e educação**: saberes, práticas e desafios. Blumenau: Edifurb, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes de. Roteiro para uma história da Educação Escolar Indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wMzP6M8bn8bDsjdQMwNzk4J/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

POZZER, Adecir. Interculturalidade e formação docente: possibilidades para reconhecimento da diversidade religiosa *In*: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). **Educação e Interculturalidade**: conhecimento, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014.

REIS, Raquel Maria Pimentel Oliveira dos; OLIVEIRA, Jasom de; OLIVEIRA, Blanck de. Pedagogia e Interculturalidade: alternativas para descolonizar o desenvolvimento. *In*: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). **Educação e Interculturalidade**: conhecimento, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 1970.

TUBINO, Fidel. La Interculturalidad Crítica como Proyecto Ético-Político. **Encuentro Continental de Educadores Agustinos**. Lima, 24-28 de enero, 2005. Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 25 jun. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural**, organizado por

el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Cibeli Gonçalves Cardozo**

Graduada em Serviço Social (2009) e Licenciada em Pedagogia (2017) pelo Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN. Pós-graduada em Gestão Pública (2010) pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ) e pós-graduada em Educação Infantil com ênfase em Educação Especial e Gestão (2018) pelo Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN. Mestranda no Programa de pós-graduação em Educação e Territorialidade da FAIND, na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Docente no Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN, desde o ano de 2010 junto ao curso de Serviço Social na modalidade EAD.

E-mail para contato: [ciby\\_cardozo@hotmail.com](mailto:ciby_cardozo@hotmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0346838726030327>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2570-8067>

### **Sandro Fernandes do Nascimento**

Mestre em Antropologia de Ibero América pela Universidade de Salamanca (2018) - ES. Possui graduação em Filosofia (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - (1998), especialização em O Pensamento Filosófico Latino-Americano pela Faculdades Integradas Espírita - (2002).

E-mail para contato: [sandronandes@gmail.com](mailto:sandronandes@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2882107741488514>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0881-8590>

# TERRA INDÍGENA E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: INTER-RELAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E DO TERRITÓRIO PITAGUARY EM PACATUBA- CE

José Benício da Silva Nascimento

Rute Morais Souza

Hector Rocha Isaias

Ana Vitória da Silva Eugênio

## RESUMO

O presente artigo pretende apresentar a continuação da pesquisa realizada por Benício Pitaguary (in memoriam) iniciada na graduação de Geografia na Universidade Federal do Ceará- UFC. Seu estudo propõe investigar a Escola Indígena Itá-Ara do Povo Pitaguary, localizada na aldeia Monguba, município de Pacatuba no Estado do Ceará-Brasil, o projeto proposto por Benício Pitaguary tem o intuito de analisar o processo de formação do território e da identidade indígena dos Pitaguary, evidenciando o papel da escola através da Educação Indígena Diferenciada.

**Palavras-chave:** Pitaguary; educação; território.

## INTRODUÇÃO

*Todo índio tem ciência (2x)*

*Ó meu Deus! por que será? (2x)*

*Tem a ciência divina (2x)*

*No tronco do Juremá (2x)*

O presente artigo pretende apresentar as veredas acadêmicas de Benício Pitaguary, enfocando em seu projeto de mestrado intitulado "Terra indígena e educação diferenciada: inter-relações no processo de formação da identidade e do território Pitaguary em Pacatuba-CE" que buscava analisar o processo de formação do território e da identidade de seu povo localizado na aldeia Monguba, verificando o papel da escola através da Educação Indígena

Diferenciada.

Benício Pitaguary ganhou notoriedade como intelectual orgânico, implicado às questões de sua comunidade. Através do grafismo, da arte e da comunicação, teceu uma rede por todo país de parentes e *companheiros* de luta pela demarcação das terras indígenas, preservação do meio ambiente e de nossa cultura e identidade. Seu olhar aguçado e humor perspicaz permitiam rotacionar sobre os temas sempre trazendo uma nova mirada ou uma maneira de desarmá-los, desorganizando-os em contradição e reorganizando-os através de um riso aberto. Ele pintava os espaços por onde passava seus traços usando tinta de urucum e jenipapo.

Licenciado em Geografia pela UFC, Benício Pitaguary concluiu a formação no ano de 2019 com a monografia “Grafismo indígena: pinturas corporais como prática de ensino de Geografia na Escola Indígena Itá-Ara, Pacatuba/CE”. Benício foi o primeiro de sua família a ter um diploma de nível superior, e durante a faculdade dividia o tempo entre o Bom Jardim, na periferia da capital cearense, e a Aldeia Monguba, do povo Pitaguary, situada em Pacatuba (CE). Desde 2021, cursava mestrado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da UFC, sobre o qual apresentamos parte de seu trajeto que tivemos contato.

[...] enquanto liderança jovem Pitaguary na aldeia Monguba e também durante minha experiência profissional, nos períodos de estágio curricular supervisionado em Geografia I, II, III e IV executados na Escola Indígena Itá-Ara. (NASCIMENTO, p. 3, 2020)

O presente projeto tem o intuito de analisar o processo de formação do território e da identidade indígena dos Pitaguary da aldeia Monguba, verificando o papel da escola através da Educação Indígena Diferenciada.

## **IDENTIDADE E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA**

Entender os processos de formação identitária e territorial do povo Pitaguary é fundamental para a manutenção e fortalecimento de todas as suas práticas culturais remanescentes à colonização.

O Brasil foi cenário de grandes conflitos territoriais e massacres indígenas, causados pela colonização portuguesa a partir do ano de 1500, os impactos da colonização podem ser percebidos nos territórios e nas culturas indígenas até os dias atuais. Uma das principais ferramentas nestes processos de dominação territorial e do enfraquecimento da identidade dos povos indígenas foi o modelo educacional trazido pelos Jesuítas.

Uma das regiões que mais sofreu diretamente com a colonização foi a Região Nordeste, pois além de ter sido a primeira a ser invadida, também foi a primeira a ter suas populações indígenas escravizadas, catequizadas e dominadas através não só da força bruta, mas também das reduções jesuíticas.

Nesse sentido este trabalho se faz necessário em função dos impactos socioculturais deixados pela colonização no Brasil, que prejudicou de forma direta e indireta uma grande parte dos territórios e das identidades indígenas em geral que é refletida na identidade nacional do brasileiro, fazendo com que o povo brasileiro hoje ainda tenha insegurança sobre suas próprias origens pré-coloniais.

Interpretar o papel da educação diferenciada nessa reconstrução identitária e territorial é de grande valia para o fornecimento de subsídios que potencializam o sentimento de pertencimento étnico sociocultural dos povos indígenas.

Os primeiros sinais de educação no Brasil foram com as Reduções Jesuíticas, que buscavam de fato reduzir as culturas indígenas em área territorial e também em legado histórico-cultural, arrancando dos indígenas

sua cultura, identidade e língua.

O projeto educacional jesuítico não se tratava apenas de um projeto de catequização, mas sim em um sistema para mudar radicalmente a cultura e a identidade dos povos indígenas, com a ideia de refazer o homem e infundir-lhe um espírito novo, com finalidades sociais e de dominação de território (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008)

Segundo o Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza - CDPDH, na publicação “Dossiê: Denúncia sobre a situação territorial dos povos indígenas no Ceará”, o estado do Ceará também foi marcado com árduas batalhas e resistência dos indígenas contra a invasão de grandes senhores de terras desde o início do século XVII, sempre tentando negar a existência desses povos e de suas culturas e só no final da década de 1970 que estes povos conseguem se mobilizarem politicamente em retomada do seu reconhecimento de suas identidades.

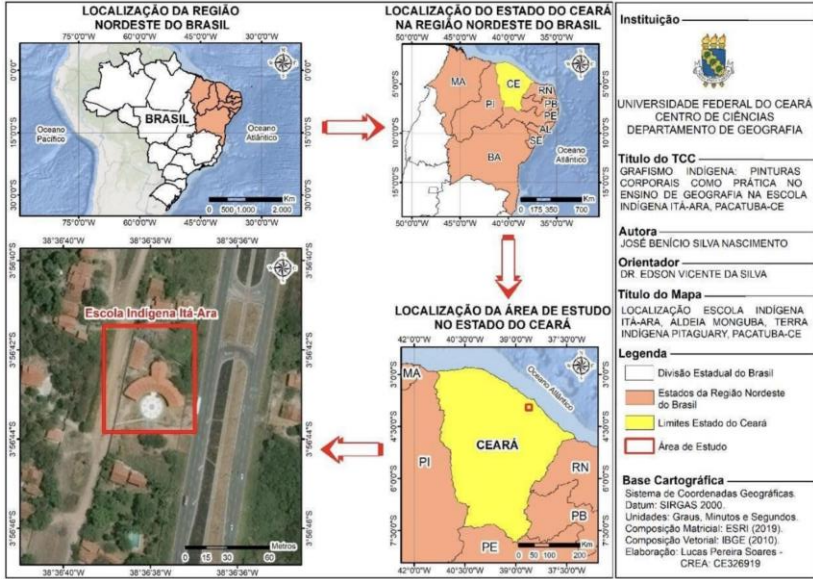
O povo Pitaguary ocupa tradicionalmente seu território, localizado nos municípios de Maracanaú e Pacatuba no Estado do Ceará, seu território atualmente está na situação de declarado e possui a extensão de 1.727,8686 hectares (FUNAI, 2020). O povo Pitaguary deu início a luta pelas suas terras na década de 90, com apoio do povo Tapeba de Caucaia e do povo Tremembé de Itarema.

Apesar de o povo Pitaguary estar presente em uma área fortemente marcada pela presença da industrialização e ocupação acelerada de não indígenas, ainda mantém seus modos de viver como o conhecimento sobre medicina tradicional, a pesca, a agricultura e a venda de artesanatos (CDPDH, 2015).

Nessa pesquisa especificamente, trataremos sobre a aldeia Monguba, da Terra Indígena - TI Pitaguary, no município de Pacatuba-CE. A aldeia Monguba em 2013 totalizava 590 pessoas cadastradas no sistema da Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI, (SIASI, 2019). E de forma

direta esse trabalho terá relação com a Escola Indígena Itá-Ara, que é a escola de educação diferenciada do povo Pitaguary no município de Pacatuba.

Figura 01 - Localização Escola Indígena Itá-Ara, Aldeia Monguba, Terra Indígena Pitaguary, Pacatuba-CE.



Fonte: Elaborado por Benício Pitaguary.

Segundo a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará - SEDUC (2012):

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade da educação básica que garante aos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (SEDUC, 2022).

A Escola Indígena Ita-Ara atende à etnia Pitaguary da aldeia Monguba, situada no município de Pacatuba no estado do Ceará. A escola tem uma forte ligação com a história de várias lideranças do povo Pitaguary

e é vista como símbolo da conquista da luta por uma educação diferenciada, onde os alunos não sofressem discriminação e não tivessem que esconder sua identidade étnico racial. A escola é produto, e produz novos frutos de um movimento de resistência étnica, política e cultural.

Nesse contexto, entendendo que território se dá através da ocupação de um espaço concreto no qual lhe foi atribuído valores naturais, sociais e culturais construídos por um determinado grupo social, e essa ocupação é geradora de raízes e identidades elencadas aos atributos do espaço concreto, como natureza, paisagem, patrimônio arquitetônico etc. (SOUZA, 1995). Percebemos que o território e a identidade do povo Pitaguary passaram e passam por diversos impactos em função dos processos da colonização portuguesa.

Para o povo Pitaguary a pesquisa é importante, não apenas para o fortalecimento da cultura do povo, mas, também para gestão territorial e ambiental do território, trazendo a importância das inter-relações entre a natureza, a espiritualidade e a cultura com a identidade Pitaguary, fortalecendo a conservação da vegetação, dos animais e nascentes de água presentes no território

Diante do contexto apresentado, levantamos alguns questionamentos que nortearão esta pesquisa. Como se deram os processos de formação do território Pitaguary na aldeia Monguba? Qual o papel da escola através da educação indígena diferenciada na formação do território e da identidade Pitaguary? Quais as inter-relações presentes na triangulação: território, identidade e educação diferenciada na aldeia Monguba?

## **METODOLOGIA (PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E REFERENCIAL TEÓRICO)**

Com o intuito de realizar uma análise nos processos de formação da identidade e do território Pitaguary verificando o papel da escola e da



educação diferenciada nesses processos, dentro da aldeia Monguba no município de Pacatuba no Ceará, utilizando de alguns conceitos, temas e metodologias específicas que irão dar corpo para essa pesquisa, dentre eles estão os conceitos de espaço, território, cultura, identidade e sobreculturalidade, Educação Escolar Indígena, educação ambiental e cartografia social.

Para percebermos a necessidade desta análise que nos propomos a construir nesta pesquisa, é importante entender o contexto histórico no qual os indígenas em geral estão inseridos no Brasil. Onde por muito tempo foram eliminados de seus territórios de origem, tiveram grande parte da sua cultura e identidade arrancadas e por muito tempo invisibilizados e ditos como não mais existentes no território nacional.

Esses processos coloniais impactam de forma direta não só as populações indígenas, como também todo o povo brasileiro, afetando o seu reconhecimento étnico racial e na constituição de uma identidade nacional para esse povo, que é fruto de uma grande miscigenação forçada.

A miscigenação existente no Brasil apesar de ter altas porcentagens de influência indígena e africana, tem suas matrizes atadas à influência portuguesa, forçando a identidade nacional a ser praticamente cópias europeias (RIBEIRO, 1995).

Segundo Corrêa (1995), para Ratzel o domínio do espaço se torna um elemento crucial na história do homem, pois nele, é desenvolvido sua maneira de existir, trabalhar e se organizar geograficamente. Ratzel em sua antropogeografia desenvolve dois conceitos importantes que serão peças-chaves nessa pesquisa: o conceito de território que fala sobre a apropriação de uma porção do espaço para o grupo social e o conceito de espaço vital onde ele explana sobre a relação de equilíbrio necessária entre população e recursos naturais mediadas pelas capacidades técnicas conforme Corrêa (1995).

Segundo Galdino (2007) a construção do território Pitaguary é marcada pela descendência Potiguara, que com a chegada de Martins Soares Moreno no século XVII, foram reunidos à Barra do Ceará até a partida do mesmo. De acordo com a socióloga Lyra (1998, p. 602) citado por Galdino (2007, p. 46), posteriormente em 1665 por meio de uma doação do Rei de Portugal de uma légua de terra, onde formaram uma única aldeia de nome Bom Jesus da aldeia de Parangaba, que inicialmente se localizava no Mondubim, hoje Bairro de Fortaleza, e só em 1680 grupo de indígenas foram constituir as aldeias de São Sebastião de Paupina e a aldeia Nova de Pitaguary, nas áreas onde hoje ainda se localizam, referente aos municípios de Maracanaú e Pacatuba.

Entendendo que, territórios existem e podem ser construídos e desconstruídos, nas mais diversas escalas espaciais e temporais, em diferentes contextos sociais (SOUZA, 1995), nessa pesquisa estudaremos como ocorreram esses processos de territorialização e desterritorialização sofrida pelo povo Pitaguary e como se refletem no processo de construção e reconstrução da identidade deste povo, verificando suas potencialidades e fragilidades espaciais, sociais, culturais e ambientais.

E para além dessas análises históricas acerca dos impactos da colonização aos povos indígenas, também precisamos entender o papel da escola e da educação escolar nesse processo de silenciamento e adormecimento das culturas indígenas no Brasil. E entender como a educação indígena diferenciada foi ferramenta nestes processos de reconstrução buscando quebrar esse modelo dominante, trazendo uma nova perspectiva de educação que valoriza suas histórias e memórias (KAYAPÓ, BRITO, 2014, p. 39)

De acordo com Sousa (2009), as primeiras escolas diferenciadas no Ceará foram fundadas por volta da década de 1990, inicialmente sem nenhum apoio da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC. Por volta dos anos

2000, outras escolas diferenciadas foram construídas, inclusive as escolas de ensino indígena da comunidade Pitaguary que surgiram com a intenção de desenvolver uma educação diferenciada em relação as demais, explicitando uma dimensão simbólica significativa “somos diferentes” e criando uma identidade coletiva da cultura Pitaguary.

Segundo Freire (1987), os homens criam suas histórias e se fazem seres históricos sociais através de suas constantes ações transformadoras da realidade objetiva, e a educação diferenciada nas escolas indígenas, na prática faz um trabalho de aceitação do aluno com sua própria e cultura, apresenta novas culturas sendo elas indígenas e não indígenas, proporcionando o contato entre essas culturas e também produzindo uma reconstrução da identidade cultural Pitaguary valorizando os pontos positivos desses intercâmbios em um processo de sobreculturalidade (MARTINS, 2015).

Na compreensão que nas culturas indígenas existe uma aprendizagem vivencial sobre seus territórios que é passada pela oralidade para as futuras gerações, que faz inter-relações entre seres humanos com ambiente, com práticas sustentáveis promovendo uma educação ambiental (SILVA; RODRIGUES; CABO, 2015, p. 112). Verificaremos como se dá a gestão territorial da Aldeia Monguba em função da escola e da educação diferenciada dentro do território indígena, apontando importância da manutenção das riquezas naturais, fundamentais para suas práticas tradicionais.

Nesse sentido, com base nos dados que serão gerados pela análise e com a participação efetiva dos indígenas da Aldeia Monguba, o mesmo propôs a realização do mapeamento participativo que é uma ferramenta poderosa para o controle, organização e criação de estratégias comunitárias, também reafirmando a relevância e o valor do conhecimento e das práticas tradicionais de manejo dos recursos (ACSELRAD; COLI, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos no projeto de pesquisa de sua dissertação de mestrado, Benício Pitaguary propunha o cumprimento de algumas etapas, a saber: levantamento bibliográfico e documental, montagem de um banco de dados cartográfico e trabalhos de campo.

Levantamento bibliográfico e documental (Etapa I) – levantamento das teses, livros, artigos, censos, anuários, relatório técnicos e ambientais, diagnósticos, documentos governamentais, jornais, entre outros, relacionados a geografia e a área de estudo, bem como a outras áreas do conhecimento associadas ao tema central da pesquisa. Ao longo deste levantamento configurar-se-á um banco de dados de textos e imagens que devem ser permanentemente complementados com informações.

Trabalhos de Campo (Etapa II) – Após o levantamento dos dados secundários da pesquisa partir-se-á para investigação empírica da área de estudo. Realizar-se-á trabalhos sistemáticos visando o reconhecimento da realidade sociocultural e ambiental da aldeia Monguba. Nesse período serão realizadas entrevistas com as lideranças da aldeia indígena, aplicação de questionários e oficinas de mapeamento com as lideranças e alunos da escola. Sendo que se pretende compreender o modo que os indígenas percebem a identidade Pitaguary através da escola e das transformações do seu território ao longo da sua história.

A fase de diagnóstico (Etapa III) visa interpretar todo o material textual e cartográfico produzido pelos indígenas, analisando as inter-relações entre território, identidade e educação diferenciada indicando aos principais problemas socioambientais, potencialidades, limitações e vulnerabilidades. A partir dessa etapa serão efetivadas propostas de planejamento participativo para melhorar a gestão territorial da aldeia Monguba e aprimorar a educação

diferenciada com o uso de cartografia social produzida

Mesmo com a precoce descontinuidade de seu trabalho, a luta de Benício Pitaguary pelo movimento Indígena ganha hoje força através dos jovens na aldeia Monguba e também é referência para várias outras lideranças pelo país. Apresentar esse material de pesquisa nos possibilita cultivar sua memória. Realizamos esse trabalho com muita emoção e orgulho desse grande artista e pesquisador que permanecerá como inspiração e guia ancestral.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henry; COLI, Luis Régis. Disputas territoriais e disputas cartográficas. *In*: ACSELRAD, Henry. (Org.). **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008. p. 13-44.

CDPDH. **Dossiê**: denúncia sobre a situação territorial dos povos indígenas no Ceará. 2. ed. Fortaleza: Arte Visual Gráfica, 2015.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In*: Castro, Iná Elias de; Gomes, Paulo César da Costa; Corrêa, Roberto Lobato (Org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira – IMIP. **DSEI Ceará**. 2015. Disponível em: <http://www1.imip.org.br/imip/assistenciaesaude/saudeindigena/dseiceara.html>. Acesso em: 13 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 23 maio 2020.

GALDINO, Lúcio Keury Almeida. **Os caminhos da territorialidade da etnia Pitaguary**: o caso da aldeia Monguba no município de Pacatuba no Ceará. Dissertação (Dissertação em Geografia) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 119. 2007.

GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Antonio Jeovah de Andrade; SILVA, Edson Vicente da. Princípios básicos de Cartografia e construção de mapas

sociais. In: GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Antonio Jeovah de Andrade; SILVA, Edson Vicente da (Org.). **Cartografia social e cidadania: experiências de mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2015. P. 9 -24

LYRA, Joani Silvana Capiberibe de. Resumo do relatório de identificação e delimitação da terra indígena Pitaguary. In: FUNAI. **Levantamento fundiário e laudos de vistoria e avaliação com fotos**. Fortaleza, 1998.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **MNEME – Revista de Humanidade**, Caicó, v.15, n.35, p. 38 - 68, jul/dez. 2014.

MARTINS, Daniel Valério. **A intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza - CE: caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade**. Tese (Tese em Estudos Latino-americanos) - Universidade de Salamanca. Salamanca, p. 423. 2015.

NASCIMENTO, José Benício Silva. **Terra indígena e educação diferenciada: inter-relações no processo de formação da identidade e do território Pitaguary em Pacatuba-CE**. (Projeto de Mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará), Fortaleza. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. Curitiba: Companhia das letras, 1995. 377 p.

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Educação Escolar Indígena**. 2022. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SIASI - Sistema de informação da Atenção à Saúde Indígena. Disponível em: [www.saude.gov.br/saude-indigena/gestao/siasi](http://www.saude.gov.br/saude-indigena/gestao/siasi). Acesso em: 06 nov. 2019.

SILVA, Edson Vicente; RODRIGUEZ, José Manuel Mateo; CABO, Arturo Rua. Educação ambiental aplicada ao planejamento e gestão de bacias hidrográficas. **Revista GeoAmazônia**, Belém, v.03, n.06, p.110 - 120, jul/dez.2015.

SOUSA, Flávia Alves de. As políticas de educação escolar “diferenciada”: a experiência de organização dos Pitaguary. In: PALITOT, Estêvão Martins (Org.). **Na mata do Sabiá: contribuições sobre a presença indígena no Ceará**. Fortaleza: SECULT/Museu do Ceará, 2009.

SOUZA, Marcelo Lopes. O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: Castro, Iná Elias de; Gomes, Paulo César da Costa; Corrêa, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 353 p.

## ANEXO (IMAGENS)

Figura 02 - Acervo de Benício Pitaguary



Figura 03 - Acervo de Benício Pitaguary



Figura 04 - Acervo de Benício Pitaguary





Figura 05 - Acervo de Benício Pitaguary



## **SOBRE OS AUTORES**

**José Benício da Silva Nascimento (In Memoriam)**

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (2019),

cursava mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará. atuou como artista plástico, curador do Museu Indígena Pitaguary, educador, comunicador do coletivo Mídia Índia, representante titular do Comitê Gestor dos Povos Indígenas do Ceará e membro do Conselho Estadual de Política Cultural, órgão vinculado à Secretaria da Cultura do Estado - SECULT-CE.

### **Rute Morais Souza**

Doutoranda em Ciências Sociais na Universidade de Salamanca – ES. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2019), mestre em Antropologia Iberoamérica pela Universidade de Salamanca (2021) e mestranda em Antropologia Social pela Universidade de Salamanca.

E-mail para contato: [ruteredes@gmail.com](mailto:ruteredes@gmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1589024985222690>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5361-8811>

### **Hector Rocha Isaias**

Arquiteto, Urbanista e Realizador em audiovisual. Doutorando em Antropologia pela Universidade de Salamanca, USAL, Espanha. Mestre em Comunicação pela UFC. Foi docente no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Ceará e na Uninta - Centro Universitário INTA em Sobral. É diretor criativo da Chão de Fábrica, plataforma de alimentação entre vida e arte, onde produz desejos, narrativas e novos imaginários. Associado à RED ABS-USAL, Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca.

E-mail para contato: [hector.rocha.isaias@gmail.com](mailto:hector.rocha.isaias@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0704553698049923>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9724-1916>

### **Ana Vitória da Silva Eugênio**

Graduanda em Licenciatura Plena em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB.

E-mail para contato: [vitoriasilva672@gmail.com](mailto:vitoriasilva672@gmail.com)

# A PRODUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ: NOTAS SOBRE A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Antônio Alex Pereira de Sousa

Maria Veirislene Lavor Sousa

Paulo Venício Braga de Paula

Cyntia Kelly de Sousa Lopes

## RESUMO

O presente artigo versa sobre o desenvolvimento do texto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Buscou-se resgatar sua história, a construção e o modo como o processo de implementação foi se desenvolvendo. Das etapas que constituem a metodologia estão a pesquisa bibliográfica, que teve como fonte documentos oficiais do Ministério da Educação e outros produzidos no estado do Ceará, entres os quais: Constituição (1988), LDB (1996), PCNEM (1999), PCN + (2002) e, mais recentemente, DCNEM (2018), além do Escola Viva e Escola Aprendente, documentos produzidos à nível estadual, respectivamente em 2005 e 2006. Outras obras analisadas foram os livros que auxiliaram na definição dos possíveis conteúdos que estarão presentes no DCRC. Junto a ela, a pesquisa-ação também foi utilizada como estratégia metodológica de pesquisa, pois os participantes são observadores e agentes do processo. Os resultados parciais decorrem das conclusões das revisões bibliográficas que estão presentes dentro do texto do DCRC e embasou as reflexões e ações sobre currículo e políticas públicas para a produção da BNCC no Estado do Ceará.

**Palavras-chave:** educação básica; políticas públicas; BNCC; currículo; ciências humanas.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo reflete sobre a presença da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) buscando resgatar sua história e seu processo de implementação está ocorrendo no

estado do Ceará, federação na qual os autores do artigo, que também são revisores da BNCC, estão desenvolvendo o estudo.

A necessidade de uma reorganização curricular na educação brasileira foi considerada ponto central na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) que foi criado em 2014 e levou o governo federal a realizar a produção da BNCC. Uma base curricular, no Brasil, apresenta-se como importante por visar corrigir as desigualdades entre os diversos sujeitos presentes na nação, pontuando o direito de aprendizagem básico que cada cidadão deve ter para que possa ser integralmente formado.

A versão final homologada pelo MEC definiu que os direitos de aprendizagem da BNCC serão as competências e habilidades. A BNCC será complementada por uma parte diversificada que atenda às demandas educacionais de cada localidade. Para a BNCC as escolas deverão dedicar no máximo 1800 horas para toda a etapa do ensino médio, e no mínimo 1200 horas para os Itinerários Formativos.

Essas mudanças são parte da reestruturação curricular do ensino médio, implementada pela lei 13.415/2017 e que ocasionou muitas mudanças. Uma das principais mudanças foi a desobrigação do ensino de todos os componentes durante toda a etapa final da educação básica, com exceção do português e matemática que estão no art. 35-A, § 3º da BNCC (BRASIL, 2017).

Mesmo garantido os estudos e práticas de Filosofia e Sociologia, art. 35-A, § 2º (BRASIL, 2017), a lei do novo ensino médio revogou a lei 11.648/2008 que obrigava o ensino desses componentes nos 3 anos da etapa, uma conquista resultante da luta histórica de filósofos, sociólogos e profissionais da educação que veem no seu ensino um papel central para a formação integral dos discentes brasileiros. Essa mudança estabeleceu um jogo discursivo que levou pesquisadores, especialistas e professores a repetir justificativas para a permanência de saberes no currículo escolar.

Esse contexto de mudanças, construções e desconstruções no âmbito educacional brasileiro, das políticas públicas do currículo e do ensino de Filosofia e Sociologia no Ceará é o mote para as reflexões presentes neste texto. A relevância de se pensar sobre essas questões está, primeiramente, na apresentação de todo o processo de construção do DCRC, pois mesmo que a BNCC a nível nacional esteja homologada, nos estados ela não terá, necessariamente, a mesma constituição. Ao se conhecer os caminhos trilhados para que esse, bem como outros documentos estaduais pudessem ser constituídos, é possível desenvolver estudos, traçar críticas, ver ganhos, erros, acertos e outras que possibilite aos pesquisadores de currículo compreender as diversas formas de formulação dos currículos estaduais desde o ano de 2014, quando foi aprovado o PNE (Plano Nacional de Educação).

Outra razão, mais política do que educacional, é a compreensão das mudanças que cada estado teve na construção de seu documento. Ao analisar a terceira versão da BNCC se percebe, apesar das críticas sobre o documento, que ela carrega um viés político e econômico, percebido pela sua diferença em relação à primeira e segunda versão. Uma das mudanças foi o uso dos termos “competências” e “habilidades” no lugar do termo “objetos de conhecimento”, a qual possibilitou a desconstrução do que estava presente nas duas primeiras versões, que continha, de forma mais objetiva, os conteúdos mínimos que cada estudante brasileiro tem direito de aprender. Em um primeiro momento a ideia pode parecer positiva, pois não engessaria nenhuma forma de organização curricular nas escolas. Contudo, observa-se que essa estratégia vai no caminho de fragmentar a existência de disciplinas, como as que compõem a área de ciências humanas e sociais aplicadas.

Essa hipótese fica mais evidente quando se olha as mudanças presentes na lei 13.415/2017, que alterou a LDB em vários de seus artigos e criou os itinerários formativos como estratégia pedagógica que flexibiliza o

currículo e possibilita aos estudantes "escolher" o que vão estudar. Aqui se apresenta um dos pontos no qual o poder econômico privado consegue adentrar na escola pública, tendo em vista que esta detém grande parte das matrículas dos estudantes, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2019b). Neste novo modelo, os estudantes poderão cursar o itinerário de formação técnica e profissional, a LDB, art. 36, § 11 ° em outras instituições, pois se poderá “firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 1996).

Quanto a carga horária da BNCC, se dividir as 1800 horas pelos três anos se terá, caso se tenha como referência as horas de aulas por dia, somente haverá 3 horas diárias para trabalhar a BNCC com os estudantes, enquanto 4 horas serão dedicadas aos itinerários formativos, pensando em uma escola em tempo integral, pois a lei 13. 415 também institui a escola em tempo integral composta por sete horas aulas diárias. Desse modo, das sete horas que a escola terá, os discentes podem dedicar quatro delas à formação técnica e profissional. É perceptível, como afirma Mônica Ribeiro da Silva (2018), a abertura da escola pública para o mercado.

Diferente da BNCC, que foi constituída por competências e habilidades, entendendo competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (BNCC, 2018), o DCRC terá dois elementos curriculares a mais: os objetos de conhecimento e os objetos específicos. Os objetos de conhecimento são os conteúdos, conceitos e processos que serão trabalhados nas aulas com os alunos; os objetos específicos se referem ao seu detalhamento. Nesse contexto, diferente do nacional, o Ceará oferece à comunidade escolar, principalmente a docentes e discentes, saber quais os objetos de conhecimento mínimos que as escolas devem proporcionar para

o aprendizado dos estudantes.

A criação dos objetos de conhecimento e objetos específicos representa uma resistência frente a uma suposta ideia inovadora da educação. Junto a isso, ressalta o discurso presente durante a produção do DCRC de que no Ceará já se tem currículo, isso retira uma ideia de “novo” que invisibiliza as experiências curriculares anteriores, que contém também um teor político, sugerindo que a ideia do Novo Ensino Médio, em seu discurso, irá resolver todos os problemas da etapa final da educação básica brasileira, tese que pode ser questionável. Dentre estes objetos do conhecimento criados, destaca-se aqui alguns que envolvem os conceitos de multiculturalidade, interculturalidade e intraculturalidade, descritos também nas habilidades específicas.

A partir dessas considerações iniciais se percebe que a reflexão sobre a BNCC, mesmo com toda sua contribuição em definir um “currículo mínimo” para as escolas de ensino médio no Brasil, foi produzida e articulada com demandas que escapam aos interesses da educação socialmente consolidados, como o fortalecimento do ensino público e de qualidade. Neste ínterim, pensa-se que o mundo do trabalho é um conceito que ultrapassa a ideia de um ensino técnico e profissional, especialmente o oferecido pelo ensino privado, portas para a privatização de parte da educação básica.

## **METODOLOGIA**

Dos recursos bibliográficos utilizados no desenvolvimento da presente pesquisa estão os diversos documentos legais, como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as diversas Diretrizes Curriculares, os PCN, os PCN+, as OCN, a BNCC, outros textos e obras que ampara o entendimento de educação e a produção do referencial curricular. Outra bibliografia utilizada para a elaboração do documento foram

textos que apresentavam a Taxonomia de Bloom que, mesmo com seu viés tecnicista (MACEDO, 2018), está presente no DCRC do ensino fundamental e muito colaborou com a produção do documento.

Nesse sentido, para a produção deste trabalho se realizou a pesquisa bibliográfica de diversos documentos sobre a BNCC, como o PNE, as três versões da BNCC, os relatórios dos revisores, as estatísticas de cada versão, com exceção da terceira que teve o processo diferenciado, assim como documentos curriculares do Estado do Ceará, como o Escola Viva e Escola Aprendente. A pesquisa se caracteriza, também, pelo caráter participativo, dando a ela um viés de pesquisa participativa ou pesquisa-ação, pois os pesquisadores são também redatores da BNCC no Estado do Ceará.

Entende-se que a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), como método de pesquisa, faz parte da metodologia do trabalho, pois os pesquisadores também participam e são modificados pelas modificações do processo. Neste ponto, contudo, pontua-se a ação que os revisores e colaboradores tiveram na produção do documento, com importantes considerações. A equipe de revisores é composta por pesquisadores das universidades e da rede municipal e estadual públicas.

Outro instrumento utilizado para desenvolver o DCRC foi o diálogo com diversos sujeitos que puderam contribuir com a discussão, como acerca da Filosofia indígena que tem pouca produção acadêmica. Neste caso, precisou-se dialogar com alguns sujeitos que participam de movimentos sociais em prol da causa indígena e que fossem formados em Filosofia, para que pudessem sugerir problemas, questões e teorias. Outros foram sugeridos pelos revisores do DCRC, como temas sobre a Filosofia latino-americana e a questão de gênero. No contexto da Sociologia, foi realizado um trabalho (presencial e online) com formação, diálogos, debates e outras ações que auxiliassem na construção de um conhecimento coletivo e com a colaboração de professores de escolas públicas, de universidades e conversas com pessoas



envolvidas em movimentos sociais que tratem das questões da diversidade étnico-racial e de gênero.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Foram usadas como base teórica as fontes documentais e bibliográficas, nacionais e estaduais, já citadas na metodologia e nas referências, tais como: Constituição (1988), LDB (1996), Orientações Curriculares Nacionais (2006), Diretrizes Curriculares (2013), o PCN (2000), o PCN+ (2006), o PNE (2018), as três versões da BNCC (2015, 2016 e 2017), Escola Viva, Escola Aprendiz, além da obra de Bloom (1956), autor que desenvolveu uma importante ferramenta, que deve fazer parte da formação docente, a Taxonomia de Bloom, a qual busca melhoramentos sobre os objetivos traçados no processo ensino aprendizagem. Alguns livros didáticos de Filosofia e Sociologia, sugeridos no BRASIL (2019a) também serviram como fonte de pesquisa para rever conteúdos mais atuais trabalhados pelos professores.

Outros referenciais teóricos, que atenderam a demanda da produção dos objetos de conhecimento, foram as obras do PNLD e outros textos. Entre as obras do PNLD para Filosofia estão: Diálogo: primeiros estudos em Filosofia (2016), de Ricardo Melani; Filosofia e filosofias: existências e sentidos (2016), de Juvenal Savian Filho; reflexões: Filosofia e cotidiano (2016), de José Antônio Vasconcelos; Filosofia: temas e percursos (2016), organizado por Vinícius de Figueiredo; Filosofando – Introdução à Filosofia (2013), de Maria Lúcia de Arruda e Aranha e Maria Helena Pires Martins; Filosofia: Experiência do Pensamento, de Sílvio Gallo (2013); Filosofia: Por uma Inteligência da Complexidade (2013); Fundamentos de Filosofia (2013), de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes; Iniciação à Filosofia (2013), de Marilena Chauí. Além desses, outras obras, que não estavam presentes de

forma adequada em várias dessas obras, foram utilizadas para a produção da DCRC, no quais estão O ensino de Filosofia e a lei 10.639 (2014), de Renato Nogueira, e o Filosofia para adolescentes (2007), de Yves Michaud. Sobre a Sociologia, utilizou-se cinco obras disponíveis no PNLD vigente: Sociologia; Sociologia Hoje; Tempos Modernos, Tempos de Sociologia; Sociologia para Jovens do Século XXI; e Sociologia em Movimento, além da pesquisa sobre a releitura de autores clássicos e contemporâneos da Sociologia e da Antropologia.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Diante do cenário investigado, que perpassa por marcos legais, concepções de educação, política, economia, resistência e vontade de mudança positiva da educação brasileira, este trabalho sobre a produção do Documento Referencial Curricular do Ceará, especialmente sobre as questões em relação às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresenta-se como um contributo para aqueles que buscam estudar e conhecer a questão do currículo e de políticas públicas educacionais, já que a BNCC e novo Ensino Médio andam juntos a fim de modificar a estrutura das escolas, o currículo e o financiamento da educação.

Paralelamente às discussões está o diálogo em torno da produção do texto que antecede a tabela com os conteúdos que serão referenciais a ser ensinados pelos professores dos componentes de ciências humanas das escolas de Ensino Médio do Ceará. Cada área de pensamento terá, dentro da DCRC, um espaço para refletir questões gerais sobre a prática dos professores do Ensino Médio no Ceará.

A produção do documento cearense está sendo produzido partindo do pressuposto de que no Ceará já há experiências do currículo, justamente o Escola Viva e o Escola Aprendiz. Desse modo, a definição dos

conteúdos e a organização do texto que o antecede, lançaram mão desses documentos para auxiliar na produção do DCRC. Uma atualização, ao mesmo tempo que é criação.

A primeira reflexão era o quê recuperar dos documentos anteriores, principalmente o Escola Aprendiz. Decidiu-se, os membros da área de humanas, que a organização dos tópicos que organizariam o trabalho atenderia às demandas da área, não necessitando que fosse igual ao das outras áreas. Assim, na introdução ao conteúdo da planilha, serão trabalhados os sentidos da aprendizagem das ciências humanas, a importância da interdisciplinaridade para o ensino de humanas, a especificidade das ciências humanas na DCRC, no qual se analisou a ideia de competências e habilidades. Também estão neste documento questões sobre a avaliação, a pesquisa e as múltiplas e diversas narrativas, usos e formas de construção dos conhecimentos das ciências humanas.

Os resultados trazem reflexões aprofundadas sobre a necessidade de se pensar e repensar a questão curricular, especialmente sobre conhecimento, competências, habilidades e objetos do conhecimento a serem trabalhados nas Ciências Humanas, especialmente no caso deste artigo, pensados pelos professores de Filosofia e de Sociologia. Assim, o DCRC está sendo desenvolvido para o Estado do Ceará, criado com objetos do conhecimento e objetos específicos que visem atender as necessidades dos estudantes para uma aprendizagem significativa, uma educação integral, com equidade. O documento produzido pela equipe de Ciências Humanas passa por ampla discussão, conta com o trabalho de uma equipe de colaboradores de vários seguimentos, oriundos das escolas cearenses, professores de algumas universidades, outros setores da sociedade civil e ainda passará por consulta pública a nível estadual cearense.

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1</b>
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
<b>HABILIDADE 1</b>
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
A constituição das diversas fontes históricas e a construção de significados a partir das evidências documentais; Fontes orais, visuais, audiovisuais, escritas e virtuais; Os diversos discursos historiográficos e seus pressupostos teóricos na compreensão dos processos históricos; As diversas linguagens e narrativas sociais como expressões culturais no tempo e no espaço; Fontes e narrativas filosóficas; A dúvida filosófica; Linguagens cartográficas e pictográficas: Mapas e Atlas; Narrativas sociais; Pensamento clássico e contemporâneo da sociologia; Métodos e narrativas da pesquisa científica.

<b>HISTÓRIA</b>	<b>GEOGRAFIA</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>
Apresentar, discutir e perceber a particularidade das diversas fontes históricas, orais, escritas, visuais, eletrônicas, gestuais, compreendendo-as como documentos que auxiliam na interpretação do fato Histórico.	Analisar e interpretar mapas, escalas, gráficos, tabelas e outras fontes e nos diversos âmbitos da vida considerando-os como elementos capazes de fornecer uma leitura e compreensão de ideias.	Reconhecer, explicar, esboçar e analisar o problema filosófico como fonte pesquisa da Filosofia, compreendendo sua relação com o questionamento, a reflexão, a especulação, a criticidade, a radicalidade, a sistematicidade/complexidade, o pensamento racional, a argumentação, a abstração e a criação de conceitos, proporcionando ao discente vivenciar a experiência do questionamento filosófico.	Compreender a Sociologia como ciência da sociedade em sintonia com o movimento da vida social contemporânea.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações trazem reflexões sobre a importância a respeito do desenvolvimento do trabalho para a educação cearense, a partir da produção

de todos os profissionais envolvidos no trabalho com a BNCC. A presente pesquisa levanta a discussão sobre currículo, apresentação de conteúdo, os quais serão trabalhados pelos docentes nas escolas. Assuntos estes que já preocupam diversos professores, pois existe um receio, com toda a razão, acerca da lotação com a não obrigatoriedade das disciplinas. Junto a isso, há a questão do saber quais conteúdos e em que tempo irão trabalhar. Enfim, a questão da lotação dos docentes nas escolas. Todavia, não se tenha informações precisas, já que o processo está se dando em todos os estados, busca-se apresentar algumas resoluções a que chegou o Estado do Ceará.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Ed. Moderna, 2013.

BLOOM, Benjamin S. **Taxonomy of educational objectives**: The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain. New York; Toronto: Longmans, Green, 1956.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte IV**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas - volume 3. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: ciências humanas - volume 3. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Estabelece a Lei do

Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum. Brasília**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia PNLD**. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Brasília, 2019b.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio**: áreas de ciências humanas e suas tecnologias. Fortaleza: SEDUC, 2008. (Coleção Escola Aprendiz – v. 4).

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio**: matrizes curriculares para ensino médio. – Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendiz – v. 1).

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2014.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GALLO, Sílvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2013.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo é o quê?. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p.28-33.

MEIER, Celito. **Filosofia**: por uma inteligência da complexidade. Belo Horizonte: Pax, 2014.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.34, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Antônio Alex Pereira de Sousa**

Doutorando e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Filosofia pela Estácio. Professor de Filosofia na Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC/CE).

E-mail para contato: [alexsousa.filosofia@gmail.com](mailto:alexsousa.filosofia@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9432362482614655>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0200-5879>

### **Maria Veirislene Lavor Sousa**

Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca, Mestre em Gestão de Sistemas de E-Learning pela Universidade Nova de Lisboa (2010), Licenciatura em Ciências Sociais pela Unifor (2003).

E-mail para contato: [veirislene@gmail.com](mailto:veirislene@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8794003337133142>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2747-3161>

### **Paulo Venício Braga de Paula**

Mestrado em Planejamento em Políticas Pública (2008) pela Universidade Estadual do Ceará. Graduação Licenciatura Plena em História (1995) pela Universidade Estadual do Ceará, Bacharel em Direito pela FAECE (2021).

E-mail para contato: [pauloveniciobg@gmail.com](mailto:pauloveniciobg@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3821442647222685>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4226-1669>

### **Cyntia Kelly de Sousa Lopes**

Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidad de Salamanca-ES; Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana-PY (2011); Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2011); Especialista em Ensino de Sociologia e História pela Faculdade Farias Brito - FFB (2008); Especialista em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2005). Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2003). Professora da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará - SEDUC.

E-mail para contato: [cyntiaksousa@gmail.com](mailto:cyntiaksousa@gmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6992475470893911>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9244-4802>



## **DIREITOS HUMANOS EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL: EXTENSÃO NA GRADUAÇÃO**

Euzelene Rodrigues Aguiar

Rita Maria Brito Santos

### **RESUMO**

Privilegiando o caráter teórico-vivencial do processo de ensino-aprendizagem, o artigo intitulado “Direitos Humanos em perspectiva interdisciplinar e intercultural: extensão na graduação”, apresenta o relato de uma experiência desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Objetivando analisar as ações extensionistas, enfatizou-se a interdisciplinaridade e interculturalidade no âmbito dos Direitos Humanos, propiciando espaços de diálogo e pertencimento para estudantes de graduação e comunidade em geral.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos; Interdisciplinaridade; Interculturalidade.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo apresenta um relato de experiência das práticas teórico-vivenciais relativas ao Projeto de Extensão “Direitos Humanos desde uma perspectiva interdisciplinar e intercultural” realizado através de cursos de extensão, nos quais têm sido enfocados os Direitos Humanos a partir de diferentes áreas do conhecimento, como História, Direito, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Matemática, Economia, entre outras, a fim de promover uma melhor compreensão dos seus principais conceitos e pressupostos, bem como dos desafios, repercussões e possibilidades de compartilhar experiências visando o fortalecimento do exercício da cidadania.

Neste percurso, adota-se como ferramenta teórico-metodológica a interdisciplinaridade e interculturalidade na promoção dos Direitos

Humanos, destacando-se os mecanismos de proteção e abordando o modo com que tais noções se desenvolvem na sociedade. Considerando-se o complexo contexto contemporâneo, são enfatizados o direito à igualdade e o direito à diferença de acordo com os sistemas global e regionais de Direitos Humanos.

Sendo assim, a partir dos valores expressos no discurso dos direitos humanos, são delineados avanços e retrocessos, analisando a eficácia dos instrumentos de proteção, de alcance geral e específico, no que se refere à vivência social do homem. A partir desta perspectiva, destaca-se a participação do Brasil no processo de internacionalização dos direitos humanos, com ênfase nos mecanismos de proteção por ele ratificados.

Este artigo celebra os 20 anos do Projeto de Extensão “Direitos Humanos em Perspectiva Interdisciplinar”, sua criação coincide com o ingresso da coordenadora, em 2002, como Professora Auxiliar de Psicologia na UNEB, lotada no Departamento de Educação – DEDC, Campus XIII, Colegiado de Pedagogia, Itaberaba, Bahia. Ao ministrar as disciplinas próprias da área, surgiu o desejo de compartilhar também conhecimentos sobre os Direitos Humanos com estudantes de graduação e comunidade em geral, e assim nasceu o Projeto de Extensão ora apresentado.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

Recuperando a memória histórica, vale salientar a motivação pessoal e acadêmica que impulsionaram a elaboração do Projeto. A atuação como psicóloga do Programa de Proteção de Vítimas e Testemunhas da Violência do Estado da Bahia – PROVITA-Ba, desde sua implantação em 1998 até 2000 coordenado pela Associação de Advogados dos Trabalhadores Rurais do Estado da Bahia – AATR, oportunizou a participação em diversas qualificações, juntamente com os demais integrantes das equipes

multidisciplinares, realizadas pelo Gabinete de Assessoria Jurídica a Organizações Populares - GAJOP, Recife, Pernambuco, instituição pioneira na proteção de testemunhas no Brasil, responsável por estender essa experiência aos demais estados. Frequentes encontros possibilitaram um contato mais profundo com o tema dos Direitos Humanos, através de seminários, oficinas e jornadas com representantes de instituições que atuavam na defesa da justiça e no combate à impunidade.

Em Recife, os cursos de capacitação das equipes multidisciplinares contaram com a presença do Programa de Proteção de Testemunhas dos Estados Unidos, Polícia Montada do Canadá, *Victim Support* da Inglaterra, Programa Antimáfia da Itália, além de professores, pesquisadores e outros profissionais envolvidos na questão dos Direitos Humanos no Brasil. Ao compartilharem-se enriquecedoras experiências, descortinou-se um instigante universo, até então desconhecido. Nesta dinâmica, a produção do artigo intitulado “Direitos Humanos e Contemporaneidade: desafios, reflexões e repercussões”, trabalho de conclusão do curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior no Centro de Estudos de Pós-Graduação Olga Mettig – CEPOM no ano de 2001, posteriormente deu origem ao título do Projeto de Extensão.

A oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre o grandioso legado dos Direitos Humanos, se deu com a realização do curso de Especialização em Direitos Humanos promovido pela Escola Superior do Ministério Público em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, cujo corpo docente contou com a presença de professores de renome internacional como o Dalmo de Abreu Dallari, Augusto Cançado Trindade, Flávia Piovesan, Alexandre de Moraes, Gey Espinheira, Suely Carneiro, entre outros, alguns destes representantes da Organização das Nações Unidas – ONU e da Organização dos Estados Americanos – OEA.

Ao final do referido curso, em 2001, a monografia intitulada “Os

mecanismos de proteção dos Direitos Humanos: um estudo sobre a aplicabilidade dos instrumentos de alcance geral e específico” foi publicada na I Revista do Curso de Especialização em Direitos Humanos, coordenada pelo Professor Gino Taparelli (UNEB). No referido trabalho, evidencia-se o complexo paradoxo entre os mecanismos de proteção, ou seja, as consagradas declarações, pactos, tratados e convenções e as inúmeras violações de Direitos Humanos, destacando-se o caráter obsoleto destes instrumentos ao confrontar com dados de pesquisas realizadas em Salvador, Bahia sobre violência contra criança e adolescente, mulher, homossexuais, casos de racismo e discriminação racial.

Em termos metodológicos, nestes 20 anos de existência do Projeto, têm sido realizados cursos de extensão com carga horária que varia de 20 a 60 horas aula, sendo válidas como Atividades Curriculares Complementares – ACC. Favorecendo a participação da comunidade, o público alvo do projeto tem contado com a presença de agentes comunitários de saúde, integrantes do sistema de segurança pública (delegadas e agentes de defesa das mulheres, policiais, entre outros), educadores, religiosos, conselheiros de defesa dos direitos humanos, comunidades tradicionais (índigenas, quilombolas e ciganos).

## **PROCESSOS DE INTERAÇÕES TRANSCULTURAIS E INTERDISCIPLINARES**

A escolha por discutir interdisciplinaridade e interculturalidade como ferramenta teórica metodológica nesse projeto de extensão, sugeriu refletir sobre um caminho entendendo que estava em curso um processo de aprendizado que se desenrolava por caminhos mais complexos do que simplesmente reunir pessoas para conhecer e reconhecer os mecanismos de adoções de ideias e noções que enfatizam o direito a igualdade e o direito à diferença de modo genérico, no âmbito do que preconiza a promoção dos

direitos humanos.

Admitindo, as aberturas e possibilidades de fazer as coisas acontecerem, entendemos que era preciso ir um pouco além, enfeixando-o como algo que envolve conhecer, descrever, reconhecer, e propor uma “feitura” de experiências compartilhadas no/do mundo da vida. Havia a intenção de perceber como indivíduos e grupos praticam a interculturalidade e interdisciplinaridade articulando nestes múltiplos aspectos os direitos a igualdade e à diferença, na perspectiva de favorecer o exercício da cidadania e a inclusão social, conseqüentemente, o fortalecimento da promoção dos direitos humanos. E por se tratar de ação de extensão um dos focos, era discutir o aprendizado, e modos de se articular a diferença

Rabelo e Santos (2011), Santos (2011) discutindo aprendizado a partir da maneira como se aprende no candomblé, chamam a atenção para as múltiplas entradas e posições que o tema suscita, destacam seu caráter processual, fazem um apanhado do tema e destacam entre as várias contribuições a noção proposta por Ingold (2000) que considera aprendizado como desenvolvimento de habilidades *enskilment*. Conforme as autoras, Ingold (2000) se contrapõe a aprendizado como aculturação onde aprender se confunde com adquirir, já “habilidades (*skills*) não são transmitidas, mas refeitas ou cultivadas [...] em contextos de engajamento ativo” (RABELO, 2010 *apud* SANTOS, 2011, p. 189).

O debate trazido por Rabelo e Santos (2011), dialoga bem com as contribuições de Martins (2016, 2021), na sua vasta produção estudando os povos indígenas no Brasil, o autor teoriza sobre a interculturalidade como fase de um processo de contato entre culturas distintas que por meio de adaptações, resiliências e transformações podem garantir a sobrevivência cultural, para tanto denomina a esse processo como Sobreculturalidade. Destacando a importância que advém da atuação dessas comunidades originárias, resgata saberes e conhecimentos dos povos indígenas conferindo

aos próprios indígenas o protagonismo da ação. Nesta multiplicidade é possível identificar modos de lidar preservacionistas e possibilitadores do “bem viver”, respeito a diversidade e mecanismos de inclusão.

Abre-se aqui um parêntesis para introduzir duas contribuições, entre as tantas que aparecem em *Cartas do Bem Viver* e que evidencia as interações produzidas nestes diálogos. Um deles remete a memória para falar de registros e direitos assegurando que “nossos registros não estão nas autarquias públicas, estão conosco em nossas famílias e é preciso um movimento de memória” (SANTANA FILHO, 2020, p.257) Se, conforme diz, quisermos saber dos direitos a “conquistar” ou “construir”.

Na mesma coletânea o aporte trazido por Ingold (2020) é a carta endereçada a uma criança que vai nascer. Nela o autor aborda a questão geracional mostrando como a modernidade colocou a criança e o velho como ignorantes e incapazes, portanto, deixados de fora do engajamento ativo nas proposições para mundo e conferindo à geração do meio o poder e capacidade para propor o modo de viver.

Operando a crítica, discutido por um viés propositivo Ingold (2005) chama a atenção para não se confundir o modelo da modernidade como único, e enfatiza que em sociedades distantes do lugar onde ele vive existem povos que nas suas relações lidam com outras referências de interação valorizando o encontro de gerações, envolvendo interações e experimentações, permitindo notar que cada geração, recebe, contribui e segue no processo praticando, porque o caminhando se faz “tecendo os fios onde o mundo é vivido” (INGOLD, 2005 *apud* SANTOS, 2011, p.108). Destaca o autor, que nestes encontros de geração o futuro é percebido menos como produto, e mais como bem comum.

Nesta sequência um outro aspecto que alimentou nossas discussões tem como ponto a dinâmica de interação possibilitada pela aproximação importante envolvendo a interculturalidade em espaços de diálogos e

territorialidades caracterizados como afroindígenas e/ou Afro-indígenas. Conforme nos é aportada por Goldmam (2021) que vai perceber a relação afroindígena como uma relação que é ao mesmo tempo algo que se dá ou pode se dá articulando duas dimensões: uma concreta - o encontro histórico; e outra abstrata – relação como modo singular de articulação de diferenças.

Os direitos coletivos à diversidade e à autodeterminação se inserem em distintas culturas e, portanto, sua interculturalização é essencial. Fornet-Betancourt concebe a interculturalidade como uma força capaz de ultrapassar os processos homogeneizadores e totalizantes da sociedade, através da qual se possa renegociar um projeto de liberdade comum que respeite a diversidade sem fragmentar a convivência, a qual nos ofereça novas condições de diálogo com outras culturas (RÍOS, 2004).

Deste modo, os Direitos Humanos não podem ser incorporados ao universo afro-indígena como uma ideologia hegemônica e excludente, mas apresentar uma versatilidade, integrando a pluralidade de cada cultura de forma diferenciada, com o objetivo não somente de reconhecê-la, mas também de potencializá-la. Portanto, os Direitos Humanos requerem um enfoque pluricultural buscando o reconhecimento dos distintos grupos étnico-raciais, no que tange aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

A título de exemplo pontuam-se algumas edições do curso de Extensão ora em discussão. A atenção aqui é para o componente socioantropológico, focando nesses dois momentos, sem rigidez, mas devida a participação em sucessivas edições do curso. Contudo vale dizer que a temática das relações étnico-raciais se vê em parte alimentada pela própria experiência de imersão com as discussões envolvendo a contribuição dos povos originários/comunidades tradicionais com pesquisas realizadas em espaço de terreiro de Candomblé comunidades indígenas. Nesta perspectiva, entende-se, o terreiro como espaço de multiplicidade, aceitando como válida

que no contexto da urbanidade baiana, terreiro é o espaço que mais prolonga a tradição afro-brasileira.

Deste ponto, favorecendo experiências, sabedoria e modos de cuidado de si e com outros humanos, não humanos e coisas, definindo conhecimento como desenvolvimento de habilidades. Sendo assim, Ingold (2010) considera o conhecimento como algo que recebemos de empréstimo a nossos antecessores e procedemos à ressignificação por um processo de engajamento corporal ativo. São modos de saberes e fazeres cuidados, compromisso e confiança, que dialogam bem e se permitem serem lidas na perspectiva de conhecer, reconhecer, e identificar proposições, desde a contribuição destas comunidades à dinamização do processo intercultural e interdisciplinar.

Em 2018 centramos as discussões socioantropológicas nas “relações étnico-raciais no Brasil: complexidades e desafios”. A discussão interdisciplinar, se fez num processo dialogado em articulação com os temas enfocados pelos demais colegas, a saber, a questão geracional, de gênero, da infância e adolescência, violência, trauma e intervenções psicoterapêuticas, entre outras, enfatizando a dimensão da interculturalidade e interdisciplinaridade.

O público envolvia contingentes populacionais diversos, desde trabalhadores em atividades formais e informais atuando no espaço urbano na região metropolitana, alguns integrando grupos de direitos humanos; e pessoas de dois territórios específicos: quilombolas e indígenas. Porém as inscrições não foram orientadas por grupo de origem, mas sim interesse temático.

Nós escolhemos ancorar a discussão interétnica, discutindo a partir de relatos de pesquisas desenvolvidas com povos indígenas e de terreiro de candomblé, os aspectos destacados, serviram para fomentar a reflexão no sentido de conhecer, reconhecer e propor contribuições referentes à



interculturalidade e interdisciplinaridade. Alguns resultados práticos puderam ser notados a exemplo de:

- Convite para que o projeto contemplasse membros do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos Humanos - CNDDH com sede em Lauro de Freitas, Bahia na edição de 2019, que contou com a participação de 80 conselheiros.

Em 2020 o Projeto foi adaptado e submetido ao Edital 030/2020 da Pro Reitoria de Extensão – PROEX/UNEB, orientado para o processo seletivo de projetos que tivessem como objeto o desenvolvimento de ações de Extensão no Programa PROBEX – EDIÇÃO ESPECIAL de prevenção e combate à COVID-19. Esta foi a primeira edição on-line do curso de extensão, realizada através do canal do Youtube DCHT-XIX UNEB, com enfoque nas transformações globais, saúde pública e resiliência em tempos de pandemia.

Na ocasião foram realizados encontros virtuais, sendo uma das mesas interdisciplinares intitulada “Educação financeira: quem é quem nesta territorialidade?”, abordando a autonomia e questionando quem é quem no território que buscamos articular nossa presencialidade no debate. Assim a discussão visou identificar as condições de multiplicidade para lidar com conhecimento, como empréstimos e não transmissão e assim perceber o território a partir do lugar enquanto “conforme, mas não conformista” (SANTOS, 2015a), e refletir sobre a interdisciplinaridade que neste momento se fez presente entre os entendimentos socioantropológico, a psicologia social, e o direito, administração, saúde, matemática, contabilidade entre outros.

- Convite para que o projeto estivesse presente em evento cultural realizado pelo quilombo e aldeia indígena, ambos localizados no município de Lauro de Freitas, Bahia. É neste lugar que vamos focar nossa atenção agora. Logo, pôde-se perceber, no jeito de ser e estar, a partir da cosmovisão

que demarca suas presenças no mundo, sendo com outros humanos, não humanos e coisas, o jeito habilidoso como se dá o engajamento individual e coletivo para garantir o direito à igualdade e diferença.

- No quilombo o movimento foi do *xiré* à feira de produtos locais, e concomitantemente aconteciam manifestações culturais diversas (capoeira; samba; quermesse, entre outros), mas como ocorre em qualquer atividade que remete à tradição afro-brasileira teve o momento de parada para servir o almoço, porque faz parte dos ritos reconhecer que nesta tradição todos comem.

- Na reserva Thá-fene residem indígenas de dois grupos étnicos, Fulni-ô (Pernambuco) e Kariri-Xocó (Alagoas), na ocasião foi realizado o Toré, manifestações artísticas e culturais, venda de produtos artesanais, publicações de livros e cartilhas.

Em ambos os grupos chamou atenção a perspectiva de cuidado dispensado aos tantos visitantes e a maneira como estes se relacionam com a natureza em geral. Esta cosmovisão faz toda a diferença quando se dirige a atenção para esse jeito de ser e estar no mundo com outros, fosse na área de quilombo ou na aldeia indígena. Os territórios destes grupos interétnicos, se localizam em áreas vizinhas um ao outro. Apoiando-se na definição de Goldmam (2021) entre quilombolas e indígenas há relações situadas em duas dimensões: “conexão” pelo “encontro histórico” entre afro-brasileiros e indígenas; relação como modo singular de articulação de diferenças.

A segunda edição on-line do curso, em 2021, contou com 200 inscritos, sendo a maioria destes integrantes do CNDDH. Quinze palestrantes de diferentes áreas de conhecimento, como a Antropologia, Psicologia, História, Filosofia, Teologia, Direito, Matemática, Economia, Ciências Contábeis, entre outras. Com palestras intituladas “Direitos Humanos, Interculturalidade e Povos Indígenas”; “Educação para as Relações Étnico-raciais”; “Educação e diversidade: justiça social, inclusão e

equidade”; “Desconstruindo Mitos sobre Direitos Humanos”; “Direitos meus, seus, nossos: expressões de humanidade”; cujos aportes possibilitaram maior aprofundamento das temáticas enunciadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em distintas edições do curso de extensão percebeu-se que tanto entre os indígenas quanto os quilombolas, o jeito de ser que nos pareceu próprio a praticantes mantém a multiplicidade presente como elemento significativo porque não parece que a multiplicidade seja percebida como ponte para formação de uno, mas num contexto em que humanos, não humanos e coisas interagem num ambiente de entrelaçamento e abertura diversamente situados para a vida acontecer seguindo em frente. Deste ponto de acolhimento, cuidado, confiança e compromisso parece um jeito de ser que conecta e faz valer um “modo singular de articular a diferença”, oferecendo uma boa trilha para os propósitos deste nosso artigo cuja visada é abordar os direitos humanos, com destaque para o significado da interculturalidade e a interdisciplinaridade, na perspectiva de afirmar o protagonismo que deve ser conferido aos afro-brasileiros e indígenas na identificação de proposições que lhes remetem a pontos de acordo com a riqueza e maneira como desenvolvem habilidades para seguir os caminhos da vida, alargando os horizontes para a dimensão dos direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Euzelene Rodrigues. **Análise histórica da evolução do consumo de álcool entre indígenas do Brasil: um processo individual, coletivo e étnico.** 2020. 397f. il. Tese (Programa de Doutorado em Psicologia) – Universidade de Salamanca, Salamanca – Espanha, 2020.

AGUIAR, Euzelene R. Os mecanismos de proteção dos direitos humanos: um estudo sobre a aplicabilidade dos instrumentos de alcance geral e específico. **Revista do Curso de Especialização em Direitos Humanos,**

Salvador, n. 1, 2001.

GOLDMAN, Marcio. 'Nada é igual'. Variações sobre a relação afroindígena. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 1-39, 2021.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment**. London: Routledge, 2000.

INGOLD, Tim. Jornada ao longo de um caminho de vida: mapas, descobridor-caminho e navegação. **Religião e Sociedade**, (S. l.), v. 25, n. 1, 2005.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, Tim. De Tim Ingold para uma criança que está prestes a nascer. *In*: COSTA, Suzana Lima, XURURU-KARIRI, Rafael (orgs.) **Cartas para o bem viver**. Salvador: Boto de Rosa arte e café, 2020.

MARTINS, Daniel Valério. **A Intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza - CE**: caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade. Colección Vítor. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.

MARTINS, Daniel Valério. **La Sobreculturalidad**: a la luz de lo observado en culturas indígenas. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL, 2021.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 14 set. 2022.

RABELO, Miriam. C. M., SANTOS, Rita Maria Brito. Notas sobre o aprendizado no candomblé. **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 5, p. 187-200, jan./jun. 2011.

RÍOS, Marco Antonio Castillo. **Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de Interculturalidad**. Cidade do México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2004.

SANTANA FILHO, Diosmar Nascimento de. Carta ao Quilombismo “negros somos” Ujamaa. *In*: COSTA, Suzana Lima, XURURU-KARIRI, Rafael (Orgs.) **Cartas para o bem viver**. Salvador: Boto de Rosa arte e café para LeLo13S. 2020, p. 255-259.

SANTOS, Rita Maria Brito. Engajamento Corporal na Presença Axé.

**Anais[...]** XI Congresso Luso -afro-brasileiro de Ciências Sociais. Salvador, CONLAB, 2011.

SANTOS, Rita Maria Brito. O Terreiro: palco de um cotidiano conforme, mas não conformista. **Anais [...]** IV Congresso Latino-americano de Antropologia. México, 2015a.

SANTOS, Rita Maria Brito. Com minha colher também sou doutora. **Anais [...]** V Congresso Baiano de Pesquisadores Negros. Jequié, 2015b.

SANTOS, Rita Maria Brito. É comadre: aí tem dendê quando fritar vamos ver no que vai dar. **Anais [...]** VII Congresso da Associação Portuguesa de Antropologia, Lisboa, 2019.

## **SOBRE AS AUTORAS**

### **Euzelene Rodrigues Aguiar**

Doutora em Psicologia pela Universidade de Salamanca - USAL, Espanha; Mestre em Políticas Públicas, Desenvolvimento Regional e Gestão do Conhecimento (Universidade do Estado da Bahia - UNEB - 2008); Especialista em Direitos Humanos (Escola Superior do Ministério Público da Bahia - ESMP e UNEB - 2001); Graduação em Psicologia (Pontifícia Universidade Católica - PUC- Goiás -1993; Professora Assistente no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT/UNEB; Formação Básica e Avançada em EMDR - Eye Movement Desensitization and Reprocessing (Asociación Española de EMDR 2012-2015). Membro do Grupo de pesquisa “Direitos Humanos, Grupos Vulneráveis e Violências” – CNPQ e “Grupo Salamanca de Investigación en Antropología Indigenista y Educación Intercultural – GSIAIEI”.

E-mail para contato: [eaguiar@uneb.br](mailto:eaguiar@uneb.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6535008195442479>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5747-0631>

### **Rita Maria Brito Santos**

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia\_ PPGCS-UFBA e membro do ECSAS \_UFBA Salvador-BA. Professora Assistente no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia da universidade do Estado da Bahia -DCHT-Campus XIX/UNEB – Br. Possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia- UFBA (1978) e Mestrado em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Federal da Bahia IGEO-UFBA (2000).

E-mail para contato: [rmb santos@uneb.br](mailto:rmb santos@uneb.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9930720885609833>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5841-5549>

# OS GUARANI E KAIOWÁ CONTEMPORÂNEOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O (RE) INVENTAR (RE) ENSINANDO E (RE) APRENDENDO

Daniel Valério Martins

Racquel Valério Martins

Ruan Rocha Mesquita

Pedro Henrique Silvestre Nogueira

## RESUMO

Hodiernamente os Guarani e Kaiowá vivem conflitos internos porque desde a criação da R.I.D. - Reserva Indígena de Dourados, houve uma mescla destas culturas e ainda a Terena. Todas as referidas etnias passam por processos de fronteiras, sejam elas geográficas, identitárias ou culturais, considerando que a criação da reserva se deu em território Kaiowá. Meio a muitas demandas oriundas destes conflitos, surge mais recentemente a necessidade de uma atualização ou adequação da Educação Escolar Indígena, modelo que de acordo com alguns autores é dividido em três diferentes etapas, tendo iniciado a primeira ainda no período colonial, com as missões jesuíticas, mas que com o advento da Constituição Federal de 1988, com a caracterização dessa educação específica, chega a um terceiro período incorporando materiais como resultado de pesquisas desenvolvidas pelos próprios indígenas, os quais atendem às necessidades das crianças, a partir do trabalho na prática de pedagogias reinventadas, onde o ensinar e aprender de Paulo Freire e a cooperação de Celestin Freinet, se apresentam como uma verdadeira fonte inspiradora para os pesquisadores e professores das etnias em questão. Faremos uso de uma investigação bibliográfica, com diálogos entre autores e pesquisadores indígenas e não indígenas como Levi Marques Pereira (2015), Graciela Chamorro (2015), Cássio Knapp (2016), Egon Schaden (1969; 1974), Néstor García Canclini (1997), D'angelis (2012), Godoy (2011), Eliel Benites (2021), Rossandra Cabreira (2018), Brenda Cordeiro e Beatriz Landa (2015), Walsh (2012), Paulo Freire (1987; 1996) e Celestin Freinet (1969, 1978).

**Palavras-chave:** Guarani e Kaiowá; contemporaneidade; Educação Escolar Indígena.

## RESUMEN

En la actualidad, los Guaraníes y los Kaiowá viven conflictos internos porque desde la creación de la R.I.D. - Reserva Indígena de Dourados, hubo una mezcla de estas culturas e incluso Terena. Todas estas etnias pasan por procesos fronterizos, ya sean geográficos, identitarios o culturales, considerando que la creación de la reserva se dio en territorio Kaiowá. En medio de tantas demandas derivadas de estos conflictos, más recientemente ha surgido la necesidad de una actualización o adecuación de la Educación Escolar Indígena, modelo que según algunos autores se divide en tres etapas diferenciadas, la primera de las cuales se inicia en la época colonial, con las misiones jesuitas, pero que con el advenimiento de la Constitución Federal de 1988, con la caracterización de esta educación específica, llega a un tercer período incorporando materiales fruto de la investigación desarrollada por los propios indígenas, con vista a atender a las necesidades de los niños, desde el trabajo en la práctica de pedagogías reinventadas, donde la enseñanza y el aprendizaje de Paulo Freire y la cooperación de Celestin Freinet, se presentan como una verdadera fuente inspiradora para investigadores y maestros de los grupos étnicos en cuestión. Haremos uso de una investigación bibliográfica, con diálogos entre autores e investigadores indígenas y no indígenas como Levi Marques Pereira (2015), Graciela Chamorro (2015), Cássio Knapp (2016), Egon Schaden (1969; 1974), Néstor García Canclini (1997), D'angelis (2012), Godoy (2011), Eliel Benites (2021), Rossandra Cabreira (2018), Brenda Cordeiro y Beatriz Landa (2015), Walsh (2012), Paulo Freire (1987; 1996) y Celestin Freinet (1969; 1978).

**Palabras clave:** Guaraní y Kaiowá; tiempo contemporáneo; Educación Escolar Indígena.

## INTRODUÇÃO

Como considerações iniciais, neste texto, em um primeiro momento serão seguidas as ideias de pensadores como Levi Marques Pereira (2015), Graciela Chamorro (2015) e Cássio Knapp (2016), apresentando um breve recorte histórico de pouco mais de um século, período que abrange a criação e formação da Reserva Indígena de Dourados – R.I.D., o conhecimento das etnias e culturas que compreendem essas terras, os conflitos por conta dos processos de retomada das terras e a justificação pela ocorrência de alguns conflitos internos.



Em um segundo momento o texto versará sobre os processos de fronteiras geográficas, identitárias e culturais e que ao mesmo tempo envolvem as culturas Guarani e Kaiowá com base em pensadores como Egon Schaden (1969), Néstor García Canclini (1997), Cássio Knapp (2016) e Levi Marques Pereira (2015) em uma base conceitual de aculturação, hibridismo cultural, endoculturação *versus* difusão e socialização e interculturalidade.

Como um terceiro ponto, trataremos sobre o processo histórico de criação da Educação Escolar Indígena com base nos estudos de Cássio Knapp (2016) e D'angelis (2012) quando estes apresentam em seus estudos o processo de constituição de uma Educação Escolar Indígena dividido em três fases históricas distintas: Escola de catequese, primeiras letras e projeto civilizatório e Ensino bilingue, além de apresentarem como está estabelecido tal processo na Constituição Federal de 1988 no seu Art.210 e a criação do Território Etnoeducacional do Cone Sul.

Em seu quarto e último momento apresentamos as demandas surgidas com o advento da Educação Escolar Indígena, diferenciada, intercultural e bilingue. Entre as referidas demandas destacamos a necessidade de formação de professores e pesquisadores indígenas Guarani e Kaiowá. Para tanto, seguimos os pensamentos de pesquisadores indígenas como: Godoy (2011), Eliel Benites (2021) e Rossandra Cabreira (2018), quando apresentam em suas pesquisas conceitos indígenas como “*Okaru*”, “*Teko jojã*” e “*jegua Kaiowá*”, corroborando com pensadores como Levi Marques Pereira (2015), Paulo Freire (1996), Celestin Freinet (1969), Brenda Cordeiro e Beatriz Landa (2015), Walsh (2012) e Cássio Knapp (2016).

## **RECORTE TEMPORAL (1917 – 2022). O QUE ACONTECEU COM OS GUARANI E KAIOWÁ NESSE PERÍODO?**

Levi Marques Pereira (2015), Graciela Chamorro (2015) e Cássio

Knapp (2016) em suas obras apresentam o processo histórico das comunidades indígenas do Mato Grosso do Sul, entre as quais estão as etnias Guarani e Kaiowá. Como recorte temporal neste tópico apresentamos a criação da Reserva Indígena de Dourados (R.I.D.), pelo Serviço de Proteção ao Índio (S.P.I.) no ano de 1917, uma entre as oito reservas indígenas criadas nesse período, bem como observamos que a acomodação das referidas etnias perdurou no tempo, sendo até os dias atuais caracterizada essa convivência multiétnica por distinções e também tensões entre as duas etnias.

A Reserva Indígena de Dourados (R.I.D.), foi criada em território tradicional Kaiowá. Desde o momento da criação, mesmo pertencendo à etnia Kaiowá, já contava com a presença de outras etnias, os Guarani e os Terena, tendo essas duas, chegado em território Kaiowá por conta de processos de desterritorialização sofridos, tanto no início das instalações das grandes fazendas de Dourados, como na plantação e colheita de erva-mate que exigia um grande contingente de mão-de-obra.

De acordo com Levi Marques Pereira (2015), por volta da década de 70, houve um crescimento considerável da população indígena da R.I.D. com a observação dos próprios indígenas de outras terras e reservas que viram na R.I.D. uma possibilidade de chegar aos recursos oriundos do poder público e de instituições não governamentais, pois tinha uma maior visibilidade por conta das pressões e pesquisas realizadas por estudantes das universidades públicas que passaram a observar o crescimento acelerado da população indígena na R.I.D. e em consequência, o crescimento dos problemas sociais, políticos e culturais na reserva, os quais ganharam ainda mais força nesse último quadriênio, compreendido entres os anos de 2018 e 2022. O autor afirma que

Os registros escritos sobre a história da RID são repletos de eventos marcados por tensões e rivalidades entre os segmentos étnicos, especialmente no que se refere à representação política. Estudos, como a tese de

doutorado de Renata Lourenço, apresentam o problema de essa terra indígena comportar população oriunda de dezenas de comunidades (PEREIRA, 2015, p. 787).

Além da situação apresentada, que resultava em um difícil consenso mesmo dentro de cada etnia, outro fator que merece destaque e que chamou a atenção de pesquisadores são os processos de retomada, pois mesmo com a criação de reservas para os indígenas, na cosmovisão Kaiowá e seu pensamento antrópico, por exemplo, era inconcebível a divisão da terra e o confinamento desses indígenas em um espaço demarcado por fronteiras geográficas que são completamente distintas das fronteiras culturais.

Levi Marques Pereira (2015) em seus estudos explica que a R.I.D. com sua peculiaridade de ser um território multiétnico “Sui Generis” coabitado por três etnias, Guaraní, Kaiowá e Terena, ainda que se deem, como vem ocorrendo, os casamentos e as relações interétnicas, ocorrem hodiernamente conflitos políticos entre as etnias mencionadas, entre os capitães indígenas e famílias que concentram de certa forma o poder de decisão na aldeia.

## **AS DIFERENTES FRONTEIRAS. COMO DEVERIAM SER ATRAVESSADAS?**

Com base nos autores supracitados na introdução, as fronteiras aqui mencionadas fazem referência às barreiras impostas aos Guaranis e Kaiowá em diferentes âmbitos: identitário, geográfico e cultural.

As fronteiras identitárias mostram que mesmo que houvesse uma convivência entre as três etnias presentes na R.I.D., essa coabitação em um mesmo espaço geográfico, não impediria o choque entre culturas, desde o ponto de vista do que lhes é próprio. Cada cultura possui suas especificidades. Nesse viés observa-se os estudos de Egon Schaden (1969) e sua antologia sobre aculturação que representa perda de parte da cultura em meio aos

processos conflitivos. Nessa mesma linha Néstor García Canclini (1997) em seus estudos aborda o hibridismo cultural como resultado do contato entre culturas distintas.

Para Egon Schaden (1974), quando se trata especificamente da cultura Guarani e seus aspectos religiosos, o autor afirma:

Não há dúvida de que o principal obstáculo à aculturação Guarani é o extraordinário apego ao sistema tribal. O problema da aceitação ou rejeição de elementos estranhos situa-se no domínio do sagrado e o senso de lealdade à herança social do grupo tende, por isso, a traduzir-se em atitudes genuinamente religiosas (SCHADEN, 1974, p. 136).

Néstor García Canclini (1997) em um estudo onde analisa o hibridismo cultural de modo mais genérico para América Latina, defende que todas as culturas são de fronteira, sendo as artes, em virtude do fenômeno da desterritorialização, uma ferramenta de articulação entre diferentes culturas, capaz de possibilitar uma ampliação do potencial de comunicação e conhecimento.

Por sua vez, Levi Marques Pereira (2015) vai de encontro ao pensamento de antropólogos clássicos e afirma que as crianças em sociedades indígenas não aprendem somente por endoculturação e sim também por processos de socialização que outros autores denominam de difusão, processo esse aprendido no contexto entre sociedades distintas e por meio de imitação ou repetição.

Cássio Knapp (2016) prega nessa linha a possibilidade de uma melhor comunicação e entendimento entre os Guarani e Kaiowá, quando observa que como muitos destes já são falantes do português, facilitaria a implementação de um “português intercultural” facilitando o processo de aprendizagem no contexto da Educação Escolar Indígena. Vale ressaltar que mesmo trabalhando atualmente, na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com um

modelo que prima por essa tentativa de implementar uma língua intermediária, no caso o “português intercultural”, defendemos que se possibilite trabalhar prioritariamente na língua materna e assim os alunos poderão expressarem-se melhor, e aos professores o que lhes restará é assumir o compromisso de lutar por práticas mais humanas, abolindo as práticas que acabam por não considerar o aluno enquanto sujeito social, cultural e histórico, garantindo a ele, o direito de ser protagonista do seu próprio desenvolvimento. Assim deixar-se-ia fluir melhor o registro escrito do diálogo, entendido esse como a interação entre a fala e a escuta, seguindo um ensinamento de Paulo Freire (1996) de que na formação do ser humano,

(...) a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem se quer é ensaiado. (...) por isso mesmo a intenção de sua democratização no falar com (FREIRE, 1996, p. 113).

Portanto, vemos que uma travessia possível é a formação dialógica, onde cada educador tem a possibilidade de, a partir do outro, reavaliar sua prática e torná-la mais eficaz.

Martins (2016; 2021) em seus estudos sobre comunidades indígenas na América Latina aporta o conceito de Sobreculturalidade, entendido como processo de sobrevivência cultural, no qual o indivíduo em contato com uma cultura distinta a sua, busca mecanismos alheios a sua cultura com o propósito de sobrevivência cultural. Nesse caso as fronteiras enquanto barreiras irão diminuindo frente a interculturalidade e os sujeitos envolvidos tornando-se cidadãos do mundo, conhecedores de várias realidades.

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: SUAS ETAPAS E EVOLUÇÃO**

Cássio Knapp (2016) e D’angelis (2012) consideram que o processo

de construção da Educação Escolar Indígena inicia-se desde a chegada das missões religiosas e assim dividem tal processo em três fases ou etapas. São elas:

- 1- Escola de Catequese que abrange o período de atendimento dos interesses desses religiosos com a tradução de textos bíblicos e a possibilidade de manipulação e controle desses povos, bem como a constituição de mão-de-obra barata ou explorada;
- 2- Período das Primeiras Letras e Projeto Civilizatório, ocorre desde as reformas pombalinas com a proibição do uso das línguas maternas indígenas, expulsão dos jesuítas até o período de ditaduras no Brasil;
- 3- Ensino Bilingüe seria o terceiro período que compreende o que se tem de orientações da FUNAI e outras instituições vinculadas às questões linguísticas e com o advento da Constituição Federal de 1988 no seu Art. 210 que versa sobre os processos próprios de aprendizagem e o uso de suas línguas maternas.

A partir dos preceitos constitucionais observa-se as demandas surgidas para o desenvolvimento de uma Educação Escolar Indígena, diferenciada, intercultural e bilingüe, bem como a necessidade de formação de profissionais indígenas, professores e pesquisadores Guarani e Kaiowá.

Entre os últimos processos de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, Cássio Knapp (2016) apresenta a criação do Território Etnoeducacional do Cone Sul em 2009 abrangendo as populações indígenas Guarani e Kaiowá do sul do Mato Grosso do Sul para organização e implementação de políticas públicas a partir das territorialidades dos povos indígenas.

Na atualidade o desafio da Educação Escolar Indígena, portanto, tem sido discutir e entrar num consenso no que diz respeito aos principais elementos que norteiam os debates sobre essa educação diferenciada:

currículo, recursos didáticos, pedagogia intercultural e bilinguismo intercultural. São elementos basilares que ao longo da evolução da Educação Escolar Indígena têm sido mal compreendidos, ou mal interpretados, naquilo que circunda a ideia de construção da referida educação. (Cássio Knapp, 2016).

## **APRENDIZADO DA CRIANÇA INDÍGENA COM O ENTORNO E OS ELEMENTOS DA ESCOLA NA ALDEIA**

Alguns pesquisadores indígenas Guarani e Kaiowá começam a se destacar com essas ideias de valorização de suas próprias culturas em suas pesquisas e textos, onde podemos associar a ideias de pensadores não-indígenas renomados.

Godoy (2011) aborda em suas pesquisas o conceito indígena de “*okáru*” e traduz como o espaço que está além da porta da casa, como o “terreiro”, espaço compartilhado de trocas e aprendizagens, principalmente na infância indígena. Nesse ponto podemos associar com pensadores como Paulo Freire e Celestin Freinet quando fazem referência ao aprendizado pela prática e contexto do entorno das crianças.

A título de exemplo, recordamos uma fala de Paulo Freire sobre sua infância, com a qual nos ensina que não deve haver uma fronteira entre nossa forma de estar sendo em casa e os exercícios na escola, pois não pode que esta se torne uma ameaça à nossa curiosidade, deve ser sim um estímulo a ela. Freinet (1978) também nos fala de um tipo de aula em diferentes contextos fora do ambiente escolar. As aulas-passeios se apresentam como um recurso muito importante da metodologia do referido educador e ocorrem de forma exploratória, incentivando a experiência individual e coletiva, visando uma aproximação e o relacionamento entre alunos e o contato com a natureza, o entorno ou o “*okáru*” a que nos referíamos e que pode ser interpretado como o local de socialização das crianças Guarani e

Kaiowá.

Associamos também às práticas e relações interculturais trabalhadas em Walsh (2012) e Cássio Knapp (2016), bem como ao processo de aprendizagem por socialização trabalhado em Levi Pereira (2015). Os referidos autores defendem uma interculturalidade efetiva para a escola indígena, específica e diferenciada, construída a partir de aspectos significativos da comunidade na qual está inserida. Tal interculturalidade é praticada justo nesse espaço privilegiado para isso que é o “*okára*”.

Eliel Benites (2021) aborda o termo indígena “*Teko jojá*”, podendo ser traduzido como reciprocidade, cooperação, colaboração e trocas simétricas, onde associamos também às ideias de Celestin Freinet (1969) e o seu fazer em colaboração e realidade do entorno como as práticas pregadas por Paulo Freire (1996).

Rossandra Cabreira (2018) por sua vez valoriza elementos culturais como o “*jegna*”, grafismo Kaiowá, e apresenta sobre o quanto elementos indígenas são importantes para o processo de ensino-aprendizagem das crianças indígenas, o que nos dá margem para uma comparação a estudos de Brenda Cordeiro e Beatriz Landa (2015) quando abordam a importância da aprendizagem de crianças indígenas Guarani e Kaiowá com material produzido por elas próprias.

Nos últimos anos se tem trabalhado com a interculturalidade como uma alternativa para garantir o respeito à diversidade cultural. Isso vem ocorrendo a partir da compreensão de que a escola indígena deve transitar entre dois mundos diferentes, o indígena e o não indígena, assim sendo dará margem para o diálogo, a troca de conhecimentos e a compreensão da interculturalidade como uma opção política, a qual será a base para a construção da Educação Escolar Indígena.

Portanto, a Educação Escolar Indígena torna-se um desafio para esses povos, na tentativa de se manter a Educação Indígena e preparar todos



os envolvidos nesse processo de ensino intercultural de valorização de suas culturas, mas também de respeito, colaboração e cooperação com as demais epistemologias vigentes nessa ideia de tornar o indígena um conhecedor de várias realidades e que possa manter sua cultura e sua essência.

### **A SOBRECULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS IDEIAS DE (RE) INVENTAR (RE) ENSINANDO E (RE) APRENDENDO**

Um dos pontos que Valério (2017) verificou durante o processo de escrita de sua tese foi se o conceito de sobreculturalidade poderia ser considerado um instrumento que possibilita a disseminação de práticas educativas que proporcionem desenvolvimento, o que restou comprovado muito positivamente. O referido processo podemos dizer que se apresenta como uma reinvenção estratégica de um ensinar e aprender que vem se consolidando na Educação Escolar Indígena, por exemplo. A autora nos leva a pensar modelos educativos com uma adequação dos instrumentos antigos, combinada com uma melhor exploração dos recursos existentes atualmente nas escolas, somada também a novos instrumentos como a arte, o humor, as tradições culturais (VALÉRIO, 2017, p. 291).

É importante fazer uma explanação do conceito de sobreculturalidade para então compreendermos como este pode contribuir em melhorias no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nas Escolas Diferenciadas.

Valério (2017) na busca do entendimento do conceito de sobreculturalidade, parte do pensamento de Paulo Freire para compreensão da realidade e fortalecimento desse processo que engloba outros conceitos da antropologia que antes eram estudados de maneira independente. Escolheu esse educador porque considera que ele desenvolveu mais do que um método de ensino, ele construiu uma filosofia educacional que pode e

tem sido utilizada da educação infantil à pós-graduação, além de ser referência em outras políticas sociais como as relacionadas à cultura, por citar uma, e assim nos orientou sobre como compreender criticamente nossa realidade, com uma abertura para a análise da cultura, sendo uma imensa contribuição a favor de uma educação transformadora.

O modelo do referido educador está fundamentado na conscientização de que o aluno traz consigo uma bagagem cultural que muito incrementa a aprendizagem no ambiente escolar. Tem como princípios a consideração da educação, como uma construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade, onde os processos de aprendizagem da leitura e da escrita não se separam do processo de politização; bem como a promoção do diálogo entre natureza e cultura, entre o ser humano e a cultura, e entre o homem e a natureza, sempre buscando humanismo nas relações. Para Paulo Freire a atitude dialógica corresponde a uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no poder que esses têm de fazer e de refazer, de criar e de recriar (VALÉRIO, 2017). Em resumo, para Paulo Freire “[...], os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. “[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais [...]”, (FREIRE, 1987, p. 39, *apud* VALÉRIO, 2017, p. 296).

Percebemos que Martins (2016), desenvolve o conceito de sobreculturalidade seguindo essa mesma compreensão do que seja a educação, e nos ensina que trata-se de um processo que passa pelas fases, do “conhecer-se e aceitar-se” (intraculturalidade), “conhecer e respeitar o outro” (multiculturalidade) e “interagir” na busca de um desenvolvimento pessoal e comunitário (interculturalidade) gerando uma transformação ou uma “transcultural” (nas formas de pensar e atuar consigo e com os demais) – (Transculturalidade) para, em seguida, lograr a “sobrevivência” como um ser humano e cultural passível de direitos e deveres (MARTINS, 2016, p. 267-

268). Por sua vez Valério (2017) decide por resumir tal processo em duas palavras: adequação e resiliência, pois a autora defende que ele representa uma adequação de ferramentas atuais, no resgate de costumes antes presentes na comunidade de forma concreta ou como parte do imaginário da gente que lá vive para que superem as adversidades e possam projetar e realizar um futuro melhor. Na Educação Escolar Indígena, especificamente, podemos perceber ainda que através do processo de sobreculturalidade vem se buscando essa identificação com as pedagogias de Paulo Freire para fortalecer o processo de transformação que se pretende.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com essas breves palavras abordadas neste capítulo empenhou-se em mostrar um pequeno recorrido histórico das etnias indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do sul, ideias de fortalecimento de seus elementos culturais, as fronteiras que perpassam os espaços geográficos e demarcados de terras, reservas e aldeias indígenas e a prática da interculturalidade enquanto pilar do processo e ao mesmo tempo desafio da Educação Escolar Indígena, na tentativa de manter a essência da educação indígena, mesmo que seja preciso utilizar elementos de culturas distintas com esse propósito, como prega o conceito de Sobreculturalidade.

O referido conceito, já trabalhado em etnias do nordeste do Brasil, no México e na Bolívia, foi apresentado aos Guarani e Kaiowá e pouco a pouco os pesquisadores dessas etnias vêm relacionando esse com as ideias freirianas e suas próprias práticas nas escolas, e assim reinventando metodologias de ensino, desenvolvendo didáticas com elementos próprios de cada cultura e a partir disso repassando os conhecimentos adquiridos a partir do entendimento de cada fase do processo de conhecer-se, conhecer o outro, interagir, ensinando e aprendendo, e transformando as realidades das escolas

Indígenas.

## REFERÊNCIAS

BENITES, Eliel; MARQUES PEREIRA, Levi. Os conhecimentos dos guardiões dos modos de ser – teko jára, habitantes de patamares de existência tangíveis e intangíveis e a produção dos coletivos kaiowá e guarani. **Tellus**, [S. l.], n. 44, p. 195–226, 2021. DOI: 10.20435/tellus.vi44.745. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/745>. Acesso em: 27 set. 2022.

CABREIRA, Rossandra. **Grafismo indígena como linguagem**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena "Teko Arandu") - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

CORDEIRO, Brenda Maria Alves; LANDA, Beatriz dos Santos. A importância dos brinquedos produzidos pelas crianças Guarani Kaiowá da Aldeia Porto Lindo na construção de conceitos e representações culturais. **Anais do ENIC**, [S. l.], n. 6, 2015. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/enic/article/view/2222>. Acesso em: 28 set. 2022.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a Educação Escolar Indígena no Brasil**. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

KNAPP, Cássio. **O Ensino bilíngue e Educação Escolar Indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. 2016. 423 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

FREINET, Celestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Editorial Presença, 1969.

FREINET, Celestin. **A saúde mental da criança**. Lisboa: Edições 70, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**

educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Onérino. **Okára**: uma noção de espaço entre as famílias guarani e kaiowá na aldeia Guaimbépery-MS. (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2011.

MARTINS, Daniel Valério. **A intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza - CE**: caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade. Colección Vitor. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.

MARTINS, Daniel Valério. **La Sobreculturalidad**: a la luz de lo observado en culturas indígenas. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL, 2021.

PEREIRA, Levi Marques. A Reserva Indígena de Dourados: a atuação do Estado brasileiro e o surgimento de figuras indígenas multiétnicas. *In*: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

SCHADEN, Egon. **Aculturação indígena**. São Paulo: Editora da USP, 1969.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Edusp, 1974.

VALÉRIO, Racquel Martins. **A Pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos**: uma contribuição para as comunidades indígenas e quilombolas da cidade de Aquiraz-BR. Colección Vitor. Salamanca: Ediciones de Universidad Salamanca, 2017.

WALSH, Catherine. “Other” Knowledges, “Other” Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the “Other” America. *In*: **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2012. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/6qd721cp> . Acesso em: 28 set. 2022.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Daniel Valério Martins**

Pós-doutor em História Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina – IHGSC, Doutor em Educação pela Universidade de Burgos, Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca e atualmente Professor no Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade –

PPGET da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e professor visitante no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPGENEB) do Instituto Federal Goiano – IF Goiano.

E-mail para contato: [jjfadelino@hotmail.com](mailto:jjfadelino@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5153427373291259>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

### **Racquel Valério Martins**

Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade de Fortaleza (1999); Mestre em Antropologia de Iberoamérica pela USAL - Universidad de Salamanca (2014); Doutora em Educação pela USAL - Universidad de Salamanca; realizou instância pós doutoral na Universidade Portuguesa Infante D. Henrique, com bolsa CAPES (2018-2019); Professora Visitante da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (2022).

E-mail para contato: [racquelvm@gmail.com](mailto:racquelvm@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4488883803891813>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6865-7592>

### **Ruan Rocha Mesquita**

Graduando em Sistemas e Mídias Digitais pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Tem experiências em tecnologias de informação.

E-mail para contato: [rocharuan@live.com](mailto:rocharuan@live.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7753165415346540>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0766-2133>

### **Pedro Henrique Silvestre Nogueira**

Doutorando em Antropologia pela Universidad de Salamanca. Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (MAIE/ UECE). Licenciado em Educação Física pela Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza. Professor Assistente do Centro Universitário UNIJAGUARIBE.

E-mail para contato: [pedrohenrique.livia91@gmail.com](mailto:pedrohenrique.livia91@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5089836092482040>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1533-9387>

## A JUREMA SAGRADA, A ESCOLA E A DESCOLONIALIDADE DA MÃE NATUREZA

Deyvson Barreto Simões da Silva

Janssen Felipe da Silva

Ed Carlos de Sousa Lima

### RESUMO

O presente texto propõe a reflexão sobre a inserção das discussões de temáticas da Jurema Sagrada no ambiente escolar, a partir da Lei 11.645/2008. Essa inserção se difere do proselitismo religioso, pois considera e defende a relevância da laicidade do Estado brasileiro. No entanto, os princípios elencados no texto, abordam práticas sociais e religiosas da Jurema Sagrada que contribuem para o combate às injustiças sociais e ao meio ambiente. Essas práticas foram observadas a partir da produção de diários de campo e entrevistas realizadas com lideranças em um terreiro de umbanda no Município de Alhandra-PB. Como resultado, o texto apresenta a relação entre a discussão teórica e as experiências empíricas do terreiro de umbanda, compreendidas como promotoras da justiça social e da defesa ao meio ambiente.

**Palavras-chave:** Educação; Jurema Sagrada; justiça social; descolonialidade da mãe natureza.

### RESUMEN

El presente texto propone una reflexión sobre la inserción de discusiones temáticas de Jurema Sagrada en el ámbito escolar, a partir de la Ley 11.645/2008. Esta inserción difiere del proselitismo religioso, ya que considera y defiende la relevancia del carácter laico del Estado brasileño. Sin embargo, los principios enumerados en el texto abordan prácticas sociales y religiosas de Jurema Sagrada que contribuyen a la lucha contra las injusticias sociales y ambientales. Estas prácticas fueron observadas a partir de la elaboración de diarios de campo y entrevistas realizadas a líderes en terrero de Umbanda en el Municipio de Alhandra-PB. Como resultado, el texto presenta la relación entre la discusión teórica y las experiencias empíricas de los Umbanda terrero entendidos como promotores de la justicia social y defensa del medio ambiente.

**Palabras clave:** Educación, Jurema Sagrada, justicia social, decolonialidad de

la madre naturaleza.

## INTRODUÇÃO

O presente texto busca refletir a inserção de temáticas que versam sobre a religiosidade indígena, em particular, a Jurema Sagrada no ambiente escolar, com base na Lei nº. 11.645/2008. Para isso, compreendemos a escola enquanto espaço de socialização, ambiente possibilitador da construção do conhecimento e da promoção da justiça social.

Questionamos o modelo tradicional e homogeneizador que as instituições escolares possuem desde a sua gênese, tornando-se produtoras e reprodutoras de desigualdades. No entanto, nossa crítica não propõe o enfraquecimento da instituição escolar enquanto ambiente de construções cognitivas, mas sim, pensar a escola como espaço da diversidade, possibilitadora de práticas educativas outras, capazes de enfrentar os engessamentos de uma educação colonial, patriarcal.

Esse modelo de escola que propomos refletir, por sua vez, se abre às demandas sociais ao qual encontra-se inserida, respeitando as histórias locais e seus/suas agentes. Para isso, deve ser uma instituição comprometida com perspectivas libertadoras, que enfrentem a opressão que coloniza corpos, mentes e a própria natureza.

E por se tratar, das relações respeitadas humanas e com a Mãe Natureza, trazemos experiências empíricas de práticas religiosas ocorridas em um terreiro de umbanda do município de Alhandra- PB, para pensar a relação dessas práticas com o enfrentamento das injustiças sociais e ambientais. Essas experiências são frutos de um trabalho de pesquisa que se utilizou de observações, diários de campo e entrevistas semiestruturadas com lideranças de um terreiro de umbanda em Alhandra-PB.

As ações que ocorrem fora da escola, em terreiros, podem ser



inseridas no ambiente escolar, com base na Lei nº. 11.645/2008, sem que haja proselitismo religioso. Fundamentada no respeito ao ser humano, a natureza e a laicidade do Estado brasileiro, essas reflexões sobre as práticas de terreiro podem chegar à escola e retornar à sociedade a partir das experiências educativas dos/as estudantes, construídas em sala de aula. Por sua vez, possibilita a promoção da justiça social e a descolonialidade da mãe natureza.

## **EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL**

A educação é compreendida por nós, como possibilidade para trocas de saberes, construção de conhecimento que pode ocorrer no interior ou no exterior das instituições escolarizadas. Assim, é constituída também em conversas informais sem pretensões de gerar saberes, mas que não deixa de existir.

A educação pensada de forma mais ampla e sem as padronizações escolares, ocorre em espaços públicos ou privados, em casa ou nos ambientes religiosos, como é o caso dos terreiros, dos centros espíritas, das igrejas. Para que haja processos educativos, pressupomos a existência da reciprocidade entre indivíduos que se comunicam, seja através da oralidade ou das demais formas e expressões possíveis no contato com o/a outro/a.

Portanto, a educação acontece pelo diálogo e esse diálogo leva o homem, a mulher a um processo de reflexão que pode proporcionar à tomada de consciência, a criticidade, a conscientização na perspectiva de Paulo Freire. Já a ausência do diálogo e consequentemente, da conscientização institui uma linha abissal (SANTOS, 2007) entre homens, mulheres e suas realidades.

É evidente a relevância da dimensão das relações sociais no pensamento e obra de Paulo Freire. Como afirma Santiago e Batista Neto (2016), o diálogo, a exemplo, é tomado como categoria teórica e atitude

pedagógica desse pensamento. Os autores afirmam que o diálogo é “uma compreensão teórica, metodológica e postura pedagógica, uma vez que o diálogo é fundamento da educação problematizadora e exigência existencial da natureza do homem e da mulher” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 129).

Seguem afirmando que “o diálogo, essa dimensão relacional e dinâmica do pensamento freireano, é fundamento da ação pedagógica, é mediação entre sujeito e realidade, realiza-se como discurso e prática de compreensão e de intervenção da realidade” (Id., 2016, p.129).

A conscientização, por sua vez, é o processo de tomada de consciência, é a prática do pensamento crítico, é o exercício constante da ação por meio do diálogo que leva à reflexão-ação, isto é, ação-reflexão-ação.

É o processo de conscientização que leva o homem, a mulher a proteger a natureza, denunciar as desigualdades e lutar pela justiça social em casa e no trabalho, no terreiro e na igreja, na escola e na universidade, em todos os lugares onde ocorra essa relação homem/mulher/sociedade/natureza.

A partir da conscientização, o homem e a mulher lutam contra as padronizações e pensamentos hegemônicos universalmente impostos, é nos enfrentamentos epistêmico e religioso que se constroem as possibilidades outras e menos desigual de sociedade. A conscientização, assim como o diálogo, são reflexos da luta contra a tirania dos poderes massacrantes do Estado e do Capital, é utópica, mas também, leva à desobediência epistêmica e religiosa.

Essas desobediências, nada mais são que o enfrentamento às opressões por meio de práticas e formas outras de viver, de ser, construindo caminhos para se pensar a justiça social. Segundo Freire (1979):

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser

anunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciarmos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanente. Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação (FREIRE, 1979, p. 16).

O pensamento freireano nos impulsiona a uma realidade de luta contínua e constante, possível a partir dessa construção de redes de diálogo que nos leva cotidianamente a ação-reflexão-ação, ao enfrentamento. É por meio da luta, do conhecimento crítico, da conscientização que a sociedade se estrutura para derrubar os muros da desigualdade, os mitos construídos na fragilidade de informações desencontradas e do senso comum. Sobre o processo de conscientização, Freire (1979, p. 16-17) afirma:

A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1979, p. 16-17).

A justiça social permite que os indivíduos tenham acesso aos bens sociais, culturais e econômicos ofertados pela sociedade. Já a limitação desse acesso ou a negação por completo desses meios refletirá na desigualdade de oportunidades, produzindo a desigualdade social.

Para Arenhart (2016)

se a cultura e o lazer, nas suas mais diversas expressões, são bens reconhecidamente valoráveis em nossa sociedade, todos devem ter o direito de acesso a esses bens.” A autora continua afirmando que “se, partindo do mesmo direito, as pessoas e grupos façam escolhas variadas, estaremos então falando de diferença; caso contrário, trata-se de desigualdade (ARENHART 2016, p. 69).

Arenhart (2016) de forma muito direta dissocia a opção de escolha que cada indivíduo possui, da impossibilidade dessa escolha. A primeira, diz respeito à diferença, que pode ser explicada pela diversidade que constitui o próprio indivíduo e a sociedade, enquanto a segunda aborda uma ferida latente oriunda das sociedades capitalistas, a desigualdade social.

Ao continuar a reflexão de Arenhart (2016), trazemos um dos questionamentos levantados por Imbernón (2000), que nos faz pensar, se de fato, somos diferentes ou se essa diferença é uma mera ilusão que leva a padronizações outras, das quais queremos fugir. O autor indaga: “A educação favorecerá a igualdade de oportunidades e a equidade, ou pelo contrário, será um fator de seleção marginalização-exclusão?” (IMBERNÓN, 2000, p. 82).

Pensar educação e justiça social atualmente é propor relações justas, críticas e humanas de humildade, capazes de desconstruírem os muros da individualidade, reconsiderar o homem, a mulher como seres humanizados e não objetificados.

Como afirmam Santiago e Batista Neto (2016, p. 131),

a busca pelo saber mais é um exercício relacional de humildade, de compromisso com o outro e com o todo na construção da pronúncia do mundo: compreensão e ação em direção à justiça social, por isso requer o conhecimento crítico, que favoreça leituras críticas de mundo (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 131).

Diante dos confrontos frente a uma ideologia socioeconômica padronizadora que visa o lucro, onde o ter vale mais que o ser, propõe-se na

seção seguinte a reflexão acerca da inserção da diversidade no ambiente educacional escolarizado, como proposta para a redução das desigualdades, logo, caminhos para a justiça social<sup>34</sup> e a descolonialidade da mãe natureza.

## **A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

A escola é vista por muitos como o principal espaço de socialização e de conhecimento formal que possibilita ao/a estudante desenvolver-se enquanto cidadão/ã crítico/a. Mesmo compreendendo que os espaços escolares não são os únicos ambientes que possibilitam a interação social e a construção do conhecimento, destacamos a relevância dessas instituições na vida dos indivíduos, a começar pela obrigatoriedade desses/as estudantes estarem frequentando as escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu quarto artigo, apresenta o dever do Estado brasileiro, no que diz respeito, à educação escolar pública, afirmando no primeiro inciso desse capítulo a obrigatoriedade da educação básica fornecida pelo Estado. Vejamos:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio; (BRASIL, 1996).

Da mesma forma que é obrigação do Estado fornecer educação pública e gratuita a população, os/as responsáveis pelos/as estudantes menores de idade necessitam garantir a permanência dessas crianças,

---

<sup>34</sup> Compreendida neste capítulo, como práticas que favorecem a redução das desigualdades entre as pessoas, entre os/as estudantes, sejam elas, de gênero, religiosa, econômica, social, cultural.

adolescentes e jovens na escola. Isto é, a educação ao ser obrigatoriedade dos Estados e Municípios, no que diz respeito à oferta, torna-se obrigação também dos pais e/ou responsáveis dos/das estudantes menores de idade a manterem seus/suas tutelados/as no ambiente escolar.

Pensar a escola enquanto espaço de inserção obrigatória, mesmo assim, fundamental para os/as estudantes, é questionar também as formas como estas estão estruturadas, sem esquecer que a sua própria gênese se deu para atender a um grupo social e econômico específico, a elite, pois, a escola surge “sob a premissa da não-diversidade” (IMBERNÓN, 200, p.84).

Passados vinte e dois anos deste novo século (2022 – Século XXI), após um contexto pandêmico que dizimou milhares de pessoas e afastou outras milhares da escola, crescem os embates e as discussões em torno da escola que temos e da escola que queremos.

A escola continua sendo majoritariamente o espaço de padronização e homogeneização, onde as diferenças são constantemente invisibilizadas em nome de uma ética, moral e religiosidade fundamentada nos princípios coloniais, eurocêtricos.

A concepção inicial de escola que ainda hoje se mantém presente nas diversas instituições públicas e privadas do país se contradizem ao acolhimento das diferenças, da promoção da autonomia e da liberdade dos/as estudantes, o que ocasiona a intensificação das desigualdades.

A escola diante dessa perspectiva engessada, também se materializa como instituição de opressão e de reprodução das desigualdades. Contrária a essa visão, propomos pensar em uma escola que promova a liberdade de seus/suas estudantes serem e estarem por completo/a nessas instituições, que respeite a sua classe social, gênero, raça, sexualidade e religiosidade.

Pensar um modelo outro de escola que enfrente a reprodução das padronizações hegemônicas eurocentradas e que acolha a diversidade, requer o reconhecimento do “direito à diferença como um enriquecimento

educativo e social” (IMBERNÓN, 200, p. 82). Essa visão outra de escola é possível a partir do momento em que as instituições enfrentem as marcas da colonialidade, ainda presentes em nossa sociedade. Para Mignolo (2017), a colonialidade pode ser compreendida como o lado perverso da modernidade.

Uma escola crítica libertadora pode e deve ser realidade através dos enfrentamentos às opressões e homogeneizações coloniais que criam um modelo educativo engessado. A partir da desobediência epistêmica, é possível construir caminhos que descolonizem os espaços escolares.

A inserção das abordagens da Jurema Sagrada, em sua dimensão histórica, social e cultural é um passo importante para o combate à desigualdade religiosa no ambiente escolar, é caminho para a justiça social e a descolonialidade da mãe natureza. Pois, os/as estudantes que professam a fé em religiões de matrizes indígenas ou nas demais religiões não hegemônicas se sentirão representados/as e acolhidos/as nesses espaços. São pequenas ações que possibilitam a desconstrução dos preconceitos daqueles/as que não conhecem as religiões de matrizes afro-indígenas.

Para Caputo (2012, p. 244) “uma das consequências mais perversas do preconceito é que ele se naturaliza, ou seja, passa a ser visto como normal tanto para quem promove como para suas vítimas. Só que as consequências de dor, frustração e baixa autoestima ficam com os vitimizados”. Diante da ação devastadora oriunda do preconceito, compreendida como racismo para com a religião de matriz indígena, o racismo religioso, surgiu a necessidade de pensar a inserção de temáticas da Jurema Sagrada no ambiente escolar com base na lei nº 11.645/2008.

## **O ESPAÇO DE TERREIRO NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS**

Anterior a discussão da Jurema Sagrada no ambiente escolar, se faz necessário pensarmos nos espaços físicos onde ocorrem as práticas dessa

religião, os terreiros. Na perspectiva das matrizes religiosas africana (candomblé), afro-brasileira (umbanda) e indígena (Jurema Sagrada), o terreiro é o espaço físico utilizado para a ritualização das práticas sagradas, é útero que acolhe, é mãe que abraça todas as pessoas.

No terreiro, não há espaço para ações que violem a integridade humana ou desrespeitam a complexidade do ser, pois, é território de acolhimento, da diversidade, do respeito e do amor. Para Botelho (2005), o terreiro é o espaço do equilíbrio do oposto, de forma que acolhe a todas as pessoas sem distinção de qualquer que seja a natureza.

Os terreiros são espaços que se concretizam as aprendizagens sagradas, sociais e ambientais, são territórios potentes, férteis na produção de práticas que conectam as pessoas à natureza, ao respeito para toda forma de vida. Conforme Silva (2020),

É no Terreiro que se ensina e aprende a manter o contato, a relação de intimidade/ interseccionalidade e respeito com a Mãe Natureza. É na prática religiosa que se materializa o respeito aos fundamentos, a necessidade de conhecer e passar pelas etapas ritualísticas do Terreiro; aprende-se a valorizar e festejar a vida, o corpo, a Ancestralidade (SILVA, 2020, p. 205).

No terreiro se aprende a ouvir, a reverenciar e cuidar das pessoas mais velhas, a não causar danos à natureza. Para os povos de terreiros a natureza é sagrada, é a própria representação do sagrado. Segundo Pereira (2021 p. 75), o espaço do terreiro “é propulsor de princípios filosóficos e valores civilizatórios impulsionadores de vida, de organização social, da dinâmica, um ambiente educativo potente”.

A potência educativa do espaço de terreiro está na materialização de práticas que impulsionam a redução das injustiças sociais e fomentam o cuidado à mãe natureza. As injustiças sociais são combatidas quando os/as praticantes de terreiro enfrentam o racismo e toda tentativa de



subalternidade, quando se mantêm resistentes na prática religiosa contra hegemônica.

A justiça social pode ser difundida nas práticas de assistência social que muitos terreiros oferecem para a comunidade, na luta coletiva para exterminar as ações violentas contra as religiões e os povos de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas. Pode ocorrer ainda, na promoção e proteção ao meio ambiente, e nesse caso, a ação prática é chamada de descolonialidade da mãe natureza (WALSH, 2008).

Por se tratar da descolonialidade da mãe natureza e do processo que fomenta ensino-aprendizagem, destacamos uma vivência religiosa observada em uma área composta por árvores densas, as chamadas matas. Segundo narrativas de Silva (2020), uma das lideranças religiosas do terreiro<sup>35</sup> onde se desenvolveu uma pesquisa científica, esteve presente em um ritual nas matas, juntamente com sua comunidade de fé.

O objetivo da visita era cultuar a natureza sagrada através das Entidades, para isso, entoaram pontos, tocaram instrumentos, ofereceram oferendas. Após a oferenda de produtos biodegradáveis, como frutas e mel, cada pessoa presente acendeu uma vela e fez sua oração.

Em seguida, a liderança apagou as velas, uma por uma, justificou o ato a partir da ideia de que não poderia deixar aquelas velas acesas na natureza, pois poderia causar algum acidente, como um incêndio. Essa ação demonstrada no zelo ao meio ambiente, à natureza sagrada nos traz reflexões.

Podemos pensar que essa relação imbricada entre natureza e povos de terreiros é uma grande promotora da descolonialidade da mãe natureza. É a retomada de uma relação íntima e respeitosa com as formas de vida não humanas, que foram rompidas com o processo colonial e a ideia de modernidade. Essas ações levadas às escolas podem se potencializar no

---

<sup>35</sup> O terreiro é intitulado **Terreiro de Umbanda Caboclo Oxóssi e Oyá**, localizado no município de Alhandra- PB.

combate aos males que a ação antrópica desenvolve na natureza.

## **A JUREMA SAGRADA NO AMBIENTE ESCOLAR COM BASE NA LEI Nº 11.645/2008**

Como sabemos, nosso país possui inúmeras e admiráveis leis, mas na prática, muitas dessas leis, dificilmente são efetivadas. Neste caso, nossa primeira indagação seria: para que a criação das leis, se não há a sua aplicabilidade? Em 10 de março de 2008, por exemplo, foi instituída a Lei Complementar Nº 11.645/2008<sup>36</sup> que regulamenta e estabelece a inclusão no currículo oficial de ensino da temática: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas públicas e privadas do país. Em seu Artigo 26-A, parágrafos que seguem, a lei dispõe:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2008).

A lei por si só, não tem efeito algum, a menos que esta seja utilizada para subsidiar as formas outras de construir conhecimento e minar as padronizações impostas pelas instituições escolares (desde a sua origem), garantindo a execução de práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos que ao longo da história foram silenciados e/ou

---

<sup>36</sup> A Lei Complementar nº 11.645/2008 é fruto da Lei nº 10.639/2003, que se constitui como um marco da luta do movimento negro no país.

subalternizados, como é o caso da história, cultura e religiosidade indígena brasileira.

Tal ocultamento foi propagado pela herança colonial europeia que sempre se colocou como cultura superior e única capaz de produzir conhecimento válido, científico. Não se trata aqui de negar a ancestralidade europeia, mas de fazer com que as nossas heranças negadas pela colonização e pelas formas de colonialidade sejam percebidas e compreendidas como produtoras de saber e ciência.

A colonialidade é uma categoria utilizada nos Estudos Pós-Coloniais que faz referência às marcas da colonização ainda latentes em nossa sociedade (QUIJANO, 2000). Essa colonialidade se materializa na sociedade por meio de seus eixos, dentre eles: colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade da natureza ou cosmogônica.

A colonialidade do poder institui o conceito de raça e gênero para hierarquizar as identidades, subalternizando o que se encontra fora dos critérios da racionalidade eurocêntrica. A colonialidade do saber hierarquiza os saberes, subalternizando as formas de conhecimentos fora dos padrões instituídos pelo eurocentrismo. Na colonialidade do ser os sujeitos atingidos pela dominação colonial internaliza a subalternidade. Já na colonialidade da mãe natureza ou cosmogônica, causa a ruptura entre as relações respeitadas e de integralidade entre ser humano e natureza. A natureza deixa de ser parte integrante da vida humana e se transforma em mercadoria.

Sobre as temáticas indígenas na escola, muitas vezes elas são abordadas em momentos pontuais e de forma estereotipada, folclórica, contribuindo para a manutenção e reprodução do racismo em suas múltiplas facetas, ocasionando o distanciamento dos/as estudantes de sua própria história e ancestralidade. É difícil, diríamos impossível, o/a estudante se perceber como parte da história dos povos indígenas se esses conhecimentos

são negados ou expostos de forma deturpada, limitada e folclórica.

Para se pensar a Jurema Sagrada e essas formas de conhecimentos de matriz indígena, apresentamos o município de Alhandra, considerado território sagrado da difusão dessa prática religiosa.

O município de Alhandra se localiza no Litoral Sul da Paraíba e é conhecido internacionalmente como “Cidade Sagrada da Jurema”, por ter sido espaço onde renomados/as juremeiros/juremeiras habitaram, como também, ser espaço subjetivo de habitação dos Encantados. Para os/as praticantes da Jurema Sagrada, no espaço territorial do Município de Alhandra, há cidades espirituais, consideradas sagradas, são os “mundos” onde habitam os Encantados.

Alhandra tem em sua história fatos que constantemente são colocados à zona da marginalização, mas que insistem em permanecerem vivos na memória e vivência do povo. A Jurema Sagrada enquanto manifestação cultural e religiosa é prova dessa permanência e enfrentamento dos preconceitos expressos pelo racismo epistêmico e religioso, pela colonialidade da mãe natureza.

Segundo Salles (2010, p.39) “ainda conhecemos muito pouco sobre a religiosidade dos índios nordestinos e menos ainda dos índios do período colonial. Contudo, não é necessário muito esforço para perceber que neles se encontram as gêneses do culto à Jurema”. Assunção (2010), define a Jurema Sagrada como:

Um culto de possessão, de origem indígena e de caráter essencialmente mágico-curativo, baseado no culto dos “mestres”, entidades sobrenaturais que se manifestam como espíritos de antigos e prestigiados chefes do culto, como juremeiros e catimbozeiros. Tem por base um sistema mitológico no qual a jurema é considerada árvore sagrada e, em torno dela, dispõe-se o reino dos “encantados”, formados por cidades, que por sua vez são habitadas pelos “mestres”, cuja função, quando incorporados, é curar doenças, receitar remédios e exorcizar as “coisas-feitas” e os maus espíritos dos

corpos das pessoas. O culto a jurema caracteriza-se, ainda, pela ingestão de uma bebida sagrada, feita com a casca da árvore e que tem por finalidade propiciar visões e sonhos, e pelo uso intensivo do fumo, utilizado na defumação feita com a fumaça dos cachimbos (ASSUNÇÃO, 2010, p. 19).

A Jurema é uma árvore sertaneja que foi levada ao litoral do Nordeste durante o período de colonização e constituição dos aldeamentos indígenas, sua utilização ocorre de diversas formas e com significados múltiplos, como para banhos ou ingestão enquanto bebida, considerada sagrada nos rituais religiosos.

Assunção (2010) aponta que a etimologia da palavra Jurema se origina do Tupi “Yu-r-ema” e ao citar Cascudo (1978, p. 98) expõe a seguinte definição sobre essa vegetação considerada mágica e sagrada: “árvore espinhenta do sertão, da qual o gentio extraía um suco capaz de dar sono e êxtase a quem o ingeria” (ASSUNÇÃO, 2010, p.19).

A ausência de conhecimento aprofundado e que desmistifique a origem dos indígenas do Brasil, em especial os indígenas sertanejos que habitaram Alhandra, torna-se um dos principais fatores de produção e reprodução do preconceito em torno dos costumes indígenas no Município. Mas, as práticas de enfrentamentos e resistências têm mostrado caminhos outros de descolonização da mãe natureza e de combate às injustiças.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões contidas no texto apresentaram a inserção da Jurema Sagrada no ambiente escolar, com base na lei complementar nº 11.645/2008 e suas práticas como potencializadoras do combate às injustiças sociais e a colonialidade da mãe natureza. Foi possível perceber que a ação-reflexão-ação através da inclusão da história, cultura e religiosidade indígena na instituição escolar é uma possibilidade para combater as estereotípias criadas

sobre os povos indígenas e suas práticas.

Dessa forma, é necessário pensarmos em uma educação que acolha as demandas sociais, que perpassa os muros da sala de aula, que derrube as fronteiras da escola e dialogue com a família e a comunidade. Uma educação onde os conhecimentos sagrados e respeitosos da Jurema Sagrada para com a natureza alcancem não só os terreiros, mas as instituições escolares e outros espaços sociais.

Por fim, ressaltamos a relevância da utilização dos documentos oficiais de forma outra, a exemplo da Lei N° 11.645/2008, não para estimular a uniformização do ensino e a reprodução de uma educação que molda os/as estudantes. Mas sim, contribuir para que esses/as estudantes construam visões críticas, dialéticas, conscientizadoras e autônomas sobre a realidade, questionando todas as formas de colonialidade que são “naturalizadas” no cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ASSUNÇÃO, Luiz Carvalho de. **Reino dos mestres: a tradição da jurema na umbanda nordestina**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

AVALIACÃO PARAÍBA. **Resultados**. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). Disponível em: <https://avaliacaoparaiba.caedufjf.net/avaliacao-educacional-2/matrizes/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BOTELHO, Denise Maria. **Educação e Orixás: Processos Educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba**. 2005. 126f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BRASIL. **Lei nº 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/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 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/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 2 jun. 2020.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de Candomblé**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. 296 p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 32, n° 94, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 05 maio 2022.

PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. **Exu nas escolas: uma proposta educacional antirracista**. 1 ed. Contagem, MG: Editora Escola Cidadã, 2021.

SALLES, Sandro Guimarães de. **À sombra da Jurema encantada: mestres juremeiros na umbanda de Alhandra**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. 251p.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, out. 2007.

SILVA, Deyvson Barreto Simões da. **Rituais e atos pedagógicos performáticos da Jurema Sagrada do terreiro de umbanda em Alhandra-PB**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, jul/dez 2008.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Deyvson Barreto Simões da Silva**

Graduado em Geografia – UPE; Especialista em Educação Especial – FAFIRE; Mestre em Educação – UFPE; Doutorando em Ciências Sociais – USAL/Espanha; Professor da Educação Básica do Estado da Paraíba e do Município de Alhandra/PB; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde; Membro do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação.

E-mail para contato: [deyvsonbsimoes@gmail.com](mailto:deyvsonbsimoes@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1269876828833827>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2405-1868>

### **Janssen Felipe da Silva**

Pedagogo pela FAFIRE (1995), Mestre (2001) e Doutor (2007) em Educação pela UFPE; Professor Associado III do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE nos Cursos de licenciatura em Pedagogia e Intercultural Indígena; Professor Permanente dos Programas de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (CE) e em Educação Contemporânea do CAA; Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e da Associação Latino Americana de Sociologia; Membro do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupec) do CAA; coordena o Grupo de Estudo Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação; Editor Chefe da Revista Interterritórios.

E-mail para contato: [janssensilva1@gmail.com](mailto:janssensilva1@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7400508587983938>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8113-3478>

### **Ed Carlos de Sousa Lima**

Doutorando no Programa de Ciências Sociais da Universidad de Salamanca.



Mestre em Antropologia pela Universidad de Salamanca (2019-2020).  
Graduado em Bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2010). Pós-graduação lato sensu em Direito Penal, Processo Penal e Constitucional - FAERPI. Professor e conteudista da Academia de Segurança Pública do Estado do Ceará - AESP. Delegado da Polícia Judiciária do Estado do Ceará.

E-mail para contato: [edepoltaj@gmail.com](mailto:edepoltaj@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8322586632324776>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5735-5625>



## MEMORIA VISUAL DE TZINTZUNTZAN

Christopher Alexis Hernández Peña

### RESUMEN

El presente estado del arte contiene la información necesaria para realizar una investigación exploratoria acerca de la memoria fotográfica de la comunidad de Tzintzuntzan. En una investigación exploratoria “exploratoria se estudian qué variables o factores podrían estar relacionados con el fenómeno en cuestión, y termina cuando uno ya tiene una idea de las variables que juzga relevantes, es decir, cuando ya conoce bien el tema” (Cazau, 2006). Debido a la naturaleza del tema, será necesario llevar a cabo entrevistas y recopilación de archivos fotográficos analógicos que daten de la primera parte del siglo XX y he decidido comenzar con una investigación en el círculo familiar más cercano a mí. Los resultados han sido favorecedores a la investigación y pretendo extenderla más para poder reunir más testimonios y posibles archivos de diferentes autores que estén a un alcance más reducido. En cuanto a información ausente, debo decir abunda más que la información que aún persiste en escritos o en testimonios. Hasta ahora el nivel de investigación se basa más que nada en un panorama general del tema investigado en el contexto seleccionado.

**Palabras clave:** memoria; fotografía; pueblos indígenas

### ANTECEDENTES DE LA FOTOGRAFÍA EN LAS COMUNIDADES

Se sabe que la fotografía nace en 1839 con la invención del daguerrotipo a cargo de Louis Daguerre y solo seis meses después este llega al continente americano y no tardó mucho en llegar a México. En un principio este nuevo soporte gráfico no terminaba de ser completamente aceptada, ni siquiera como arte, pero lo largo de los últimos años del siglo XIX y primeros años del siglo XX, logró adquirir gran importancia en muchos de los ámbitos de la sociedad, como podrían ser los antropológico, artístico y laboral.

Conforme la fotografía fue adquiriendo notoriedad, logro hacerse

una profesión para las personas que contaban con una cámara y los materiales necesarios para revelar las grandes placas que eran utilizadas antes de la implementación de los rollos. Primero, en las grandes ciudades, se encontraba gran variedad de fotógrafos que iban desde los que trabajaban en estudios personales, hasta los que debían ir por las calles, cargando con sus pesadas cámaras. Esto conllevó a que el diseño de las mismas se viera modificado de acuerdo a las necesidades de cada fotógrafo.

Pero, eso esto era en las grandes ciudades, donde hay todo tipo de trabajos y de personas que podían realizarlos, pero ¿Qué hay de las comunidades rurales?

Bueno, acá la cosa cambia, porque no muchos tenían la posibilidad económica de tener una cámara. Y acá las opciones eran pocas mas bien. Por ejemplo, estaban los fotógrafos de feria, que, con una cámara, un fondo pintado en una gran manta y unas cuantas maletas con utilería y vestuarios que podrían usar sus clientes, se colocaban en una de las calles durante el tiempo de fiestas en alguna de estas comunidades. El método era sencillo, tu como cliente debías escoger algún atuendo o accesorio que te gustara (un sombrero de charro o una pistolera para los hombres, un reboso o una sombrilla con encaje para las mujeres o un caballito de madera si era un niño pequeño) te parabas frente al fondo que podía ser desde un riachuelo con animales a su alrededor o un bosque lleno de árboles y vegetación, volteabas hacia la cámara y esperabas a que el fotógrafo disparaba. Según descripciones de testigos, podrían haberse tratado de Fuelle, con un triple y cuerpo grande que contaba con una tela que pudiera disminuir la luz de la cámara oscura. Las fotos eran semi instantáneas, solo debías esperar alrededor de 10 minutos para tener la foto en tus manos.

Otra opción era que las personas fueran a los estudios fotográficos que se ubicaban en las ciudades más cercanas a su comunidad, esto con la finalidad de tener un retrato personal. Esto era considerado como un

pequeño lujo, ya que en aquel entonces existía la ideología que todo aquello que no fuera necesario para subsistir en tu vida como el trabajo, la ropa o la comida, era un lujo. El precio no se salía de sus posibilidades, pero no era algo muy común que las familias de las comunidades rurales hicieran muy a menudo.

Otra forma de que la fotografía llegara a estas comunidades rurales eran los estudios antropológicos que se llevaban a cabo en ellas. Como ya lo mencioné anteriormente, la fotografía gana relevancia en el ámbito de los estudios, ya que presentaban la posibilidad de captar de manera gráfica aspectos a estudiar. Esto permitió que parte de la memoria de las comunidades y de su gente se quede plasmada. Los resultados de estas investigaciones podemos encontrarlas en los libros publicados, las fototecas y mediatecas que cuentan con miles de archivos donadas por sus realizadores.

## **MEMORIA FOTOGRÁFICA DE TZINTZUNTZAN**

Tzintzuntzan, antigua capital del imperio purépecha, una comunidad dedicada principalmente a la elaboración de artesanías de hechas de barro, fibras vegetales y a la agricultura, desde su fundación, alrededor del año de 1325 (Alcalá, 1540). Principalmente a esto, la comunidad fue adquiriendo relevancia cultural e histórica, la cual no fue explorada hasta los primeros años del siglo XX.

Como ya lo mencioné anteriormente, había muy pocas posibilidades de que la fotografía pudiera realizarse de manera constante o familiar en una comunidad rural. Y Tzintzuntzan al ser una comunidad rural durante la Primera y parte de la segunda mitad del siglo XX no fue la excepción. Una de las grandes aportaciones a este aspecto, y el primero que gozó de gran relevancia fue el doctor antropólogo George M. Foster.

Escritor y antropólogo norteamericano, nacido en Sioux Falls, South

Dakota (Estados Unidos) y fallecido en 2006. Tras cursar estudios de Antropología, realizó una intensa investigación de campo en México y en diversos países de Sudamérica, y llegó a ser director del Instituto de Antropología Social de la Smithsonian Institution.

A principios de 1945 George M. Foster, graduado de la Universidad de Berkeley California en 1941, llega acompañado de Gabriel Ospina y Pablo Velázquez, ambos también antropólogos, a Tzintzuntzan con el objetivo de realizar una investigación geográfica y antropológica de la zona. La investigación se lleva a cabo a lo largo de todo el año con la finalidad de captar el año cíclico de la comunidad en las labores de agricultura, política, comercio y religiosidad culminando en septiembre de 1946, cuya información formó parte de las publicaciones “Los hijos del imperio, La gente de Tzintzuntzan” (1948), “Culture and Conquest” (1960), y “Tzintzuntzan: Mexican Peasants in a Changing World” (1967).

Durante ese tiempo Foster destaca tres aspectos resultantes: La observación del ciclo anual, la corroboración de los aspectos estudiados más de una vez, y “Las amistades que se hicieron en este periodo largo hicieron posible obtener datos por la observación y la interrogación directa que de otra manera hubieran sido imposibles en un tiempo más corto” (Foster, 1948).

Al llegar la comunidad les dio la posibilidad de quedarse en un edificio perteneciente a la escuela de la comunidad. El edificio servía de estancia para el director. Así fue durante los primeros 6 meses que duró las investigaciones.

Posteriormente se construyeron viviendas para el uso de investigadores y arqueólogos que debían trabajar en la zona arqueológica, una de ellas fue cedida a Foster y sus acompañantes. Además de Guillermo Morales y Carmen Peña, ambos pareja, se habían convertido en la principal fuente de información y un gran vínculo con la comunidad.

No fue fácil, “En las primeras semanas, sin embargo, enfrentamos ciertas tensiones y dificultades estableciendo buenas relaciones. Sin embargo, una vez aceptados, disfrutamos de amistades y de confianzas como las que yo nunca he experimentado en ninguna otra parte de la práctica de mi profesión” (Foster, 1948).

Foster relata que el principal método que usaron para poder llevar a cabo las entrevistas consistía en conversar con los integrantes de la comunidad y tratar de entablar una amistad con ellos con el afán de que la información fuera dada con total naturalidad. Los primeros meses tenían que memorizar toda la información en durante las conversaciones para posteriormente, cuando llegaran a su vivienda, ponerse a realizar notas de los testimonios, esto con la finalidad de no incomodar a las personas. Posteriormente, cuando había confianza por parte de ambas partes y que se había consolidado una relación de amistad, los investigadores se sentaban a tomar notas mientras cuestionaban y fotografiaban las labores de los entrevistados.

Se llevaba a cambio un intercambio, información y a manera de gratitud, los investigadores daban apoyo a las necesidades de las personas “Regalamos muchas cosas a aquellos que visitábamos, por ejemplo, molinos de mano para el maíz, vestidos, delantales, cuchillos, cuadros de santos, espejos y todos los artículos que son útiles o fascinantes en un hogar mexicano rural” (Foster, 1948) y en este cumulo de objetos se encuentra la fotografía. Como ya lo mencioné, en las comunidades rurales era muy difícil que hubiese fotografías en el ámbito familiar, pues en este aspecto Foster ayudó en gran medida a que muchos de los momentos de la vida privada de las familias de la comunidad se vieran plasmados en una fotografía. Foster no se limitó a fotografiar las variedades de ollas, las piezas de chuspata o los montones de rastrojo que quedaban después de la siembra, el tubo la oportunidad de fotografiar a los artesanos platicando mientras trabajaban, el

capturó fiestas de cumpleaños, cenas de compromiso, amigos suyos que encontraba por la calle que se detenían a saludar. Y muchas de estas fotos fueron dadas a las familias que pertenecían. Estas fotos no pueden encontrarse ni en las fototecas ni en las publicaciones hechas por los investigadores.

Foster concentró parte de sus investigaciones en la familia Peña Medina debido a que se dedicaban a la elaboración de piezas de barro de alta temperatura. A su llegada en 1945 la familia estaba conformada principalmente por Andrea Medina, en ese entonces viuda viviendo con sus hijos Carmen, Jesús, Wenseslao, Faustino, Jesús II y Natividad. Y por algunos de sus nietos Miguel, Celia y Adolfo. Todos ellos fueron plasmados en fotografías y algunos momentos de la vida cotidiana están escritos en “Los hijos del imperio”. Una de ellas cuenta como doña Andrea Medina se encuentra gravemente enferma, y en compañía de sus nietos se encuentra acostada en un petate en el suelo. El mismo Foster, con sus pocos conocimientos de medicina la receta y afortunadamente se recupera en un par de días. (FOSTER, 1948)

Por aquel entonces mi abuelo, Adolfo Peña Espinosa, no tenía más de 7 años, él me cuenta que recuerda a Foster sentado en una silla de madera frente a mi tatarabuela mientras esta, con la ayuda de su hija Carmen, terminan de preparar las ollas de barro para meterlas a coser. (ESPINOSA, 2020).

Una vez terminada su investigación, siguió visitando la comunidad, en compañía de su esposa, la lingüista Mary LeCron Foster, y en ocasiones con alumnos suyos, para seguir realizando investigaciones y para visitar a las familias con las que había entablado amistades. “En muchas ocasiones asistió a cumpleaños, bodas y demás eventos familiares, e incluso celebrando el cumpleaños de su esposa a lado de sus amigos Tzintzuntzeños”. (RENDON, 2020).



Su última visita fue en el verano del 2005, al año siguiente moriría un 18 de mayo de 2006 a causa de problemas derivados de su síndrome de Parkinson que padecía desde hacía ya muchos años. (MACLAY, 2006).

Y si bien, no toda la memoria fotográfica existente estuvo a cargo de la labor realizada por Foster en la comunidad, si fue, en un inicio, uno de los pocos realizadores de la labor fotográfica, la cual hasta el día de hoy tenemos pruebas de ella. Conforme la comunidad de Tzintzuntzan fue creciendo, el ámbito económico y laboral de sus miembros fue permitiendo que las familias contaran con al menos una cámara fotográfica, o que quien contaba con ella, pudiera ejercer el oficio de fotógrafo.

## **ENCUENTROS POSTERIORES**

Como ya mencioné, la labor de Foster significó, en un inicio, la apertura para las investigaciones antropológicas de la comunidad, y afortunadamente le siguieron muchas más, logrando que la memoria gráfica de la comunidad creciera.

Un ejemplo de esto fue el Documental “Tzintzuntzan” realizado por la UNESCO y el CREFAL en el año de 1957. Este documental se enfoca principalmente en los oficios realizados en la comunidad. Este documental formo parte de las “Misiones Culturales” Realizadas por la UNESCO y el CREFAL y si bien en su totalidad se habla de las labores más generales de la comunidad, y muestra en su mayoría un punto de vista desde lo externo y no tanto de lo íntimo, dentro de sus imágenes se pueden apreciar momentos y personajes que forman parte de la memoria gráfica de la comunidad.

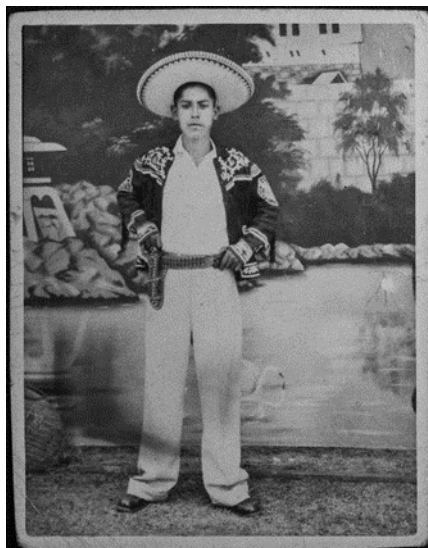
## APARTADO FOTOGRÁFICO

Figura 1: Familia Peña Medina (1945)



Fuente: Acervo da familia.

Figura 2: Foto de feria (1955)



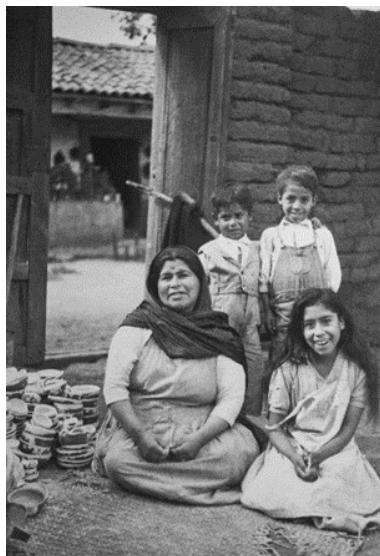
Fuente: Acervo da familia.

Figura 3: Adolfo Peña vestido de Huacalero (1945)



Fuente: Acervo da familia.

Figura 4: Macaria Espinosa con sus hijos, Adolfo y Celia trabajando el barro (1946).



Fuente: Acervo da familia.

Figura 5: Celebración del cumpleaños de Mary LeCron Foster en casa de Adolfo Peña (1969)



Fuente: Acervo da familia.

Figura 6: Derecha: Matrimonio decorando piezas de barro mientras su hija Rosa es sostenida por una alumna del Dr. Foster (1960)



Fuente: Acervo da familia.

## REFERENCIAS

- Alcalá, F. J. (1540). *La relación de Michoacán*.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*.
- Espinosa, A. P. (10 de 2020). *Memoria fotográfica de Tzintzuntzan*. (C. H. Peña, Entrevistador).
- Foster, G. M. (1948). *Los hijos del imperio, la gente de Tzintzuntzan*. Zamora, Michoacán: Colegio de Michoacán.
- Foster, G. M. (1960). *Culture and Conquest*. Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research.
- Foster, G. M. (1967). *Tzintzuntzan: Mexican Peasants in a Changing World*. Little Brown & Company.
- Lucien Parizeau, F. V. (Dirección). (1957). *Tzintzuntzan* [Película].
- Maclay, K. (26 de 05 de 2006). *UC Berkeley News*. Obtenido de [https://www.berkeley.edu/news/media/releases/2006/05/26\\_foster.shtml](https://www.berkeley.edu/news/media/releases/2006/05/26_foster.shtml).
- Rendon, A. R. (10 de 2020). *Memoria fotográfica*. (C. A. Peña, Entrevistador).

## SOBRE EL AUTOR

### **Christopher Alexis Hernández Peña**

Licenciado en Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (2022).

E-mail de contacto: [cristo\\_fer1319@hotmail.com](mailto:cristo_fer1319@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8600-8625>



# **VOLVER A LA COMUNIDAD: REFLEXIONES DE CARA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL PUEBLO P'URHÉPECHA**

Alfredo Rajo Serventich  
Francisco Martínez Gracián

## **RESUMEN**

Preludio, olvidado quizá, de los actuales movimientos autonómicos p'urhépecha, de los que el de la comunidad indígena de Cherán es universalmente citado como paradigmático, fue en 1971 el 'Encuentro de Chilchota'. Hasta ese entonces, la sociedad nacional dominante, representada por tanto por sus instituciones gubernamentales como eclesiásticas, pretendían hacerse eco del paternalismo quiroguiano. En las primeras, las actitudes y los programas asistencialistas arrojaban una sutil sujeción de dependencia por parte de comunidades ante un Estado benefactor que justificaba su dominio ofreciéndoles casa, vestido, y sustento, mas no la aceptación como sujetos de su propia libertad e independencia. En las segundas, una estructura jerárquica de vertical configuración situaba a las comunidades como el alquitra sobre el que construían su andamio de servicios cultivos. Aunque aparentemente antagónicas, ambas instituciones volteaban a ver a las comunidades indígenas sólo como un agregado de comunidades partícipes de una misma cultura, si bien carentes de unidad política en torno a un proyecto político y educativo de carácter supra comunal. No había entonces, no se fomentaba la búsqueda de una identidad colectiva, de un pensamiento cohesionador, de ningún movimiento autonómico, ni siquiera de uno autogestor. El mejor indio era aquél, el 'arrejolado' en las zonas de refugio. El de las fiestas comunales. El indígena desposeído que sobrevivía gracias al cultivo del maíz en las tierras temporeras. Y en los montes, del pastoreo y de la leña. Sujeto ideal para un Estado paternalista. Y, de las obras de caridad, para la Iglesia.

**Palabras clave:** procesos autonómicos; reindianización; reasunción comunitaria.

## **INTRODUCCIÓN**

Preludio, olvidado quizá, de los actuales movimientos autonómicos

*p'urbépecha*<sup>37</sup>, de los que el de la comunidad indígena de Cherán<sup>38</sup> es universalmente citado como paradigmático, fue en 1971 el 'Encuentro de Chilchota'. Hasta ese entonces, la sociedad nacional dominante, representada por tanto por sus instituciones gubernamentales como eclesiásticas, pretendían hacerse eco del paternalismo quiroguiano<sup>39</sup>. En las primeras, las actitudes y los programas asistencialistas arrojaban una sutil sujeción de dependencia por parte de comunidades ante un Estado benefactor que justificaba su dominio ofreciéndoles casa, vestido, y sustento, mas no la aceptación como sujetos de su propia libertad e independencia. En las segundas, una estructura jerárquica de vertical configuración situaba a las comunidades como el alquitra sobre el que construían su andamio de servicios cultivos.

Aunque aparentemente antagónicas, ambas instituciones volteaban a ver a las comunidades indígenas sólo como un agregado de comunidades partícipes de una misma cultura, si bien carentes de unidad política en torno a un proyecto político y educativo de carácter supra comunal. No había entonces, no se fomentaba la búsqueda de una identidad colectiva, de un pensamiento cohesionador, de ningún movimiento autonómico, ni siquiera de uno autogestor. El mejor indio era aquél, el 'arrejolado' en las zonas de refugio. El de las fiestas comunales. El indígena desposeído que sobrevivía gracias al cultivo del maíz en las tierras temporaleras. Y en los montes, del pastoreo y de la leña. Sujeto ideal para un Estado paternalista. Y, de las obras

---

<sup>37</sup> *P'urbépecha*, pl. colectivo de *p'urbé* (también, *p'orbé*) = sustantivo de carácter patronímico en cuanto refiere el linaje con el que se autodenominan actualmente los antiguos tarascos.

<sup>38</sup> Cherán, de *cherekua* = espanto, es una comunidad serrana enclavada en la Meseta P'urbépecha, Estado de Michoacán, México; primera en serle reconocido su derecho a gobernarse de acuerdo a sus usos y costumbres de parte de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

<sup>39</sup> El primer Obispo de Michoacán, Vasco Vázquez de Quiroga y Alonso de la Cárcel (1472-1565) es recordado entre las comunidades como '*Tata*' = padre, debido a su actitud protectora hacia los indios.



de caridad, para la Iglesia.

Fue entonces, que, enmarcado por las acuciosas descripciones realizadas por Gonzalo Aguirre Beltrán (en “Problemas de la Población Indígena de la Cuenca del Tepalcatepec” [1932] y por su obra antropológica en la que he de destacar “El Proceso de Aculturación” [1957]), por las investigaciones lingüísticas de Mauricio Swadesh (en “Orientaciones Lingüísticas para maestros indígenas” [1940] y “Elementos del Tarasco Antiguo” [1968]) y por el ‘Proyecto Tarasco’ (1940) que colocó las bases para alfabetizar en lengua indígena; que en 1971 se organizó el ‘Encuentro de Chilchota’.

De ese Encuentro, la idea central fue romper el *status quo* que propicia la apatía general en las políticas indígenas y eclesiásticas, por lo que toca a la participación efectiva de las comunidades... dejar de lado la opresión y el abuso... desvanecer la indiferencia... desterrar la visión de primitivismo y colocar las bases para que el indígena en comunidad sea el actor de su propia liberación, del reapropiamiento de su territorio y del rescate y *aggiornamento* de sus elementos identitarios de carácter cultural<sup>40</sup>. Inició tres años después con un equipo eclesial en las comunidades indígenas de Patamban, Tengüecho y Ocumicho. Privilegiando la participación de los comuneros en pequeñas reuniones de barrio, pronto pasó a las asambleas de comunidad donde se comenzó a privilegiar a los miembros del Cabildo, constituidos por los *tata k'éricha*<sup>41</sup>, a los maestros, a los médicos y enfermeras, y a las autoridades de tenencia y comunales.

Años más tarde (1983), ciudadanizada ya esa visión en las cuatro

---

<sup>40</sup> Mecanoescrito, Diócesis de Zamora (1971).

<sup>41</sup> *Tata* = Señor de respeto, ganado por una vida entregada al servicio de la comunidad. *K'éricha*, pl. de *k'eri* = grande: persona de edad. *Tata k'éricha* = grupo de ancianos por cuyo prestigio conforman un consejo o cabildo de consultoría en las comunidades *p'urbhépecha* del Estado de Michoacán, México.

regiones<sup>42</sup> que conforman al pueblo *p'urbépecha*, a iniciativa y convocación de Agustín García<sup>43</sup>, surgió la celebración de *Jimbanhi Uéxurbini*<sup>44</sup> o Año Nuevo P'urbépecha, cada primero de febrero del año civil occidental. Su objetivo: acudir a las raíces culturales y a la tradición oral para ir escudriñando los valores de carácter identitario<sup>45</sup>, para ir recorriendo y reconociendo su territorio<sup>46</sup>, para ir retomando algunas de sus estructuras tradicionales de gobierno<sup>47</sup>, para ir recuperando y profundizando en su lengua<sup>48</sup>, para ir forjando un movimiento reivindicativo autonómico -endógeno- sin necesidad de agentes exógenos. Es decir, sin la participación de las instituciones gubernamentales o religiosas de la sociedad dominante.

Fue en los años noventa, pródigos en transformaciones, que surgieron nuevos aires a la movilidad y movilización de las comunidades indígenas en el estado de Michoacán. Advino la implementación de las reformas estructurales, también llamadas neoliberales. Con ellas se fueron desmantelando las políticas del estado del bienestar que se venían impulsando en el país desde los años cuarenta del siglo pasado. Se reforzó la política agrarista emergente en el país dos décadas antes (Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro, 1940). En ese devenir, resultó toral el papel que habían desempeñado algunos maestros, impulsando las ideas socializantes del

---

<sup>42</sup> *Japundarbo* = Región del Lago de Pátzcuaro, *Erbaxamani* = Región de la Cañada, *P'ukutapurbu* = Región de la Meseta y la Región de la Ciénaga de Zacapu.

<sup>43</sup> Sacerdote secular de la Diócesis de Morelia. Antropólogo, *p'urbépecha* hablante. Fundador de la celebración del *Jimbanhi Uéxurbini*.

<sup>44</sup> *Jimbanhi* = nuevo; *Uéxurbini* = año *p'urbé* que abarca veinte meses de carácter lunar.

<sup>45</sup> Valores no atribuibles al individuo sino al grupo comunitario, relacionados todos no con el poder económico o político, sino con el servicio (*marboatspekua*), con el respeto (*janbanharperakua*), con la sabiduría (*ambonhaskakua*), con el territorio (*p'urbépecherio*), con el pundonor (*kaxumbikua*), con la lucha en pro de la comunidad (*p'urbéjekukua*), etc.

<sup>46</sup> Actualmente, el Centro-Occidente del Estado de Michoacán, México.

<sup>47</sup> Como la Asamblea General de la Comunidad.

<sup>48</sup> El idioma Tarasco o *P'urbé*. No forma parte de ningún grupo lingüístico de México. Mauricio Swadesh le encuentra relación lejana con el wintun y el quechua (Swadesh, 1975).

gobierno del General Lázaro Cárdenas del Río. Es quizá, hasta fines de esa década que la situación de este colectivo cambia radicalmente. Al decir de Dietz, ese golpe de timón propicia el alejamiento del estado con respecto a su política agrarista, desarrollista e indigenista. Es entonces cuando emerge la comunidad como sujeto político. (Dietz, 1999, p. 346)

Durante esa década se van abriendo nuevas perspectivas sobre la democracia. Si bien la Constitución política establece que la democracia es un sistema político, además de un modo de vida, esta última acepción adquiere tintes reales por el cambio de actitud que indujera antes el ‘Encuentro de Chilchota’ y por la vuelta de los maestros a sus comunidades de origen. Es en esa circunstancia que denota la fuerza de lo local, con algunos ministros de culto inculturados a las comunidades y con algunos maestros en comunidad.

De esta forma, como fruto de una reasunción de lo comunitario, a partir de maestros reincorporados a las arenas comunitarias<sup>49</sup>, vemos cómo se van forjando proyectos autogestionarios de desarrollo local. En este renacer de la comunidad, en la región *p’urbépecha* se observan proyectos de obras de infraestructura básica: agua, caminos, escuelas, tratamiento de los bosques, con la mirada puesta en la sustentabilidad y el buen vivir a la usanza *p’urbépecha* (concepto indígena de los Andes Centrales que ha arraigado en la región).

Entre algunos elementos cohesionadores, además de la celebración

---

<sup>49</sup> Promovido por el clero de Zamora, el “Encuentro de Chilchota” (1971) no sólo marcó un hito en la reasunción de las arenas comunitarias, comenzado en y por las comunidades de Ocumicho, Patamban y Tengüecho (Miranda Godínez, F., *Juchari Uandakua, Patamban*, 1972, Mecanoescrito), sino que poco a poco se fue extendiendo hasta abarcar la totalidad de *Erbaxamani* y *P’urbé P’ukutapurhu*. Surgieron ahí una *erbatsekua* = visión, y una praxis caracterizada por la inculturación (encarnación) que promovió y fortaleció el actuar comunitario y sus movimientos autonómicos (Blanco, 1973)

de *Kurikaueri K'uínchikua*<sup>50</sup> y de las Fiestas Patronales, se halla el Sistema de Cargos<sup>51</sup> y el papel del compadrazgo. En alguna ocasión un profesor de Cherán me comentaba que la celebración de fiestas comunitarias, el reencuentro con personas del medio les permitía reavivar las relaciones y emprender proyectos de manera conjunta. Situación que se torna más compleja cuando se mira la migración como un elemento que puede incorporar un desarraigo, pero también el regreso, a veces ocasional y la recreación de la comunidad. No obstante, como veremos más adelante, han surgido nuevos factores que debilitan no sólo la cohesión comunitaria, sino la 'vuelta a la comunidad'.

## LA VUELTA A LA COMUNIDAD

O la repurhepechización de los *p'urbépecha*. O el ser *p'urbé* otra vez. Porque sin ropaje no hay empoderamiento. Porque el traje cultural corre parejo con la dignidad. Porque la identidad étnica es la que se viste con ropajes culturales. Sin ellos el *p'urbépecha* sería un ciudadano más. Mejor cabeza de ratón que cola de león.

Tras quinientos años de sujeción, de nacional anonimato, la 'vuelta a la comunidad' implica reivindicación de lo que una vez fue propio. Tras la evicción sufrida por el encuentro dispar que supuso la conquista, el indio *p'urbé* perdió el dominio de su territorio, el uso franco de su lengua, la práctica de sus ritos religiosos, sufriendo un borrón y cuenta nueva de su cosmovisión. Atrás quedó su relación simbiótica con la madre tierra<sup>52</sup>. Ofuscada, la práctica de sus usos y costumbres, Prohibido, el libre andar por

---

<sup>50</sup> *Kurikaueri K'uínchikua* = Fiesta del Dios del Fuego, antes llamada *Jimbanhi Uéscurbini*.

<sup>51</sup> El Sistema de Cargos Religiosos representa la puesta en práctica de la economía de servicio o *marhoatspekua*, por medio de la cual una familia se encarga de cuidar en su casa la imagen de un santo, recibir a los devotos y hacerle su fiesta.

<sup>52</sup> Relación no de explotación sino de respeto filial.

sus paninos y barrancas. Obligada, su servidumbre. Pronto y de irremediable manera su paisaje fue dejado irreconocible. Cual *taenia*, el castellano hospedó su cuerpo cultural.

De modo que la ‘vuelta a la comunidad’ se volvió imperativa. Pasar del peyorativo colectivo, de la sujeción a la sociedad dominante, se volvió una necesidad vital. Fue desde la década de los 70 que se comenzó a gestar, como cambio de *status* en el conjunto social, el renacimiento étnico: es entonces que el indio deja de ser tarasco para reclamarse como *p’urbépecha*. Sin abandonar sus zonas de refugio, se enclaustra en su ropaje cultural para distinguirse de los demás. Del otro, del *utsusi*<sup>53</sup>, del *t’urbisi*<sup>54</sup> de mierda. No aceptará ya asistencialismos. Su demanda, ser él mismo y administrar a su antojo sus propios recursos y los recursos que por justicia y/o ley se le han de otorgar.

Si para la sociedad dominante y sus instituciones antes se hablaba del ‘problema del indio’, ahora éste lo revertirá: la sociedad dominante es su problema. Toda apropiación que ésta haya hecho de su territorio queda invalidada. De sus tierras, sólo quienes forman parte de la comunidad tienen el usufructo. El caso de los terratenientes expulsados del territorio de Nuevo San Juan Parangaricutiro lo ilustra y comprueba. No más el caso del indio desposeído. Llegado a el momento en que ‘vuelto a la comunidad’ los *p’urbépecha* reclaman la balcanización de su territorio. Volver a la comunidad es volver a ser dueños de su destino. Sólo que, del dicho al hecho, existe todavía un mundo.

## UN POCO DE HISTORIA ANTIGUA Y RECIENTE

¿Constituye la etnicidad un fenómeno inmanente de la cultura *p’urbépecha*? ¿Aparece hoy como proceso de un *continuum* cultural? Necesario

---

<sup>53</sup> *Utsusi* = mestizo.

<sup>54</sup> *Turbisi*, caso efectivo de *turhipiti* = negro: castellano, gente de alma negra.

resulta recurrir a su historia para ver si se trata de un fenómeno anterior a la conquista, a la época virreinal, a la independencia, a la Revolución o, como he asentado, a tiempos recientes.

Vásquez León asevera: “no he encontrado evidencia que respalde un inasible ‘espíritu comunal’, ni tampoco ciertas ‘identidades primordiales’ que sirvan del primer motor del ser indígena” (Vásquez León, 1992). De asomarnos por una ventana diacrónica para la época prehispánica la etnohistoria no las encuentra. Si consultamos la Relación de Michoacán (Alcalá, 2021) encontraremos como común denominador las relaciones de reciprocidad como línea rectora del reino *p’urbépecha*. Posterior a la conquista surgen algunos momentos reivindicatorios, siempre de carácter efímero, más no de reapropiación étnico-cultural. Lo que no es de extrañar; no bien fue conquistada esta etnia, gran parte de su territorio quedó bajo la encomienda de Juan Solís, para luego ser usurpado por Juan Infante, quien vía tributaria lo esquilmo hasta la última vianda, hasta la última artesanía. A las comunidades no les quedó, si sobrevivir querían, sino agazaparse.

No obstante, poco a poco y habido que habitaban las zonas de refugio, nunca perdieron ni el contacto con la madre tierra, ni el contacto entre ellos, ni su identidad étnica. De ahí que no es de extrañar que los *p’urbépecha*, así como siempre han sobrevivido en comunidad, también siempre han sido grandes conocedores de la flora y la fauna. Así como de las propiedades curativas y alimenticias provenientes de ambas. Gracias a lo anterior, han establecido, hasta la actualidad, una relación simbiótica con el medio que les rodea. (Amézcuca & Sánchez, 2015, p. 54)

Además, su espíritu de lucha proviene de ése su histórico ADN que desarrolló una élite guerrera. Llegaron a expandirse por los actuales estados de Michoacán, Querétaro, Guanajuato, Colima, Guerrero, es decir suroccidente y centro occidente y con extensiones hacia San Luis Potosí, en el norte de la república.

Fue una sociedad que sin que tengamos más datos que no sean los dados por los informantes de la Relación de Michoacán, sabemos que floreció en el periodo posclásico, o época militarista. Esto, sin desmerecer su herencia de cultura milenaria<sup>55</sup>. Cabe destacar que, por su poder y sus complejas labores de inteligencia y militares, constituyeron un escollo para la expansión mexicana.

Construyeron sociedades multclasistas y jerárquicas. Contaban con comisionados para la recolección de tributos y reunir a la población para el trabajo en las obras públicas (Ocabecha). Eran éstos, empleados del reino para conducir la guerra con gran despliegue territorial, en nombre de *Kurikaueri*<sup>56</sup>. (Amézcuca y Sánchez Díaz, 2015, p. 55) Contaban, además, con una organización estatal conformada por medio de ciudades estado y con una base agraria y tributaria. Al igual, que otras sociedades del posclásico mesoamericano, también con el concurso de una elite técnica especializada.

Y si en torno a la reciprocidad y redistribución socioeconómica, existen diferentes interpretaciones; una de ellas, a la que me apego, es la del modo de producción aldeano palatino, que permitió mover ingentes cantidades de mano de obra en torno a obras que hoy aparecen como yácatas, legado tangible de sus centros ceremoniales.

---

<sup>55</sup> Schöndube advierte “la dificultad especial que representa a la arqueología una cultura como la purhé, que casi no ha dejado rastro y más que rasgos originales parece haberse apropiado los adelantos de los pueblos conquistados. El área fundamental de ocupación fue la zona lacustre del centro de Michoacán y lo que se conoce como Meseta Tarasca” (Schöndube, 1980). Si bien no se puede hablar de que la p’urhépecha constituya una “cultura milenaria”, cuando se le confunde, por ejemplo, con la Cultura de Chupíkuaro, anterior, eso sí, a la era Cristiana. Así como no es válido identificar como p’urhé los materiales de El Lopeño (1,400 a. C.). Para Castro Leal (INAH), “lo Tarasco... es lo que concluyeron los constructores de la cultura que había en el siglo XVI en el área del Lago. En ese sentido conviene distinguir entre lo que podemos llamar ‘tarascos arqueológicos’ y los ‘tarascos históricos’, cuya cultura dista de ser milenaria. De hecho, el linaje de los chichimeca-uacúsecha llegó alrededor de 1200 d.C. del sitio Zacapu a la cuenca de Pátzcuaro (Albiez-Wieck, S.)

<sup>56</sup> Escrito en la RM como *Curicaveri*.

A la cabeza de su compleja organización estatal se encontraba el *Cazonci*<sup>57</sup> o *Yrecha*<sup>58</sup>, con las máximas atribuciones en materia económica, religiosa y jurídica. En esta trama institucional eran sustantivas las funciones del *Petámuti*<sup>59</sup>. Éstas eran juzgar a los delincuentes, ser el encargado de la leña del dios del fuego, realizar las ceremonias. Entre sus atribuciones estaba contar la historia de los antepasados del Cazonci, ser juez de las causas matrimoniales, y ser la figura principal de lo que podría definir como la “coronación” de los nuevos *Cazonci*. En la actualidad la figura del *Petámuti* sigue existiendo<sup>60</sup>, con una alta dignidad comunitaria.

Con la evicción sufrida tras la conquista, toda esta organización y cosmovisión quedaron como un tesoro cultural resguardado y modificado por la tradición oral. El lapso que va de la conquista a la actualidad ve transcurrir bajo las sombras y en constante lucha por la supervivencia a un pueblo sojuzgado, marginado, menguado, sí, pero con conciencia histórica e identidad. Como los sapos tras el estiaje, una vez que las condiciones le han sido propicias, como ya se adujo, desde la séptima década del siglo pasado ha comenzado a resurgir.

Cierto, en la contemporaneidad, persisten algunos problemas acuciantes en las comunidades *p'urbépecha*: la atomización territorial, la desunión entre una y otra comunidad, la pérdida progresiva de la lengua, la aculturación, la injerencia del crimen organizado, la merma de valores identitarios y hasta la penetración del individualismo neoliberal. Por ejemplo, la mutación del consumo comunitario de carácter festivo de bebidas embriagantes como el pulque, por el consumo individual de bebidas de fuera:

---

<sup>57</sup> *Cazonci* = alpargate viejo (RM).

<sup>58</sup> *Yrecha* = rey (DG), si bien no en el sentido castellano, aunque así lo traduzca el recopilador.

<sup>59</sup> *Petámuti*, de *petamuni* = pronunciar (DG): el que pronuncia palabras. Papa, le llama la RM. Era el Sacerdote Mayor “encargado de la leña de los fogones del dios fuego”. El que contaba la historia (RM, PII, cap. 2 a 34).

<sup>60</sup> Dentro del Consejo de KK.



whisky, brandy, vodka, cerveza. De hecho, resulta elocuente cómo empresas como las cerveceras les subvencionan las fiestas.

Aculturación que ha afectado la preservación de las artesanías *p'urbépecha*. Hay dos criterios a ponderar a la hora de considerar el papel social, económico, cultural y social de éstas. Un aspecto por resaltar son los diseños. En ocasiones se puede observar el uso de colores, imágenes y símbolos propios de su cosmovisión. El contacto con la llamada sociedad de consumo ha provocado cierta aculturación vía artesanías. En ese sentido, la preservación constituye un reto, dado que ciertas casas de moda internacional han lucrado con las producciones locales, bajo el esquema difuso, transnacional e individual de los derechos de autor, que no ampara la producción colectiva. (Milenio, 2020).

Otro de los factores que han trastocado la vida de las comunidades *p'urbépecha* es la migración. Según datos Michoacán reportados por el Gobierno del estado de Michoacán, esta identidad se encuentra entre los primeros 3 estados del país con un flujo migratorio de 102,483 personas en los años 2009 al 2014; Por género reporta el 44.6% (45,696) Mujeres y el 56,787 (55.4%) Hombres. Estas cifras aportan a la media nacional el 11.4% del total de inmigrantes hacia los Estados Unidos de América (Consejo Estatal de Población del Estado de Michoacán, 2022).

Varios estados de la Unión Americana han sido receptores de migrantes, entre los que destacan Illinois, Washington, Georgia, California y Florida. Para los efectos de este trabajo, porque constituye un signo de 'la vuelta a la comunidad' cabe mencionar la *Kuínchikua P'urbépecha* del poblado de Cobden, Illinois (Leco, 2012).

La revitalización del uso de la lengua es uno de los más socorridos por parte de las comunidades *p'urbépecha*. Hace varios años el exrector de la

UIIM<sup>61</sup>, Agustín Jacinto Zabala, comentaba al respecto de estrategias de revitalización de este importante elemento de comunicación. Y ponía el énfasis en la necesidad de que el idioma *p'urbépecha* no solamente se hablara en los espacios privados y familiares sino en los públicos. Ahora habría que extender ese reto a la exposición docente *intra-aulas*.

Lengua, cultura y cosmovisión están estrechamente ligados con el peso de la educación. En nuestra práctica profesional, se percibe claramente el interés de los estudiantes por formarse. En el caso concreto de la UIIM, nació con un proyecto que se extendería a comunidades indígenas y rurales. Y catorce años después la importancia de la “clase” para los estudiantes es muy notoria. Eso hace muy llevadera la labor docente, por el valor simbólico de ‘vuelta a la comunidad’ que reviste la educación para los discentes.

Es de resaltar que los pueblos *p'urbépecha* y sobre todo sus élites políticas han tenido una capacidad mostrada, a lo largo de la historia, para negociar con el estado. Su fuerte sentido de pertenencia los ha llevado a ser importantes actores en la expansión del estado colonial, posterior a 1535. Según el historiador Carlos Paredes Martínez, uno de los contactos más significativos fue el que tuvieron con el Visitador Vasco de Quiroga. Paredes describe a Don Vasco como un personaje de gran influjo y personalidad que dejaría huella hasta la actualidad. (Paredes, 2008) Fruto de esa relación privilegiada con la organización eclesial, fue el papel de las élites *p'urbépecha*, en las labores de la evangelización hacia el norte y noroccidente del país. Hay casos de gran preminencia como el de Eduardo Ruiz Álvarez (1839-1902), de origen indígena, que llegó a ser, entre otros encargos, Procurador General de la República, además de ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

En las circunstancias de la posrevolución mexicana, destaca el de

---

<sup>61</sup> UIIM = Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

Primo Tapia, dirigente agrario de la comunidad de *Naranjan*, quien, en las afectaciones a latifundios en la región de la Ciénega de Zacapu, acostumbraba a decir sus discursos en los idiomas *p'urbépecha* y español.

Hoy vivimos procesos de procesos de reindianización y afirmación identitaria. El reforzamiento de tradiciones como son las festividades del Corpus y la ya mencionada celebración de *Kurikaueri Kuínchikua* o *Jimbanhi Uéxurbini*, que suma ya treinta y ocho años de celebrarse y es organizado por un Consejo formado por miembros de otras tantas comunidades que revive la tradición<sup>62</sup>.

No obstante, la 'vuelta a la comunidad' continúa siendo todo un reto. Imposible soslayar la gran influencia aculturizadora de las redes sociales, la infiltración de patrones occidentales mediante la moda y el consumismo individual, la despersonificación que conlleva el vaivén uniformista de la moda, la estructura piramidal de poder y hasta la ineficacia de algunas instituciones planeadas y fundadas precisamente para rescatar y reivindicar los usos y costumbres o *sirukua p'urbé*.

Últimamente, en el contexto de la pandemia, hemos observado, que en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán nuestra docencia ha perdido eficacia debido a la brecha digital que ha limitado severamente las clases virtuales por no contar los estudiantes con equipos adecuados y por el difícil acceso a la internet.

A ello se suma la escasa atención desde el Estado a los problemas de las comunidades y por ende a la educación intercultural. Es bien sabido que uno de los movimientos más conocidos en los ámbitos nacional e internacional fue el de Cherán. Pero sólo ha sido uno del abanico de movilizaciones del o en pos del sujeto autonómico colectivo. A la experiencia y reflexión de la citada comunidad se unen diferentes comunidades. A saber:

---

<sup>62</sup> Del encendido de *Ch'ijpíri Jimbanhi*.

Sevina, Nahuatzen, Arantepakua, Comachuen, Pichátaro, entre otras.

De acuerdo con el periodista Arturo Contreras los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar* firmados por el Gobierno Federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional el 16 de febrero de 1996, han dejado una honda huella. Según expresa este articulista: “Estos garantizan el derecho de los pueblos indígenas a elegir sus propias formas de gobierno, sus propias formas de organización, para resguardar su propia cultura y explotar los recursos naturales que están en sus tierras”. (Contreras, 2020)

Ha sido condición de existencia, coexistencia, resistencia y, en no pocos casos, contubernio de las comunidades con el crimen organizado. Éste, ha sido uno de los poderes fácticos que, junto con el sistema político y las grandes corporaciones han puesto en jaque la ‘vuelta a la comunidad’ de la etnia *p’urbépecha*. Casos como los de Capacuaro, Turícuaro y Quinceo resultan lamentables.

El caso antes mencionado de Cherán, antes que exógena fue endógena la causa: gentes del crimen organizado interactuaban en y desde la comunidad. Secuestros hubo, asesinatos y, desde luego, la devastación de sus bosques, principalmente en el volcán *Pákarakua*, en el que en un principio comenzó a ser desmantelado en contubernio: gentes de la comunidad y gentes de Capacuaro. Al clandestino accionar de los talamontes poco tiempo después se sumó el vínculo del crimen organizado con esta actividad<sup>63</sup>, lo que precipitó el estallamiento del conflicto.

Por desgracia, en la mayoría de las otras comunidades en vez de rebelión contra esa situación, han terminado por caer en una anomia social que ha propiciado la degradación del tejido comunitario y la alteración de las formas tradicionales de convivencia social. De forma tal que las extorsiones,

---

<sup>63</sup> La explotación indebida del volcán *Pákarakua* que desató el movimiento reivindicativo la llevó a cabo un grupo de comuneros de Capacuaro, que no eran en ese entonces del llamado crimen organizado.

las diversas formas de violencia inherentes, el olvido de toda concepción y práctica que resalte lo colectivo han campeado en los últimos años, al grado de ser un escollo serio para ese vivir en comunidad que privilegia la armonía de las relaciones humanas y el respeto a la naturaleza; de modo que, carentes de estos vectores, corren el riesgo de tergiversar y hasta suprimir su escala de valores.

A más de procesos internos de carácter autonómico como los habidos en Cherán, Nahuatzen, Nurío, Santa Fe de la Laguna, Pichátaro, Sevina y Arantepecua, se ha demandado mayor intervención del Estado para darles legalidad dentro de la sociedad nacional. Paso a paso y con una serie de estrategias fácticas han ido logrado cierto reconocimiento en los planos legislativo y judicial, si bien, con la excepción de Cherán, Pichátaro, Arantepakua y Nurío, todavía se haya en discusión. En el fondo, el reto no reside en que una comunidad aislada consiga autogobernarse, sino en que toda en una, como una comunidad de comunidades, reciban ese reconocimiento, Incluso, el que se reconozca a las cuatro regiones como un solo Distrito Judicial. Es más, si no como un Ente Autónomo, sí como parte de un Cuarto Nivel de Gobierno que agregue lo comunitario y sus potencialidades asociativas con los niveles federal, estatal y municipal.

Uno de los equívocos ha sido confundir esa reforma con su vertiente electoral. El peso de la partidocracia se he dejado sentir con la irrupción de individuos de escasa o nula pertinencia comunitaria, mercantilizados, con muchos recursos económicos y de poder para la cooptación de dirigencias, con el consecuente deterioro del tejido comunitario.

Por otra parte, grave obstáculo para que tenga éxito la ‘vuelta a la comunidad’ sigue siendo el sintomático del abandono de las comunidades por el Estado o la forma como el capital ha incursionado en ellas, en demérito de otras actividades productivas comunitariamente sustentables. El monocultivo ha ganado posiciones. Las actividades provenientes del

extractivismo, con un modelo de desarrollo hacia afuera sigue la inercia histórica de la conexión a los puertos y los grandes centros urbanos.

El caso del aguacate ha sido sintomático. Su avance hasta hoy resulta imparable. No hay monte, ladera, llano, panino o valle que no haya invadido. Basta un sobrevuelo por la Meseta P'urhépecha para constatar que ya no quedan otras áreas boscosas que las del Cerro del Tancítaro en Nuevo San Juan Parangaricutiro, la del Volcán de La Virgen en Cherán y la del Cerro de Angahuan. Todo lo demás se halla deforestado. Quien guste comprobarlo, así se encuentre al otro lado del mundo, métase a *Google Earth Pro* y, por ejemplo, teclee las coordenadas 19°44'35"N / 101°48'33"W, por poner unas, y lo que verá es una zona apenas hace unos años forestal, totalmente devastada y... sembrada de aguacate.

Desde luego que las consecuencias de carácter ecológico resultan tan inmediatas como inocultables: incendios forestales provocados, cambio de uso de suelo, erosión, aumento gradual de las isotermas y reducción de las isoyetas. Eso por lo que a la geografía física respecta. El problema se agrava en lo que toca a la geografía humana: cambio de propiedad comunal o ejidal a propiedad privada, latifundismo, reorganización social en pro de una estructura vertical de corte neoliberal, desaparición gradual del comunalismo, aumento del consumo de las drogas y de alcohol, cambio de usos y costumbres, aumento de la miseria y del consumismo, etc.

Cierto, a pesar de todo, en no pocas comunidades la organización comunitaria, aunque herida, resiste. No obstante, no cabe duda que muchas de las formas (faena, reuniones, fiestas, manifestaciones) adolecen de fondo cultural. Se privilegia la *performance* a costa del pensamiento y de los valores identitarios. A lo que hay que sumar una creciente balcanización interna: como todas las sociedades de escasez, las comunidades suelen vivir circunstancias de enfrentamiento entre ellas. En una publicación periódica de hace varios años, se trataba el tema de construir una 'comunidad de

comunidades<sup>64</sup>. Hoy, sólo existe una fiesta intercomunitaria que, por desgracia, no sólo ha sido cooptada por unos cuantos, sino que ha tomado una estructura claramente vertical e impositiva. En consecuencia, la forja de los sujetos autonómicos es un tema que hay que revisar a fondo. En esto, nuestra Universidad Intercultural no puede caer en autoengaño.

Para colmo, desde una perspectiva etno-euro céntrica aún hay quienes manejan las imágenes e imaginarios del atraso para caracterizar a los pueblos originarios. Del prejuicio del investigador pueden surgir estereotipos y manejos intencionados sobre ciertas infraculturas como si los prejuicios de género y los ataques contra la naturaleza, fueran privativos de los pueblos originarios. De ahí la importancia de la interculturalidad como vehículo para la transformación, para comprender y aceptar la otredad como regla de vida.

De ahí la necesidad imperiosa de investigar esa actitud y conciencia, a veces subyacente, otras reiterada, de volver a la comunidad<sup>65</sup>. Y de ahí, establecer con la modestia que ello implica el posible papel de la educación intercultural. Desde luego, sin ánimo de emitir directrices sobre el deber ser de los pueblos, y de ahí fijar utopías a seguir. (Vargas Hernández, K, 2008) Resulta imperativa para todos los que nos interese en esa visibilización de ese ser comunitario, concomitante a la dinámica cultural, que ha estado presente y que nuestra ceguera como integrantes de la cultura occidental no nos ha permitido ver.

Ya de nuevo, en términos de la cultura *p'urbépecha*, por las condiciones ya expresadas del quiebre del indigenismo de fines del siglo XX, es menester recordar que ese volver a la comunidad ha tenido actores

---

<sup>64</sup> (*Kaxumbikua*, TI & diversos números de *Xiranhua*)

<sup>65</sup> Lo que es más que un discurso. “Volver a la comunidad” implica un proceso de carácter endógeno, necesariamente largo, introspectivo, participativo; basado no en la supuesta adopción de “usos y costumbres”, sino en recurrir a *juchari sirukua* y en ésta a valores tales como: *miuranskurbikua*, *ambonaskakua*, etc. para luego llevarlos a la práctica de la vida y gobiernos comunitarios.

determinantes. Entre ellos, maestros, ministros de culto, funcionarios del antiguo Instituto Nacional Indigenista (INI), migrantes, así como comuneros y comuneras que representan el saber y el servir comunitario y, sobre todo, *los tata kéricha* y *nana kéricha*<sup>66</sup>.

En suma, esa ‘vuelta a la comunidad’ que puede ser observada como un fenómeno de conciencia colectiva, puede determinarse a través de los variados y múltiples movimientos indígenas, en términos culturales de carácter religioso, educativo y político, manifestados en la forja que, desde ‘El Encuentro de Chilchota’ en 1971, comenzó a gestar protagonistas de los procesos autonómicos tomando como referente a las cosmovisiones indígenas que no fragmentan su realidad como lo hace una visión de carácter neoliberal, sino que la observan en su integralidad.

## EN POS DE UNA UTOPIÍA

Si bien ‘la vuelta a la comunidad’, uno de cuyos impulsos se debió al ‘Encuentro de Chilchota’ (1971), no tuvo como referente a la utopía quiroguiana, inspirada ésta en la de Tomás Moro<sup>67</sup> (1478-1535), sí se propuso desde un inicio el que la etnia p’urhépecha, dejando de una vez y por todas, el papel de *jántspirí*<sup>68</sup> que durante los últimos siglos le han impuesto el *utusí* y el *t’urbisí*, tomara las riendas de su propio destino. Para ello, como he dicho, comenzó por reunirse en grupos de estudio sobre sus antecedentes históricos, sobre su tradición oral, sobre sus pensares y valores, sobre su cosmovisión, etc., con el fin de ir reconstruyendo su andamiaje cultural y

---

<sup>66</sup> No por el hecho, como antes se expuso, de llegar a viejos, sino siempre y que éstos, *tata k’éricha ka nana k’éricha*, hayan practicado la *marboátspekua*.

<sup>67</sup> La obra más característica de Thomas More es su libro ‘Utopía’, escrito en latín, que refiere como modelo de sociedad una comunidad pacífica con propiedad común de bienes antípoda de la propiedad privada que causa tantos conflictos en la humanidad.

<sup>68</sup> *Jántspiri* = sirviente, esclavo, mandadero.



modificando su relación con los grupos de poder y con las instituciones gubernamentales, educativas y eclesiásticas de la sociedad dominante.

No obstante, del dicho al hecho no sólo queda un trecho largo, sinuoso y cuajado de obstáculos. Una cosa es la concientización autonómica que, sin lugar a duda, ha ido permeando y extendiéndose por las comunidades. Otra, obvia, las dificultades externas a las que se enfrentan y que en la mayoría de los casos terminan por doblegar. El problema mayor apunta más al fondo que a la forma. Además, es de carácter endógeno.

Porque 'la vuelta a la comunidad', grito de independencia expresado de modo individual o comunitario, alzando el brazo izquierdo y con la mano empuñada al tiempo que se expresa *juchari uinbapikua jimbó*<sup>69</sup>, hasta ahorita en las comunidades arriba mencionadas ha logrado hacer suyo el manejo de los recursos que les otorga el Estado, no a través de las autoridades municipales, sino de manera directa. Lo que ya es avance.

De esta manera las comunidades toman la rectoría de sus recursos en sus manos, deciden su aplicación y se tornan autogestoras. Mas, ¿qué de la vivencia de los valores que les dejaron sus tata *k'éricha*? ¿Qué de que el Consejo que a mano alzada ellos eligen haga llegar sus beneficios a todos sin distinción, a menos que se trate de los más marginados? ¿Qué de la práctica de la *marhoatspekua* que, en este caso, equivaldría a prestar sus servicios a la comunidad por el privilegio de servir y no por recibir emolumentos? ¿Qué de la *janbanharperakua*, respeto a las compañeras y compañeros que no piensen como ellos? ¿O del verdadero respeto a *juchari echeri*<sup>70</sup>? Porque hay comunidades que ya se gobiernan por usos y costumbres, pero no dejan de practicar la tala inmoderada de los montes, ni de privilegiar el cambio de uso del suelo en pro de los monocultivos, ni de dejar de contaminar el medio ambiente. ¿Qué de aquellas comunidades que, aunque presuman su

---

<sup>69</sup> *Juchari uinbapikua jimbó* = por nuestra fuerza.

<sup>70</sup> *Juchari echeri* = Madre Tierra.

autogestión y autonomía, se hallan en contubernio con el crimen organizado? Pero, sobre todo, ¿qué del ‘individualismo comunitario’ que prácticamente constituye su norma y les está evitando hasta la fecha aceptar ser una comunidad de comunidades?

Por otra parte, y en referencia a su institución educativa de mayor rango, paradigma de lo que debiese ser la educación inculturada, ¿cuánto se ha involucrado en sus luchas autonómicas, cuánta su vinculación con todas las comunidades y con cada una de ellas, cuán significativo ha sido su acompañamiento en sus luchas cotidianas por hacerse de aquellas obras básicas de infraestructura que les hace falta: agua potable, clínicas, caminos, etc.? ¿O por conseguir que las Cuatro Regiones se conviertan en un sólo Distrito Judicial, por ejemplo?

En ese sentido, justo es reconocer que dentro de la utópica meta de hacer una realidad ‘la vuelta a la comunidad’, el cambio de mentalidad es el primero de muchos pasos y que una verdadera educación intercultural comprometida y georeferenciada al *p’urbepeberio* y a los valores matrios, continúa constituyendo un reto. Como reto total lo es para las actuales comunidades *p’urbépecha* - principalmente para su Consejo de *Petámutiecha* - si esa ‘vuelta a la comunidad’ implique que su concepción del hombre se desprenda de la concepción moderna que le hace verse como raza biológica para tornar a mirarse como pueblo -divino- de *Curicaveri* y si se decide a despojarse de su ser individual en pro de asumirse como un ser social; si esa ‘vuelta a la comunidad’ le lleva a rechazar la actual predominancia de la familia nuclear en pro de la familia claneal y del poder y del saber cómo *status*, en favor del ser-para-servir; si deja de verdad la acumulación individual para regresar a la acumulación comunal; si se despide de la estructura de un estado laico y del tiempo profano para volver al estado y al tiempo sagrados; y si, abandonando el monoteísmo, opta por volver o no y hasta qué grado a su politeísmo original.

## CONSIDERACIONES FINALES

Si bien el tema de la autoadscripción puede tener múltiples interpretaciones, puede ser signo de cierta conciencia de la población sobre ser indígena. Luego de diez años, entre 2010 y 2020, el porcentaje de la población en considerar tal distinción ascendió del 15% al 21.5%<sup>71</sup>.

Sin ser optimistas, existe la presunción que la presencia de los pueblos originarios está presente en los programas oficiales, con las múltiples orientaciones en las políticas públicas que van desde la ciudadanía como se expresó en la época de la presidencia de Vicente Fox Quesada (2000-2006), la ausencia de una política social, con Felipe Calderón (2006-2012) quien sublimó los temas de la seguridad, la inclusión con Enrique Peña Nieto (2012-2018) y finalmente el desarrollo con armonía social que corresponde a la actual administración de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024),

Sin embargo, baste asomarse a la prensa periódica, tanto nacional como local, para expresar la hipótesis que el tema indígena está muy diluido en la llamada agenda mediática, salvo en los llamados medios de comunicación alternativos.

Como en la época del viejo indigenismo que campeó en el país durante cinco décadas, al menos, las cuestiones indígenas se subsumen en los medios y el indígena se reduce a ciudadano, excluido, objeto de desarrollo si bien le va, quedando pendiente lo que se pretende como un nuevo paradigma civilizatorio, anclado en la sustentabilidad, en el pleno y no mañoso ejercicio de los derechos humanos, y sobre todo en el reconocimiento y autorreconocimiento de las culturas. En lo que nos compete, resaltamos las

---

<sup>71</sup> A partir de los resultados del censo mexicano de población y vivienda de 2010, la población autoadsrita como indígena sumó más de 15 millones, en porcentaje, 15 por ciento de la población nacional de ese año. Diez años después, según arroja el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), 25.7 millones de personas, el 21.5% de la población, se auto adscribe como indígena (IWGIA, 2020).

culturas originarias.

Claro está: hay una agenda de organizaciones independientes de derechos humanos que si ubican a los pueblos indígenas como sujetos de su propio destino, con la mirada puesta en la riqueza, rebasando los límites de la economía clásica que, en parte, la concibió como la plena acumulación de bienes.

Aquí se sustenta la idea de la diversidad como una riqueza. Camino todavía no muy desbrozado. Si tomamos en cuenta un elemento muy importante de la diversidad cultural, la vertiente lingüística, tenemos que el 40% de la población habla cuando mucho 8 lenguas de las 7000 existentes, en el planeta.

Todavía está muy tenue la posibilidad que la diversidad cultural sea parte ingente del nuevo orden mundial, como han soñado algunos interculturalistas canadienses.

Sin embargo, se mueve diría Galileo. Y sin ser optimista en exceso, percibimos una mayor adhesión a los valores de la cultura indígena, en nuestros medios de trabajo. Claro está que esta hipótesis está por demostrarse gracias al trabajo de campo que se ha visto mermado por las circunstancias sanitarias que lo han limitado.

En el plano de la educación intercultural observamos en nuestra casa de estudios, la aceptación de la otredad en un espacio en el que conviven diferentes culturas. Además de la práctica docente esto se ha comprobado en una tesis de doctorado que defendió Daniel Valério Martins, hace algunos años. (Martins, 2016).

Y los procesos de reindianización a los que alude este artículo, van dando elementos para ser conscientes que estamos en una realidad dinámica, al grado de sus movilizaciones sociales, políticas y culturales de los pueblos originarios que sustentan la interculturalidad.

De los actores de esta vuelta a la comunidad o reindianización

podemos decir poco más de lo que viene señalado en el cuerpo del texto. Sobre los maestros, se percibe cierta asunción de los valores de la cultura indígena, con respecto a un estadio anterior de reproductores del orden cultural dominante. Aunque, este último elemento puede bien estar presente, todavía, como resabio de actitudes paternalistas emanadas del estado y de la misma sociedad. Los jóvenes parecen dar la clave de la dirección constructiva del nuevo indianismo a partir de su empuje y participación en actividades académicas, por lo mismo sociales. Las circunstancias de la migración pueden ser variopintas. Si se parafrasea a Moisés Franco, estar en una comunidad no es lo mismo que ser reconocido parte de ella, al no prolongar la tradición en el tiempo. Y la vida de la comunidad en su territorio o fuera de él, incluso construyendo nuevos territorios en espacios geográficos adversos, como es el caso de algunos purhépecha en Estados Unidos, parece que retoña, en medio de la exigencia de que, por fin, sean dueños de su destino.

## REFERENCIAS

- Alcalá, J. (2021). *Relación de Michoacán. Uandantskua karantskata Michoacani anaŋu*. Primera edición Bilingüe, Morelia, Conaculta.
- Amézcuca, J. L. & Sánchez, G. D. (2015). *Pueblos indígenas de México: P'urbépecha*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Blanco, F. R. (1973). Evangelización encarnada. *Revista Estudios Indígenas*, 3(1), pp. 39-52.
- Consejo Estatal de Población del Estado de Michoacán (2022). Recuperado de <https://coespo.michoacan.gob.mx/>.
- Contreras, A. (22 feb. 2021). *La rebelión de los purépechas*. Pie de Página. Recuperado de <https://piedepagina.mx/la-rebelion-de-los-purepechas/>.
- Dietz, G. (1999). *La comunidad Purbépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- García, A. (1978). *Vocabulario musical purépecha del siglo XVI en Kuerauaperi*. Morelia: UMSNH.

- Gilberti, M. (1983). *Vocabulario en lengua de Mechuacan*. Morelia: Balsal.
- INEGI (16 mar. 2021). *Censo de población y vivienda 2020*. México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>.
- IWGIA (25 mayo 2020). *El Mundo Indígena 2020: México*. El Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA). Recuperado de <https://www.iwgia.org/es/mexico/3745-mi-2020-mexico.html>.
- Krippner, J. (2001). *Rereading the conquest. Power, Politics, and the History of Early Colonial Michoacan, México, 1521-1565*. Pennsylvania: Penn State Press.
- Leco, C. T. (2012). Conexiones transfronterizas. Kuinchikua Purépecha in the Cobden, Illinois, United States. *Revista CIMEXUS*, 7(2), pp. 81-96.
- Manrique, L. C. (1975). *Relación entre áreas lingüísticas y áreas culturales*, en [Actas de la] XIII Mesa Redonda de la Sociedad Mexicana de Antropología [en Xalapa, 1973] - México, Sociedad Mexicana de Antropología.
- Martínez, F. (2018). *La resistencia de Vasco de Quiroga frente al idioma p'urbépecha en XL Jornadas de Historia de Occidente*, Centro de Estudios de la Revolución Mexicana, México.
- Martins, Daniel Valerio (2016). A intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil: caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade. Salamanca: Ediciones Vitor.
- Mena, R. & Aguirre, P. (1927). La nueva zona arqueológica (Chupícuaro), *Revista Mexicana de Estudios Históricos*, 1 (2), pp. 55-64, Sociedad mexicana de antropología, México.
- Milenio (28 oct. 2020). *Acusan a la diseñadora francesa Isabel Marant de plagiar diseños de artesanos purépechas*. Recuperado de <https://www.milenio.com/estilo/isabel-marant-acusan-disenadora-plagiar-disenos-purepechas>.
- Paredes, C. S. M. (2008). La Nobleza Tarasca: poder político y conflictos en el Michoacán colonial. *Anuario de Estudios Americanos*, 65(1), ene./jun., pp. 101-117.
- Peña Delgado, E. (1980). *Los tarascos a través de las Fuentes y la Arqueología*. Tesis Doctoral, UCLA, Los Ángeles.
- Schöndube, O. (1980). *Las exploraciones arqueológicas en el área tarasca en La Cultura P'urbé*. Francisco Miranda, editor, Colmich, Zamora.
- Swadesh, M. (1975). *Las Lenguas de México*. v. 1 y v. 2. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Vargas Hernández, Karina (2008). *Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias*. Màster en Polítiques Públiques i Socials, Institut d'Educació Contínua. Universitat Pompeu Fabra.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Alfredo Rajo Serventich**

Licenciado en Historia por la UNAM, Maestro y Doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Docente investigador de tiempo completo en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

E-mail de contacto: [arajosor@gmail.com](mailto:arajosor@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4953-6319>

### **Francisco Martínez Gracián**

Es originario de Sahuayo, Michoacán; estudió Filosofía y Teología, en el Seminario Diocesano de Zamora, Historia en la Normal Superior Nueva Galicia de Guadalajara y Geología de forma autodidacta; fundador de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

E-mail de contacto: [pako146@hotmail.com](mailto:pako146@hotmail.com)





## POSFÁCIO

Queridos leitores e leitoras,

Agradecemos por terem chegado até aqui e esperamos que esta coletânea, sutil e convidativa, tenha ajudado a pensar melhor alguns caminhos mais férteis e humanos para o enfrentamento dos dilemas atuais da ciência ainda em sua grande maioria centrada na valorização dos conhecimentos produzidos sob a égide colonialista e eurocentrada.

Durante o processo de colonização dos povos originários, a escola foi uma ferramenta importante nas mãos dos colonizadores. Por muito tempo a escola foi vista como um espaço de aculturação dos povos, de silenciamento das suas línguas e de apagamento das suas culturas. A partir da década de 70 as reivindicações ganham força e começamos a verificar os primeiros avanços. O maior deles é a inserção do direito a Educação Escolar Indígena na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96.

No decorrer da história muito já foi conquistado, e ainda há muito a se conquistar. Os eixos centrais propostos de discussão **“Antropia, Interculturalidade e Educação”** sinalizam para esses possíveis caminhos epistêmicos pós-coloniais transversais, dialógicos e relacionais no fazer ciência porque reconhecem, respeitam e integram os saberes cotidianos, ancestrais e plurais no sistema educacional por meio de práticas e metodologias mais emancipatórias e autônomas.

Muitos dos capítulos apontam “para” e “com” a Educação Escolar Indígena e formação de professores indígenas como um importante caminho de espaço político e heterogêneo de convivência, na construção do sujeito social crítico, porque ampliam as etapas e processos que envolvem uma educação formal e tradicional para a necessidade de um pensamento e ensino intercultural, que versa sobre a complementariedade da teoria e prática de

conceitos que abordam o contato entre culturas diferentes (MARTINS, 2018)<sup>72</sup> e que respeite e mantenha vivo os conhecimentos produzidos pela cultura indígena.

A *escuta* da alteridade também revela outro caminho para a educação intercultural crítica e pós-colonial. E aqui, o chamamento especial vai para os pesquisadores e pesquisadoras, da educação básica até a superior. A atitude da escuta é o deslocamento do Eu do centro, como centro único de valor, e a instalação de um outro centro de valor, o Outro, relacionados tensamente entre si e constituídos juntos. A escuta é uma postura epistêmica revolucionária, inovadora, porque compreende no jogo interpretativo dos diferentes sentidos dos saberes de que sozinhos não somos nada, de que precisamos do outro, que o outro é o diferente de mim e que pode nos alargar e ser alargado nas relações. É o processo da não-indiferença, pois afirma e consolida a diversidade e multiplicidade do humano da vida, sem apagar, destruir e mesmificar tudo. É o reconhecimento do outro enquanto sujeito e não como objeto em nossas pesquisas e práticas educativas. Essa relação alteritária e essa postura são a vacina para romper o positivismo e cartesianismo.

Outra dimensão que dialoga com o tempo de alteridade e que percorre em muitos capítulos é o que podemos compreender como o direito à infuncionalidade (PONZIO, 2010)<sup>73</sup> das capacidades humanas como o valer por si, como fim em si mesmo. O que o autor quer nos dizer é que o homem deve ser considerado pela sua infuncionalidade e não pela sua funcionalidade, esta marcada pela lógica do mercado global. O homem precisa do tempo disponível, diferentemente de tempo livre, para criar novos

---

<sup>72</sup> MARTINS, Daniel Valério. Conceitos de contatos culturais e de intervenção social que incidem na sociedade Latinoamericana do século XXI: Intra, Multi, Inter, Trans e Sobreculturalidade. **Revista Pluri**, v.1, n. 1, 2018.

<sup>73</sup> PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

universos através das artes em geral, pois sua infuncionalidade é indispensável na constituição de seu caráter subversivo diante da realidade concreta do mundo da vida. O direito à infuncionalidade é nossa condição de humanidade.

O direito à infuncionalidade é o direito à vida, o valer por si, como alteridade não relativa, que faz existir cada um de nós, não simplesmente como indivíduo, mas como único, como absolutamente outro, não substituível, não intercambiável. Logo, elementos dos saberes e modos de viver dos indígenas, como a culinária, a prática do benzimento, a medicina indígena, os rituais, as línguas maternas, o acolhimento, entre outros; oferece-nos uma boa trilha para os propósitos de se revisitar e ressignificar os direitos humanos, reforçando novamente o significado da interculturalidade (WALSH, 2009)<sup>74</sup> e da interdisciplinaridade como projetos a serem construídos cotidianamente pelos grupos historicamente marginalizados e subalternizados, com a finalidade de combater as mazelas e a ordem social vigente.

Por fim, esperamos que tenham feito uma excelente leitura e registrar o que essa coletânea sugere: um espaço e postura de reflexão no qual é favorecido o encontro dos diferentes, gerando a identificação e a interação com as diferenças, produzindo ou reproduzindo cultura ou transcultura, por meio da leitura do princípio cultural dos povos indígenas e do direito a uma Educação Escolar Indígena intercultural, diferenciada e bilíngue.

Patrícia Zaczuk Bassinello  
Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS

---

<sup>74</sup> WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural *In*: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. Disponível em: [https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_4559.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf). Acesso em: 26 nov. 2022.

Denise Silva  
Presidente do Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural –  
IPEDI  
Secretaria de Estado de Educação - Coordenadoria de Políticas  
Específicas em Educação SED/COPEED

Mato Grosso do Sul, primavera de 2022.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

### **Daniel Valério Martins**

Pós-doutor em História Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina – IHGSC, Doutor em Educação pela Universidade de Burgos, Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca. Professor no mestrado de Antropologia de Iberoamérica – MAI da Universidad de Salamanca – USAL, professor no Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade – PPGET da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e professor visitante no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica – PPGNEB do Instituto Federal Goiano – IF Goiano.

E-mail para contato: [jjfadelino@hotmail.com](mailto:jjfadelino@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5153427373291259>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

### **Cássio Knapp**

Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor na mesma instituição atuando no Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade – PPGET da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND e no Programa de Pós-Graduação em História – PPGH da Faculdade de Ciências Humanas – FCH.

E-mail para contato: [cassioknapp@ufgd.edu.br](mailto:cassioknapp@ufgd.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4857348638767680>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2237-9966>

### **Walter Roberto Marschner**

Doutorado em Sociologia pela Universität Hamburg - Alemanha (2005). É Professor Associado da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD no curso Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND. Professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFGD. Professor do Programa de Pós-graduação Educação e Territorialidade. Pesquisador da FUNDECT - Fundação de Apoio ao Ensino, Ciência e Tecnologia do MS junto a assentamentos e comunidades rurais do MS. Áreas de pesquisa: educação do campo, desenvolvimento territorial, movimentos sociais e agricultura familiar.

E-mail para contato: [walmars@ufgd.edu.br](mailto:walmars@ufgd.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2885184348298613>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7912-0341>



*Neste livro abordamos e discutimos os efeitos da ação antrópica na relação negativa Homem X Natureza. Nosso principal objetivo é mostrar desde um ponto de vista intercultural como os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses por meio da educação diferenciada e intercultural podem contribuir com suas cosmovisões, pensamentos e ações do bem viver que vêm sendo sufocadas ao longo do tempo em prol do agronegócio, mineração desenfreada e pescas descontroladas em um câmbio de mentalidade e ação com base em reflexões sobre os marcos legais.*

*Além de compreender e discutir a educação indígena e sua contribuição científica desde a ação antrópica; discutir a importância da formação do professor indígena para o processo de educação diferenciada bem como seu papel no câmbio de mentalidade no processo antrópico; reunir discussões sobre ação antrópica, agronegócio e trabalho indígena versus cosmovisão indígena; comparar os pensamentos de teóricos com o pensamento indígena sobre os conceitos de terra, território e teoria do bem viver e gerar visibilidade sobre o material científico de produção indígena quilombola, ribeirinho e camponês.*

*Para tanto, são apresentados relatos de experiências, textos e transcrições de oralidades produzidos pelos próprios sujeitos "minorizados" e desfavorecidos com essas ações prejudiciais ao meio ambiente que põem o fator econômico à frente dos fatores socioculturais e ambientais.*

ISBN: 978-65-87527-18-5



9 786587 527185