

Educação Contemporaneidade

Revista da FAEEBA - volume 31 - número 67 - jul./set. 2022



**Educação,
Etnogênese Indígena
e Interculturalidade**



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

**EDUCAÇÃO,
ETNOGÊNESE INDÍGENA
E INTERCULTURALIDADE**





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Carla Liane Nascimento dos Santos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduc

Coordenador pro-tempore: Augusto César Rios Leiro

Editor Geral: Emanuel do Rosário Santos Nonato (UNEB)

Editores Científicas: Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 - França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova - Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenadores do n. 67: Daniel Valério Martins (UFGD) e Ángel Baldomero Espina Bárrío (Universidad de Salamanca)

Capa e Diagramação: Linivaldo Cardoso Greenhalgh ("A Luz", de Carybé - Escola Parque, Salvador/BA)

Editora Assistente: Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 31, n. 67, p. 1-428, jul./set. 2022

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - DEDC
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
 - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
 - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
 - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
 - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
 - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
 - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iisue.unam.mx
 - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org
 - Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br
 - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rz-blx1.uni-regensburg.de
 - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
 - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com
 - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br
 - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO, ETNOGÊNESE INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE

12 EDITORIAL

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Livia Fialho Costa

13 APRESENTAÇÃO

Daniel Valério Martins; Ángel Baldomero Espina Bárrio

20 PRÁTICAS INVESTIGATIVAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Gerson Ribeiro Bacury; Elisângela Aparecida Pereira de Melo; Rodrigo Brasil Castro

37 PESQUISA-FORMAÇÃO EM ETNOCOMUNICAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: SABERES E FAZERES INDÍGENAS NA RELAÇÃO COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO

Leonardo Zenha; Beleni Saléte Grando; Cristiane Ribeiro Barbosa da Silva

55 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POTIGUARA DA PARAÍBA

Maria Alda Tranquilino da Silva; Eduardo Jorge Lopes da Silva

75 IDENTIDADE, DIVERSIDADE E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS: PESQUISA-AÇÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ivana Aparecida de Araujo Rocha; Eliane Giachetto Saravali

98 RACISMO CONTRA POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO

Marta Coelho Castro Troquez

113 “É COMPLICADO, ELES SÃO MUITO FECHADOS”: DOCÊNCIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA

Noé Cardoso Silva; Genivaldo Frois Scaramuzza

127 MITOS E EDUCAÇÃO NA ANCESTRALIDADE TENETEHAR

Maria José Ribeiro de Sá; Maria Conceição de Almeida

143 A QUESTÃO INDIGENISTA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE DIFERENTES ESCRITORES(AS) NA VIRADA DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX: PROJETOS EDUCATIVOS E CIVILIZACIONAIS (1893-1910)

Alexandra Padilha Bueno; Caroline Marach

163 REFLEXÕES SOBRE OS DIREITOS INDÍGENAS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E A LEGISLAÇÃO ATUAL

Maria Veirislene Lavor Sousa

177 O POVO TEMBÉ TENETEHARA: HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA, (RE)EXISTÊNCIA, LUTA E PODER NA AMAZÔNIA PARAENSE

Henrique de Moraes Junior; Kôkôixumti Tembê Jathiati Parkatejê; Ivanilde Apoluceno de Oliveira

194 EXPOSIÇÕES COLABORATIVAS COM OS POVOS INDÍGENAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NO MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL

Iván Borroto Rodriguez; Ana Claudia dos Santos da Silva; Adriele de Fátima de Lima Barbosa

- 214 REFLEXÕES SOBRE O PORTUGUÊS FALADO POR POVOS INDÍGENAS: RESISTÊNCIA E RESSIGNIFICAÇÃO**
Maria Gorete Neto
- 232 O CONTEXTO HISTÓRICO-REAL DA LÍNGUA TZ'UTUJIL E SEUS DESAFIOS EM SANTA MARÍA VISITACIÓN, GUATEMALA**
Francisco Efraín Dionisio Pérez
- 248 UMA PEDAGOGIA DAS RETOMADAS: ENSINAMENTOS E APRENDIZAGENS A PARTIR DO POVO INDÍGENA ANACÉ**
Luciana Nogueira Nóbrega; Lia Pinheiro Barbosa
- 268 TERRITÓRIO MITÃ KUERA: O CENÁRIO MULTIÉTNICO DO SER CRIANÇA INDÍGENA**
Adrieli Caroline Marques Lopes; Cássio Knapp; Andréia Sangalli
- 288 MUXES NA INTERCULTURALIDADE E TERRITORIALIDADE DA COMUNIDADE ZAPOTECA EM OAXACA-MÉXICO**
Aní Dario Hernandez Chávez; Ivani Ferreira de Faria
- 308 INTERCULTURALIDADE E CULTURA POPULAR: DEBATENDO A FOLCLORIZAÇÃO DENTRO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR**
Alberto Alan de Sousa Cordeiro
- 325 INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**
Jéssica da Silva Gaudêncio
- 341 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19**
Vilma Aparecida de Pinho; Verusa Almeida da Silva; Eglen Silvia Pipi Rodrigues
- 364 LITERATURA INDÍGENA: DO LIVRO DIDÁTICO À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**
Ivonete Nink Soares

ESTUDOS

- 384 O PROGRAMA PROINFÂNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS EM UM MUNICÍPIO DE MINAS GERAIS**
Víviam Carvalho de Araújo; Núbia Aparecida Schaper Santos
- 399 POR UMA IMAGINAÇÃO ETNOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO**
Ricardo Golbspan; Luís Armando Gandin

ENTREVISTA

- 413 ENTREVISTA COM JACQUES JULES SONNEVILLE: REVISTA DA FAEEDA – 30 ANOS**
Lívia Fialho Costa; Jacques Jules Sonnevill
- 420 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS**
- 423 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

CONTENTS

EDUCATION, INDIGENOUS ETHNOGENESIS AND INTERCULTURALITY

12 EDITORIAL

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Livia Fialho Costa

13 PRESENTATION

Daniel Valério Martins; Ángel Baldomero Espina Bárrio

20 INVESTIGATIVE PRACTICES IN MATHEMATICAL EDUCATION IN THE TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS

Gerson Ribeiro Bacury; Elisângela Aparecida Pereira de Melo; Rodrigo Brasil Castro

37 RESEARCH-TRAINING IN ETHNOCOMMUNICATION IN THE CONTEMPORARY CONTEXT: INDIGENOUS KNOWLEDGE AND DOINGS IN THE COMMUNICATION/EDUCATION RELATIONSHIP

Leonardo Zenha; Beleni Saléte Grando; Cristiane Ribeiro Barbosa da Silva

55 PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS PARAÍBA'S POTIGUARA

Maria Alda Tranquilino da Silva; Eduardo Jorge Lopes da Silva

75 WORK ON NOTIONS ABOUT INDIGENOUS PEOPLES - RECOGNITION AND RESPECT CONTEXTS

Ivana Aparecida de Araujo Rocha; Eliane Giachetto Saravali

98 RACISM AGAINST INDIGENOUS PEOPLES AND EDUCATION

Marta Coelho Castro Troquez

113 "IT'S COMPLICATED, THEY ARE VERY CLOSED": INDIGENOUS TEACHING AND CULTURE IN SCHOOLS

Noé Cardoso Silva; Genivaldo Frois Scaramuzza

127 MYTHS AND EDUCATION IN THE TENETEHAR ANCESTRALITY

Maria José Ribeiro de Sá; Maria Conceição de Almeida

143 THE INDIGENIST QUESTION FROM THE PERSPECTIVE OF DIFFERENT WRITERS AT THE TURN OF THE 19TH CENTURY AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY: EDUCATIONAL AND CIVILIZING PROJECTS (1893-1910)

Alexandra Padilha Bueno; Caroline Marach

163 REFLECTIONS ON INDIGENOUS RIGHTS IN BRAZIL: BRIEF HISTORY AND CURRENT LEGISLATION

Maria Veirislene Lavor Sousa

177 THE TEMBÉ TENETEHARA PEOPLE: HISTORY OF RESISTANCE, (RE)EXISTENCE, STRUGGLE AND POWER IN THE PARÁ AMAZON

Henrique de Moraes Junior; Kôkôixumti Tembê Jathiati Parkatejê; Ivanilde Apoluceno de Oliveira

194 COLLABORATIVE EXHIBITIONS WITH INDIGENOUS PEOPLES: POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR SOCIO-ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE NATURAL HISTORY MUSEUM

Iván Borroto Rodriguez; Ana Claudia dos Santos da Silva; Adriele de Fátima de Lima Barbosa

- 214 REFLECTION ON THE PORTUGUESE SPOKEN BY INDIGENOUS PEOPLE: RESISTANCE AND REFRAMING**
Maria Gorete Neto
- 232 THE HISTORICAL-REAL CONTEXT OF THE TZ'UTUJIL LANGUAGE AND ITS CHALLENGES IN SANTA MARÍA VISITACIÓN, GUATEMALA**
Francisco Efraín Dionisio Pérez
- 248 A PEDAGOGY OF REPOSSESSIONS – TEACHING AND LEARNING FROM THE ANACÉ INDIGENOUS PEOPLE**
Luciana Nogueira Nóbrega; Lia Pinheiro Barbosa
- 268 TERRITORY MITÃ KUERA: THE MULTIETHNIC SETTING OF BEING AN INDIGENOUS CHILD**
Adrieli Caroline Marques Lopes; Cássio Knapp; Andréia Sangalli
- 288 MUXES IN THE INTERCULTURALITY AND TERRITORIALITY OF THE ZAPOTEC COMMUNITY IN OAXACA-MEXICO**
Aní Dario Hernandez Chávez; Ivani Ferreira de Faria
- 308 INTERCULTURALITY AND POPULAR CULTURE DEBATING FOLKLORIZATION WITHIN SCHOOL EDUCATION**
Alberto Alan de Sousa Cordeiro
- 325 INTERCULTURALITY IN SCIENCE TEACHING: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW**
Jéssica da Silva Gaudêncio
- 341 INTERCULTURAL EDUCATION IN THE TEACHING OF HISTORY AND INDIGENOUS CULTURE IN TIMES OF THE COVID-19 PANDEMIC**
Vilma Aparecida de Pinho; Verusa Almeida da Silva; Eglen Silvia Pipi Rodrigues
- 364 INDIGENOUS LITERATURE: FROM TEXTBOOK TO INTERCULTURAL EDUCATION**
Ivonete Nink Soares

ESTUDIES

- 384 THE PROINFÂNCIA PROGRAM AND ITS CONSEQUENCES IN A MUNICIPALITY OF MINAS GERAIS**
Víviam Carvalho de Araújo; Núbia Aparecida Schaper Santos
- 399 TOWARDS AN ETHNOGRAPHIC IMAGINATION IN EDUCATION**
Ricardo Golbspan; Luís Armando Gandin

INTERVIEW

- 413 INTERVIEW WITH JACQUES JULES SONNEVILLE: REVISTA DA FAEÉBA – 30 YEARS**
Lívia Fialho Costa; Jacques Jules Sonnevile
- 421 DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES**
- 426 NORMS FOR PUBLICATION**

SUMARIO

EDUCACIÓN, ETNOGÉNESIS INDÍGENA Y INTERCULTURALIDAD

12 EDITORIAL

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Livia Fialho Costa

13 PRESENTACIÓN

Daniel Valério Martins; Ángel Baldomero Espina Bárrio

20 PRÁCTICAS INVESTIGADORAS EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES INDÍGENAS

Gerson Ribeiro Bacury; Elisângela Aparecida Pereira de Melo; Rodrigo Brasil Castro

37 INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN EN ETNOCOMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO: SABERES Y HACER INDÍGENAS EN LA RELACIÓN COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN

Leonardo Zenha; Beleni Saléte Grando; Cristiane Ribeiro Barbosa da Silva

55 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS POTIGUARA DA PARAÍBA

Maria Alda Tranquilino da Silva; Eduardo Jorge Lopes da Silva

75 EL TRABAJO CON NOCIONES SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS – CONTEXTOS DE APRECIO Y RESPETO

Ivana Aparecida de Araujo Rocha; Eliane Giachetto Saravali

98 RACISMO CONTRA LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y LA EDUCACIÓN

Marta Coelho Castro Troquez

113 “ES COMPLICADO, ESTÁN MUY CERRADOS”: ENSEÑANZA Y CULTURA INDÍGENA EN ESCUELAS

Noé Cardoso Silva; Genivaldo Frois Scaramuzza

127 MITOS Y EDUCACIÓN EN LA ANCESTRALIDAD TENETEHAR

Maria José Ribeiro de Sá; Maria Conceição de Almeida

143 LA CUESTIÓN INDIGENISTA EN LA PERSPECTIVA DE DIFERENTES ESCRITORES DE FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX: PROYECTOS EDUCATIVOS Y CIVILIZATORIOS (1893-1910)

Alexandra Padilha Bueno; Caroline Marach

163 REFLEXIONES SOBRE LOS DERECHOS INDÍGENAS EN BRASIL: BREVE HISTORIA Y LA LEGISLACIÓN ACTUAL

Maria Veirislene Lavor Sousa

177 EL PUEBLO TEMBÉ TENETEHARA: HISTORIA DE RESISTENCIA, (RE)EXISTENCIA, LUCHA Y PODER EN LA AMAZONÍA DE PARÁ

Henrique de Moraes Junior; Kôkôixumti Tembê Jathiati Parkatejê; Ivanilde Apoluceno de Oliveira

194 EXPOSICIONES COLABORATIVAS CON PUEBLOS INDÍGENAS: POSIBILIDADES Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SOCIOAMBIENTAL EN EL MUSEO DE HISTORIA NATURAL

Iván Borroto Rodríguez; Ana Claudia dos Santos da Silva; Adriele de Fátima de Lima Barbosa

- 214 REFLEXIÓN SOBRE EL PORTUGUÉS HABLADO POR PUEBLOS INDÍGENAS: RESISTENCIA E RESIGNIFICACIÓN**
Maria Gorete Neto
- 232 EL CONTEXTO HISTÓRICO-REAL DEL IDIOMA TZ'UTUJIL Y SUS DESAFÍOS EN SANTA MARÍA VISITACIÓN, GUATEMALA**
Francisco Efraín Dionisio Pérez
- 248 UNA PEDAGOGÍA DE LAS “RETOMADAS” – ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJES DESDE EL PUEBLO INDÍGENA ANACÉ**
Luciana Nogueira Nóbrega; Lia Pinheiro Barbosa
- 268 TERRITORIO MITÓN KUERA: EL ESCENARIO MULTIÉTNICO DEL SER NIÑO INDÍGENA**
Adrieli Caroline Marques Lopes; Cássio Knapp; Andréia Sangalli
- 288 MUXES EN LA INTERCULTURALIDAD Y TERRITORIALIDAD DE LA COMUNIDADE ZAPOTECA EN OAXACA-MÉXICO**
Aní Dario Hernandes Chávez; Ivani Ferreira de Faria
- 308 INTERCULTURALIDAD Y CULTURA POPULAR DEBATIENDO LA FOLKLORIZACIÓN DENTRO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR**
Alberto Alan de Sousa Cordeiro
- 325 INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA**
Jéssica da Silva Gaudêncio
- 341 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA CULTURA INDÍGENA EN TIEMPOS DE PANDEMIA DEL COVID-19**
Vilma Aparecida de Pinho; Verusa Almeida da Silva; Eglen Silvia Pipi Rodrigues
- 364 LITERATURA INDÍGENA: DEL LIBRO DE TEXTO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**
Ivonete Nink Soares

ESTUDIOS

- 384 EL PROGRAMA PROINFANCIA Y SU EVOLUCIÓN EN UN MUNICIPIO DE MINAS GERAIS**
Víviam Carvalho de Araújo; Núbia Aparecida Schaper Santos
- 399 POR UNA IMAGINACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN**
Ricardo Golbspan; Luís Armando Gandin

ENTREVISTA

- 413 ENTREVISTA CON JACQUES JULES SONNEVILLE: REVISTA DA FAEBA – 30 AÑOS**
Lívia Fialho Costa; Jacques Jules Sonnevile
- 422 ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS**

EDITORIAL

Neste momento comemorativo dos trinta anos de atuação na área da Educação, a Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade publica mais um dossiê comprometido com temáticas atuais e relevantes para a Educação no Brasil. A Revista vem desenhando sua história e, com ela, documentando processos, produções e modos de (re)existências de povos que ganham contornos em suas páginas com os diferentes estudos divulgados.

Desde a promulgação da nova Constituição de 1988, assistimos à luta incessante dos movimentos indígenas, de organizações ligadas aos povos indígenas e de certos setores da sociedade civil em prol da garantia, aos povos originários, do direito à terra e à preservação de sua cultura. Mais de trinta anos depois, assistimos a outros desafios, como enfrentamento do racismo, do preconceito, da falta de acesso à saúde e aos serviços públicos. Além disso, são muitos os dados que apontam e denunciam o aumento do número de invasões às terras indígenas a partir de 2019.

Ao lado da comemoração histórica pelos 200 anos da Independência (1822-2022), nos esmorece o fato de ver que a luta dos povos indígenas perpassa 522 anos. Atualmente, no Brasil, esta luta parece ser a luta para poder viver. Índios têm sido afetados por um governo conservador que aprova leis que desestabilizam seus direitos, abrindo espaço para o avanço do agronegócio e para o garimpo ilegal, devastando florestas e promovendo conflitos, mortes e disseminação de doenças.

No caso específico deste Dossiê, cuja temática trata da *Educação, Etnogênese Indígena e Interculturalidade*, registramos pesquisas e experiências com/sobre os povos indígenas

que nos mobilizam a pensar o momento atual de lutas e mortes dos povos originários que vêm, constantemente, acontecendo no Brasil e na América Latina. Os autores assumem uma posição crítica e de denúncia em relação às discussões que tratam de populações historicamente vulnerabilizadas pela violência colonial no que se refere à garantia e reafirmação dos seus direitos. Os textos revelam realidades que se vinculam às pautas da Educação na Contemporaneidade a partir de viradas político-epistemológicas que se fazem urgentes no processo de (re/des)construção dos conhecimentos.

No início do trabalho de produção deste volume, em junho de 2022, assistimos, consternados, ao triste episódio do sumiço do indigenista Bruno Pereira e do jornalista britânico Dom Phillips. A notícia do assassinato de ambos, no Vale do Javari, no Amazonas, dias depois, não causou apenas tristeza. Causa-nos indignação. Desejamos que o campo da Educação mantenha firme seu comprometimento com a divulgação de toda e qualquer informação que atente contra os modos de vida dos povos originários e daqueles que se aliam e dedicam suas vidas à luta pela Democracia. E, nesse movimento, dedicamos esta edição a todos os indígenas e aos movimentos de lutas indígenas em favor de outras epistemologias, cosmologias e outras formas de viver e (re)existir.

Uma boa leitura!

Agosto de 2022.

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Lívia Fialho Costa/ Editoras Científicas
Revista da FAEBA

APRESENTAÇÃO

*Daniel Valério Martins**

Universidade Federal da Grande Dourados / Instituto Federal Goiano

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

*Ángel Baldomero Espina Bárrío***

Universidad de Salamanca

<https://orcid.org/0000-0003-0212-3701>

Educação, Etnogênese Indígena e Interculturalidade

O Dossiê Educação, Etnogênese Indígena e Interculturalidade visa compartilhar estudos, frutos de debates travados entre pesquisadoras(es) a fim de entender e difundir os impactos sociais voltados para o manejo da relação entre diferença e igualdade, com vistas a auxiliar na construção de um projeto intercultural crítico-inclusivo que passa pelo reconhecimento e pelo respeito étnico, cognitivo, político e sociocultural de grupos historicamente excluídos dos processos de constituição das Nações Modernas.

A exemplo dos povos do “velho” mundo, o “novo” mundo sempre foi pleno de trocas materiais e imateriais e imposições culturais, de modo que podemos afirmar que o contato com o outro, com o “diferente” sempre foi uma das variáveis da constituição das identidades grupais. Contudo, não menosprezamos o impacto que a chegada de europeus tenha causado nos povos originários, e propomos mostrar desde perspectivas decoloniais, mas há que se considerar que, embora recentes enquanto conceitos, os processos de etnogênese e de interculturalidade se fazem presentes desde os primórdios da humanidade. Contatos entre grupos culturais diferentes, com influências

múltiplas impositivas ou recíprocas no seu modo de ser, sempre existiram e não podem ser creditados somente ao contato colonial acontecido a partir do século XV.

Entretanto, este suplemento propõe apresentar experiências de produção do conhecimento técnico-científico no contexto Latino e Ibero-americano por meio de análises de novas metodologias nos processos relacionados à educação intercultural como ferramenta para a reorientação da formação, do ressurgimento de novas culturas indígenas, da participação social, da atenção multicultural na perspectiva da integralidade e da valorização das reais necessidades dos grupos culturais como elemento central para a promoção do respeito, reconhecimento das diferenças, aceitação da diversidade e luta por equidade.

Portanto, a Revista FAEEBA e seus editores, preocupados com estudos sobre esses fenômenos de contato entre culturas distintas por meio da educação em culturas minoritárias e “minorizadas”, buscam, por meio deste dossiê, desenvolver e criar uma verdadeira antologia sobre a problemática em questão, no intuito de aprofundar e visibilizar trabalhos que abordam conceitos, teorias, metodologias e possíveis

* Pós-doutorado em História Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC). Doutor em Educação pela Universidad de Burgos, Espanha. Doutor em Antropologia pela Universidad de Salamanca, Espanha. Professor colaborador da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), da Universidade Federal da Grande Dourados. Professor visitante do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (PPG-ENEB) do Instituto Federal Goiano.

** Doutor *Honoris Causa* pela Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de Las Casas (Chiapas-México). Professor Titular de Antropologia Social da Universidad de Salamanca, Espanha. Coordenador da linha de Antropologia do Doutorado de Ciências Sociais da Universidad de Salamanca. Membro da Real Academia Europeia de Doutores.

aplicações destes nos mesmos moldes adotados em estudos com culturas majoritárias. O dossiê procura mostrar adequações de aportes teórico-metodológicos entre essas culturas majoritárias com as culturas e línguas indígenas, de fronteiras, de imigração e de contextos interculturais.

Entre os textos apresentados neste dossiê elencamos estes, divididos em três blocos: Educação; Etnogênese Indígena; Interculturalidade. Assim temos no bloco Educação:

O texto *Práticas investigativas em educação matemática na formação de professores indígenas*, dos autores Gerson Ribeiro Pacury, Elisângela Melo e Rodrigo Castro, aborda elementos sobre as práticas formativas concernentes a futuros professores que cursam as disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, da Universidade Federal do Amazonas. Desde uma abordagem qualitativa e pautado na Pesquisa Participante, tem como objetivo principal conhecer as repercussões dos estudantes indígenas em processo formativo a partir das Práticas Investigativas em Educação Matemática, mobilizadas na disciplina de Estágio Supervisionado. Os resultados sinalizam o desejo dos estudantes, ao regressarem para suas escolas, de desenvolverem suas atividades pautadas nas relações entre as “Matemáticas do Cotidiano Indígena” e as “Matemáticas do Cotidiano Escolar Indígena”.

O estudo denominado *Pesquisa-formação em etnocomunicação no contexto contemporâneo: saberes e fazeres indígenas na relação comunicação/educação*, dos autores Leonardo Zenha, Beleni Saléte Grando e Cristiane Ribeiro Barbosa da Silva, faz parte de uma pesquisa de Pós-Doutorado em diálogo com parceiras do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE). Resulta de experiências de ensino, pesquisa, extensão e atuação na pós-graduação, tendo como método a pesquisa-formação multirreferencial no campo da educação e comunicação com os povos indígenas do Brasil. A metodologia utilizada pelos autores é a pes-

quisa-formação, com imersão nos movimentos assumidos pelos povos originários, e tem como objetivo discutir questões envolvendo a Etnocomunicação como dispositivo de luta identitária, ancestral e decolonial e os diferentes usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O texto traz uma reflexão sobre as tecnologias digitais contemporâneas que são apropriadas para comunicação, mas ainda pouco inseridas nas práticas educativas no contexto da educação escolar indígena.

O artigo *Práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos potiguara da Paraíba*, de Maria Alda Tranquelino da Silva e Eduardo Jorge Lopes da Silva, apresenta uma abordagem qualitativa com dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores indígenas da etnia Potiguara e tem como objetivo dialogar acerca das práticas pedagógicas dos professores da etnia Potiguara que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no estado da Paraíba, e identificar como essas práticas contribuem para o fortalecimento da cultura indígena. Para tanto, os autores realizam uma verdadeira antologia sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas discussões no campo das práticas pedagógicas. Apontam como resultados que a educação contextualizada, o protagonismo indígena, a participação, a criticidade, a organização e o diálogo são elementos presentes e potentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas nos territórios Potiguara, e concluem que tais práticas precisam ser assumidas por todos os professores dos demais componentes curriculares, como dispositivo para o fortalecimento da cultura Potiguara.

No texto *Identidade, diversidade e cultura dos povos indígenas: pesquisa-ação com estudantes do ensino fundamental*, de Eliane Saravali e Ivana Aparecida de Araújo Rocha, as autoras apresentam parte dos resultados de uma pesquisa-ação realizada com 27 alunos do quinto ano, de uma escola da rede particular localizada no interior paulista. O artigo tem como objetivos analisar as noções que alunos do

Ensino Fundamental possuem acerca da identidade, da diversidade e da cultura dos povos indígenas, bem como promover uma intervenção pedagógica sobre o tema. De acordo com as autoras, o estudo foi dividido em três fases: na fase diagnóstica, os estudantes, submetidos a uma entrevista semiestruturada, apresentaram ideias em que os indígenas são reconhecidos somente por aspectos aparentes e caricatos, alicerçadas em estereótipos. Na fase de ação, foram desenvolvidas com a turma dezenove atividades planejadas, com o intuito de fornecer informações e promover os debates e trocas que possibilitaram a valorização dos povos originários do nosso País. Os resultados da fase de avaliação demonstraram avanços nas crenças dos participantes, que se desprenderam de estigmas e passaram a valorizar a diversidade e a cultura desses povos.

No artigo *Racismo contra povos indígenas e educação*, de Marta Coelho Castro Troquez, a autora traz a discussão sobre o racismo contra indígenas no Brasil num contexto de colonialidade. Faz uso de pesquisa bibliográfica e de técnicas de análise documental. Trata das origens históricas deste racismo; apresenta suas manifestações atuais; e discute maneiras pelas quais a educação pode enfrentá-lo. A autora situa as origens do racismo contra indígenas no início do processo de colonização europeia; enfatiza que este manifesta-se através de ações, omissões e/ou restrições de direitos; e discute o potencial da educação a fim de evidenciar as formas do racismo e de combatê-las, na busca por descolonizar currículos através de rupturas epistemológicas, da construção de novos paradigmas, da realização de uma educação intercultural e de práticas pedagógicas diferenciadoras.

A reflexão trazida pelos autores Noé Cardoso Silva e Genivaldo Frois Scaramuzza em *'É complicado, eles são muito fechados': docência e cultura indígena na escola*, mostra as percepções de docentes a respeito da cultura indígena e seu ingresso em uma escola pública urbana amazônica com abordagem para as

identidades e diferenças culturais desses povos originários. Como metodologia, articula entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão on-line através de ferramentas digitais, além de análise documental, e evidencia, a partir das narrativas e discursos que os/as professores(as) representam, a cultura e a identidade dos povos indígenas numa visão construída historicamente por meio do discurso colonial eurocêntrico, que busca sua invisibilidade e/ou marginalização na sociedade.

Por fim, encerrando o bloco Educação, o artigo *Mitos e educação na ancestralidade Tentehar*, das autoras Maria José Ribeiro de Sá e Maria Conceição de Almeida, trata de pedagogias da Educação do povo Tentehar. Com método etnográfico, o estudo foi desenvolvido junto aos Tentehar que vivem no território indígena Arariboia. Os interlocutores do estudo foram intelectuais da tradição, anciãos, lideranças indígenas e professores da aldeia Juçaral. O enredo foi produzido por homens e mulheres que compartilharam saberes, modos de vida e problemas do seu cotidiano. De acordo com as autoras, na cultura ancestral Tentehar, narrativas míticas alimentam o processo formativo entre este povo, e por seu intermédio são transmitidos valores que educam na sua cosmologia. A repetição oral é um dos métodos para se aprender e ensinar nessa cultura. Entre os resultados obtidos as autoras destacam que as narrativas irrigam a memória individual e coletiva, alimentam pedagogias da resistência, do bem viver e do cuidado com a vida.

No bloco Etnogênese indígena elencamos os textos que mostram desde perspectivas históricas o ressurgir de novas culturas indígenas que, por meio do processo de educação, encontram ferramentas de adaptação, resiliência e transformação. Assim apresentamos:

O artigo *A questão indigenista a partir da perspectiva de diferentes escritores(as) na virada do século XIX e início do século XX: projetos educativos e civilizacionais (1893-1910)*, das autoras Alexandra Padilha Bueno e Caroline Marach, analisa os jogos linguísticos presentes

em fontes de diferentes naturezas no projeto educativo e civilizacional orientado para os indígenas brasileiros, manifesto por um grupo de escritores(as) da virada do século XIX e início do XX. O texto delimita-se entre 1890 e 1905 e considera a ambiência intelectual que elegeu a temática indigenista como cerne de um dos projetos educacionais deste período. As autoras mostram escritores(as) elencados(as) com posicionamentos diferentes sobre questões relativas aos indígenas brasileiros, mas ao mesmo tempo apresentam um consenso de que a educação seria o condão que viabilizaria o processo de inserção desses povos no processo civilizador, cujo viés se fundamenta na ideia de construção de uma identidade brasileira, segundo a qual os indígenas ocupam um lugar primordial.

Em as *Reflexões sobre os direitos indígenas no Brasil: breve histórico e a legislação atual*, texto de Maria Veirislene Lavor Sousa, tem-se como objetivo promover uma reflexão e discussão sobre os direitos indígenas, seu histórico, os principais marcos legais nacionais, internacionais, além de apontar as referidas instituições responsáveis no Brasil, buscando dar mais visibilidade aos debates atuais do cenário brasileiro sobre a temática e promover conhecimento coletivo. A metodologia utilizada pela autora se constitui sobre uma pesquisa bibliográfica e documental. Nos resultados deu-se destaque à discussão sobre os principais pontos da legislação vigente e demais questões ligadas ao tema. As considerações revelam os grandes desafios impostos numa luta constante desses povos por seus direitos; apesar das conquistas desde a colonização, esses direitos estão constantemente sob ataque, através de vários processos de violações, pelo descumprimento da legislação vigente, em seus aspectos culturais, ambientais, territoriais, de saúde, educação, dentre outros.

O estudo *O povo Tembê Tenetehara: história de resistência, (re)existência, luta e poder na Amazônia Paraense*, de autoria de Henrique de Moraes Junior, Kôkôixumti Tembê Jathiaty Par-

katejê e Ivanilde Apoluceno de Oliveira, trata de um recorrido histórico no qual a história Tembê perpassa pela colonização até o fortalecimento cultural-educacional. Os autores trazem como objetivo analisar a resistência, a (re)existência, a luta e o poder na construção histórica do Povo Tembê Tenetehara na Amazônia Paraense. A metodologia do estudo caracteriza-se em uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa de método analítico com procedimento bibliográfico, fontes documentais, entrevista dialógica freireana. Os autores apresentam como inferências que a construção histórica do Povo Tembê de poder, de luta, de (re)existência e de resistência deuse com o Movimento Indígena Tenetehara na (re)conquista do seu território na Amazônia Paraense e que o processo de educação tem seu papel primordial.

O texto *Exposições colaborativas com os povos indígenas: possibilidades e desafios para a educação socioambiental no Museu de História Natural*, dos autores Iván Borroto Rodriguez, Ana Claudia dos Santos da Silva e Adriele de Fatima de Lima Barbosa, discute as limitações e as possibilidades de exposições colaborativas e etnográficas para o desenvolvimento de um discurso de caráter educativo e socioambiental nos museus de história natural. Para tal, os autores analisam uma exposição com participação indígena desenvolvida no Museu Paraense Emílio Goeldi. A metodologia aplicada foi do tipo qualitativa e os dados foram levantados mediante a análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas. A análise apresentada pelos autores revela a presença de modelos antagônicos da comunicação, se pensada a exposição em relação ao público indígena ou ao público ocidental. Por outro lado, identificaram emergências socioambientais na exposição. Os autores concluem que é possível afirmar que exposições colaborativas realizadas com a participação indígena oferecem grandes possibilidades para o desenvolvimento de um discurso expositivo de caráter educativo e socioambiental nos museus de história natural.

No artigo de Maria Gorete Neto denominado *Reflexões sobre o português falado por povos indígenas: resistência e resignificação*, a autora afirma que a entrada dos povos indígenas na universidade tem visibilizado suas culturas, cosmovisões, epistemologias e o uso que fazem de suas línguas, dentre elas a língua portuguesa. No texto a autora segue afirmando que os estudos sobre o português falado por povos indígenas são ainda poucos e necessitam de aprofundamento, mostra como objetivo contribuir com a discussão sobre algumas características do Português indígena e analisa duas dissertações de mestrado escritas por mulheres indígenas, com o intuito de compreender como essa variedade aparece em textos acadêmicos. A autora utiliza uma metodologia qualitativa e busca evidenciar pistas de indigenização do Português, tais como: uso de vocábulos da língua indígena, resignificação de conceitos, organização textual, dentre outros. A pesquisa mostra que mesmo textos fortemente monitorados, como dissertação de mestrado, não impedem a utilização do português indígena. Como inferências, a autora espera que a discussão contribua para uma maior compreensão do significado desta língua para os povos indígenas e para a sua valorização, principalmente nas universidades.

O estudo *El contexto histórico-real del idioma Tz'utujil y sus desafíos en Santa María Visitación, Guatemala*, do autor Francisco Efraim Dionísio Pérez, mostra um recorrido histórico sobre a perda do idioma Tz'utujil no povoado de Santa María Visitación de Guatemala com a chegada dos espanhóis. Para a compreensão, o autor traz uma reflexão sobre o passado da realidade idiomática, levando em consideração tópicos como a visão dos missionários, a territorialidade e o surgimento de novos grupos falantes, a realidade escolar desde a questão linguística e a possibilidade de novos desafios. O autor conclui reforçando o interesse sobre a chamada de atenção para que a situação idiomática do povoado de Santa María Visitación não caia no esquecimento.

As autoras Luciana Nogueira Nóbrega e Lia Pinheiro Barbosa trazem o texto *Uma pedagogia das retomadas: ensinamentos e aprendizagens a partir do povo indígena Anacé*, no qual contam um pouco sobre a história do povo indígena Anacé que ocupa tradicionalmente um território localizado a oeste da capital cearense, e que vem sendo, desde meados da década de 1990, impactado com as construções do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. Em contraponto, as autoras mostram que parte dos Anacé tem realizado retomadas para recuperar parcelas do território e assim garantir seus direitos de existir. As autoras utilizam uma metodologia de caráter qualitativa com pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Apresentam como objetivo a possibilidade de falar em pedagogias das retomadas, compreendendo-as como potenciais espaços de aprendizagem compartilhada e de construção de pessoas Anacé, o que passa pela mediação dos encantados. As autoras concluem, de acordo com suas observações, que as retomadas possibilitam acessar conhecimentos múltiplos a partir de contextos pedagógicos de formação e de aprendizagens produzidos nas práticas políticas de reaver territórios e memórias.

Encerrando o bloco sobre Etnogênese indígena, apresentamos o artigo *Território Mitã Kuera: o cenário multiétnico do ser criança indígena*, dos autores Adrieli Caroline Marques Lopes, Cássio Knapp e Andréia Sangalli, que traz como objetivo central a caracterização do universo das crianças indígenas Guarani e Kaiowá na Reserva Indígena de Dourados (RID), elencando as mudanças no modo de viver individual e familiar das crianças indígenas em situação de isolamento social durante a pandemia da Covid-19. O desenvolvimento da pesquisa pautou-se em diferentes estratégias que se inserem na abordagem qualitativa, dentre elas a revisão bibliográfica, a pesquisa etnográfica e a pesquisa de campo (restrita a visitas *in locu* nas escolas indígenas municipais da Reserva Indígena de Dourados). De acordo com os autores, a investigação traz contribuições no

sentido de reafirmar que as crianças indígenas experienciam, vivenciam e transmitem suas culturas e também seus saberes entre si e com os adultos que convivem e eles inferem que, no atual cenário, as crianças indígenas buscaram adaptar-se às condições de isolamento social, sem perder a essência do brincar e do ser criança. Os autores concluem que, quanto ao processo de educação escolar, as práticas educativas tradicionais constituem movimentos pedagógicos que vão se desenvolvendo ao longo das fases de crescimento das crianças indígenas e revelam saberes necessários para a formação da cultura e da identidade.

No bloco Interculturalidade elencamos os textos que mostram desde perspectivas de contato entre culturas distintas a possibilidade de enriquecimento mútuo, e que encontram na educação as ferramentas de sobrevivência de culturas vulnerabilizadas desde uma perspectiva crítica e não funcional. Assim apresentamos:

O texto *Muxes en la interculturalidad y territorialidad de la comunidad Zapoteca en Oaxaca-México*, dos autores Aní Dario Hernandez Chávez e Ivani Ferreira de Faria, se trata de um estudo que busca compreender a territorialidade dos Muxes (não binários) e como as políticas interculturais podem potencializar sua identidade na comunidade Zapoteca em Oaxaca, no México. Os autores utilizaram uma metodologia participativa com o desenvolvimento de um trabalho de campo e de reconhecimento territorial, respeitando as cosmologias e a autonomia desse povo. Os autores concluem que existe mais de uma história de gênero, fixa e linear na inter-relação homens, mulheres e muxes para o sustento cultural, social e econômico.

No artigo *Interculturalidade e cultura popular: debatendo a folclorização dentro da educação escolar*, o autor Alberto Alan de Sousa Cordeiro debate os processos históricos e de produção intelectual que contribuíram para a marginalização da cultura popular dentro do espaço escolar. Em seguida, apresenta como as perspectivas interculturais de educação têm auxiliado na construção de práticas pedagógi-

cas que valorizam a diversidade cultural, abrindo espaço para os conhecimentos e formas de sociabilidade presentes nas culturas populares. Como metodologia, o autor utiliza uma extensa pesquisa bibliográfica que mapeou diferentes contribuições da teoria cultural e a interface entre a escola e a cultura, e conclui que certas práticas culturais são abordadas, ainda hoje, de forma pitoresca e estereotipada dentro do calendário “folclórico” das escolas.

No estudo da autora Jéssica da Silva Gaudêncio intitulado *Interculturalidade no ensino de ciências: uma revisão sistemática de literatura* observa-se um estudo de natureza teórica e que tem por objetivo fazer uma reflexão acerca da importância da implementação da Lei nº 11.645/08 e da perspectiva intercultural no ensino de ciências. Para isso, a autora segue os argumentos centrais do pluralismo epistemológico e a metodologia de revisão sistemática de literatura, para selecionar os artigos mais recentes sobre a temática, além de contemplar os demais trabalhos presentes na literatura sobre a temática. Assim, o artigo apresenta-se como um portfólio bibliográfico que versa sobre importantes trabalhos e pesquisas que tratam sobre o processo de ensino-aprendizagem em ciências e a sua relação com a perspectiva intercultural. Os resultados mostram trabalhos que defendem a inclusão dos saberes tradicionais na base curricular, ou seja, pesquisas que trabalharam ou desenvolveram ações pedagógicas e metodologias educacionais que abordaram a interculturalidade e o uso da Lei nº 11.645/08 no ensino de ciências.

O texto *Educação intercultural no ensino de história e cultura indígena em tempos de pandemia da covid-19*, dos autores Vilma Aparecida de Pinho, Verusa Almeida da Silva e Eglen Rodrigues, aborda um estudo com o objetivo de analisar as transformações dos sujeitos após estudar a História e Cultura dos povos indígenas na perspectiva da educação intercultural no âmbito do Ensino Remoto, implementado em Altamira, Pará, durante a Pandemia da Covid-19. Os autores escolhem

como método da pesquisa a ação participante, vinculando a teoria-prática ao pensamento-ação, através do planejamento e estratégias pedagógicas que inserem conteúdos de história e cultura indígena em uma turma da Educação Básica. Os autores discorrem que, apesar dos limites encontrados com a suspensão das atividades presenciais e dos desafios na utilização de ferramentas digitais, a pesquisa evidencia que à medida que foram realizados os processos de ensino-aprendizagens na perspectiva intercultural, começaram a sobressair nas narrativas orais, escritas e gráficas (desenhos) das crianças significados de reconhecimentos e respeito pelos povos indígenas que foram historicamente invisibilizadas na nossa sociedade. Os autores inferem que o processo intersubjetivo da prática pedagógica intercultural provocou reflexões capazes de transpor as narrativas estereotipadas e estabelecer diálogos que favoreceram o respeito à diversidade étnico-cultural.

Para finalizar, apresentamos o artigo intitulado *Literatura indígena: do livro didático à educação intercultural*, da autora Ivonete Nink Soares, que tem por objetivo analisar o tratamento dado à literatura indígena no livro didático da coleção Singular e Plural, da editora Moderna, Ensino Fundamental, anos finais, 6º ano, no quadriênio 2020-2023, utilizada pela rede estadual de Rondônia, a partir dos textos sugeridos para leitura, das atividades propostas aos alunos e das orientações destinadas ao professor. Além disso, a autora mostra discussões acerca da escolha do livro didático no Brasil, sua importância e interferência no contexto educacional. Como metodologia, a autora fez uso de uma pesquisa bibliográfica e documental. E conclui com uma defesa de que no livro didático há questões e posicionamentos que podem ser revistos, que alguns

assuntos podem ser aprofundados, observados por outras perspectivas, enaltecendo a história e as culturas dos povos originários.

Esse volume também apresenta dois artigos na Sessão Estudos que tratam da relação entre pesquisa e educação. O primeiro texto, *O Programa Proinfância e seus desdobramentos em um município de Minas Gerais*, de autoria de Víviam Carvalho de Araújo e Núbia Aparecida Schaper Santos, discute o processo de implementação do Programa Proinfância. A pesquisa baseia-se na perspectiva bakhtiniana e no ciclo de políticas de Stephen Ball a partir do trabalho com análise documental e entrevistas. O estudo destaca efeitos “duais e fragmentados” na implementação do Programa no que se refere à ampliação de vagas nas creches e nas condições de oferta da Educação Infantil no município. O segundo artigo, *Por uma imaginação etnográfica na educação*, de Ricardo Golbspan e Luís Armando Gandin, apresenta, através de estudo bibliográfico, a proposta da imaginação etnográfica como uma ferramenta para a pesquisa crítica em educação. O estudo possui uma discussão teórica, fundamentada nas contribuições de Paul Willis, visando à uma reorientação sensível e rigorosa da pesquisa etnográfica no trabalho com a realidade educacional.

É com imensa satisfação, principalmente a de interculturalizar nossas práticas pedagógicas e ações por meio da leitura deste dossiê, carregado de cultura, relevância social e conhecimentos étnicos, que convidamos os leitores a que possam brindar conosco essa alegria e prazer na leitura e difusão desse material importante não somente para a área da educação intercultural, mas também para todos aqueles que trabalham com elementos que envolvem as diversidades culturais, sociais e de formação humana.

PRÁTICAS INVESTIGATIVAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

*Gerson Ribeiro Bacury**

Universidade Federal do Amazonas

<https://orcid.org/0000-0002-1160-3187>

*Elisângela Aparecida Pereira de Melo***

Universidade Federal do Norte do Tocantins

<https://orcid.org/0000-0001-6827-0566>

*Rodrigo Brasil Castro****

Universidade Federal do Amazonas

<https://orcid.org/0000-0002-4981-0659>

RESUMO

Este artigo aborda as práticas formativas concernentes a futuros professores que cursam as disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, da Universidade Federal do Amazonas. Assim, tomamos como indagação: o que revelam os processos formativos de estudantes indígenas no Estágio Supervisionado? Objetiva-se conhecer as repercussões dos estudantes indígenas em processo formativo a partir das Práticas Investigativas em Educação Matemática, mobilizadas na disciplina de Estágio Supervisionado. O estudo possui abordagem qualitativa e foi pautado na Pesquisa Participante; as informações foram analisadas a partir das narrativas de formação dos participantes da pesquisa, os “indígenas-professores-estudantes-pesquisadores”. Os resultados sinalizam o desejo dos estudantes, ao regressarem para suas escolas, de desenvolverem suas atividades pautadas nas relações entre as “Matemáticas do Cotidiano Indígena” e as “Matemáticas do Cotidiano Escolar Indígena”.

Palavras-chave: educação matemática; ensino de matemática; professor indígena; formação inicial.

ABSTRACT

INVESTIGATIVE PRACTICES IN MATHEMATICAL EDUCATION IN THE TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS

This article discusses the training practices associated with future professors

* Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: gersonbacury@ufam.edu.br

** Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Curso de Licenciatura em Matemática e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGecim/UFNT) – Unidade Acadêmica de Araguaína. Araguaína, Tocantins, Brasil E-mail: elisangelamelo@uft.edu.br

*** Licenciado em Matemática e Mestrando do Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)/Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: rbrcaastro@gmail.com

who attend the supervised practice subjects of the Degree Course in Training of Indigenous Teachers, from the Federal University of Amazonas. Thus, we take as a question: what do the training processes of indigenous students in the supervised practice subjects reveal? The objective is to know the repercussions of indigenous students in their formative process based in the Investigative Practices in Mathematics Education, mobilized in the supervised practice subject. The study has a qualitative approach and was based on Participatory Research, the information was analyzed through narratives about the training of the participants in this research, the “indigenous-teachers-students-researchers”. The results indicate the students’ desire to return to their schools, to develop their activities based on the relationships between the “Mathematics of Indigenous Life” and the “Mathematics of Indigenous School Life”.

Keywords: mathematics education; mathematics teaching; indigenous teacher; initial formation.

RESUMEN

PRÁCTICAS INVESTIGADORAS EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES INDÍGENAS

Este artículo aborda las prácticas formativas concernientes futuros profesores que cursan las asignaturas del Estagio Supervisión del Curso de Licenciatura en Formación del Profesores Indígenas, de la Universidad Federal del Amazonas. Assim, tomamos como indagación: ¿lo que revelan los procesos formativos del estudiantes indígenas no Estagio Supervisionado? Objetiva – se conocer las repercusiones de los estudiantes indígenas en proceso formativo a partir de las Prácticas Investigativas en Educación Matemáticas, movilizándolo en la asignatura del Estagio Supervisionado. El estudio posee enfoque cualitativa y fue pautado na Pesquisa Participante; las informaciones fueron analizadas a partir de las narrativas de formación de los participantes de la pesquisa, los “indígenas – profesores – estudiantes – investigadores.” Los resultados señalan el deseo de los estudiantes, al regresen para las escuelas, de desenvolver suyas actividades pautadas nas relaciones entre las “Matemáticas del Cotidiano Indígena” y la “Matemáticas del Cotidiano Escolar Indígena”.

Palabras clave: educación matemáticas; ensino de matemáticas; professora indígena; formación inicial.

Iniciando um diálogo...¹

¹ Este artigo contempla parte dos resultados da pesquisa em andamento desenvolvida no programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o qual foi submetido ao Conselho de Ética de Pesquisa, sob o número: 60026922.9.0000.5020. Os colaboradores da pesquisa serão identificados conforme deliberados na reunião que tratou dos termos éticos da pesquisa. Agradecimentos, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo incentivo a esta pesquisa.

Nas últimas décadas, vem crescendo a reflexão sobre os aspectos conceituais, quer sejam teóricos, quer sejam práticos, na e para a formação inicial de professores e estudantes indígenas. Essas repercussões ampliam os diálogos nos campos de estudos e de pesquisas, particularmente no campo da Educação Matemática, sobretudo no que se refere aos saberes e fazeres originários e tradicionais dos

povos indígenas, que emergem como práticas de um saber matemático do cotidiano desses povos. Isso assanha o desenvolvimento de atividades investigativas relacionadas ao processo formativo inicial desses professores e estudantes indígenas, bem como ao ensino e à aprendizagem das matemáticas nas escolas de suas comunidades.

Nessa perspectiva, trazemos as reflexões advindas de várias práticas formativas desenvolvidas durante a realização das disciplinas de Estágio Supervisionado, as quais têm suas bases conceituais, didáticas, pedagógicas e empíricas vinculadas às nossas práticas como “professores-formadores-pesquisadores-orientadores” (BACURY, 2018), no Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas (FPI), vinculado à Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na área de Ciências Exatas e Biológicas, em especial com o ensino de Matemática. Essas práticas docentes são alimentadas e retroalimentadas com as vivências, os saberes e os viveres cotidianos dos “indígenas-professores-estudantes-pesquisadores” das regiões do Alto Rio Negro (AM), município de São Gabriel da Cachoeira (AM), e do Alto Solimões (AM), município de Benjamin Constant, incluindo as (etno)paisagens socioculturais do *ser* indígena, professor, estudante e pesquisador nesses contextos.

Para tanto, o trabalho que aqui apresentamos é um recorte que compõe um conjunto diverso de atividades investigativas realizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado, as quais estiveram acompanhadas de momentos específicos para as recolhas das informações por meio de um instrumento didático denominado “Diálogos com professores indígenas em formação inicial sobre aprender e ensinar matemáticas”;² de modo que a realização dessas atividades pudessem mobilizar as escritas discursivas e reflexivas sobre o ensino e a aprendizagem das matemáticas no cotidiano escolar indígena, no desenvolvimento da elabo-

ração dos “Projetos das Práticas Matemáticas do Cotidiano Indígena”³ e também nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Essas compreensões nos instigaram a refletir sobre o seguinte questionamento para este artigo: o que revelam os processos formativos de estudantes indígenas no Estágio Supervisionado? Para tanto, na busca por possibilidades de respostas, objetivamos: conhecer as repercussões dos estudantes indígenas em seus processos formativos a partir das Práticas Investigativas em Educação Matemática, mobilizadas na disciplina de Estágio Supervisionado.

Nessa direção, estruturamos este artigo em quatro seções. Na primeira, estabelecemos uma reflexão sobre os processos educativos na formação inicial de professores indígenas; na segunda, abordamos sob o prisma do Estágio Supervisionado como vem ocorrendo na formação desses professores; na terceira, apresentamos a tessitura metodológica que orientou os procedimentos de recolha e análise das informações da pesquisa; e, por fim, trazemos nossos olhares sobre as práticas formativas que foram mobilizadas durante o Estágio Supervisionado.

Tecendo uma compreensão sobre a Formação Inicial de Professores Indígenas

Refletir sobre os processos educativos e formativos de professores nos remete à compreensão acerca das tarefas e dos papéis da educação, inclusive sobre a educação indígena e a educação escolar indígena.⁴ Nessa perspectiva, passamos inicialmente a entender a presença da escola entre os povos indígenas, que surge nesse contexto como um movimento interativo advindo do contato com os não indígenas. Com o advento das primeiras escolas nas comunidades indígenas, também

3 Adaptado de Bacury (2017).

4 Em nossas considerações finais apresentaremos, na perspectiva da Etnomatemática, os nossos olhares sob as completudes entre esses termos.

2 Adaptado de Bacury (2017).

vieram diferentes fins, interesses e objetivos educativos; desde a “domesticação”, negação da “identidade cultural e linguística”, até a “catequização” e a “evangelização”, dentre outros, sempre correspondendo a interesses específicos daqueles que querem manter a submissão do outro por meio da relação “dominador e dominado”.

Em meio a esses contextos, estudantes indígenas nos anos escolares do Ensino Fundamental ficavam atônitos com os processos educativos pelos quais passavam, já que esses processos não atendiam suas necessidades de aprendizagem; é preciso, portanto, que haja continuidade nas discussões em cursos de formação inicial de professores indígenas sobre educação intercultural, específica, bilíngue e interdisciplinar, como indica o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2005a). A essa perspectiva, em segundo momento, emerge a necessidade de se discutir a formação do indígena para atuar como professor na escola de sua comunidade, visto que muitos indígenas já atuavam em sala de aula como professores auxiliares, por não possuírem, ainda, uma formação em Magistério.

Abre-se então o diálogo entre as lideranças, as autoridades indígenas, as instituições de ensino, dentre outros, para constituírem políticas educacionais voltadas à formação inicial de professores indígenas no Brasil. Formação essa que deve estar pautada em “[...] novas formas de pensar e fazer a escola, de acordo com métodos próprios de aprendizagens.” (SILVA, 2000, p. 32). Métodos esses que estão assegurados na Constituição Federal (CF) de 1988, conforme preconiza o Artigo 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, p. 124).

A partir de então, evidencia-se o uso das línguas maternas, das manifestações culturais e de outros saberes próprios, nos contextos das salas de aula das escolas indígenas. Dá-se também início à formação de professores por meio do Curso em Nível Médio de Magistério Indígena, tendo em vista que alguns indígenas possuíam o Ensino Fundamental e estavam atuando como professores auxiliares. Assim, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação (Seduc), passa a ofertar esse curso em períodos intervalares (férias docentes).

Esse processo formativo inicial tem colaborado para uma nova configuração da escola no contexto comunitário, de modo a evidenciar outras demandas, a exemplo da continuidade dos processos formativos dos professores, no que tange tanto à formação continuada, quanto à formação inicial, agora em nível superior, para que o professor indígena possa ampliar seu pensamento ao adquirir novos conhecimentos, trazendo para o seio de seu povo expectativas de vida, contribuindo para melhorias e fortalecimento dos saberes da tradição, da diversidade linguística e cultural, dos saberes e fazeres próprios dos povos indígenas. Reforçando,

[...] os povos indígenas consideram a formação escolar como um dos instrumentos importantes de luta pela defesa e promoção dos direitos indígenas, na medida em que permite a apropriação dos conhecimentos e tecnologias do mundo moderno capazes de contribuir para a melhoria das condições de vida em suas aldeias [...]. (BANIWA, 2009, p. 26).

Junto a esses novos quereres escolares e formativos dos povos indígenas, busca-se, por meio das políticas públicas, a criação de Cursos de Graduação em Licenciatura Específica para a formação de professores indígenas. Assim, o MEC estabelece o diálogo com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e institui, em setembro de 2004, uma comissão com a função de “[...] regulamentar, de forma integrada e articulada, todo o processo de Educação Escolar Indígena, em todos os níveis e modalidades de

ensino, um dos quais, o de formação de professores indígenas no ensino superior” (BRASIL, 2014, p. 2).

No sentido também de apoiar as políticas públicas de formação dos professores indígenas no Ensino Superior, o MEC, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) e com a Secretaria de Ensino Superior (Sesu), implanta o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). É importante ressaltar que essa política institucional para a formação dos professores em nível superior teve início ainda nos anos 2000.

Partindo dessa iniciativa proposta pelo MEC, face ao apoio financeiro advindo do Prolind, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), assim como outras Instituições de Ensino Superior (IES), propõe projetos para a criação de cursos de Licenciatura Intercultural, pautados na realidade do espaço geográfico e na diversidade cultural, linguística, dos saberes e fazeres próprios dos povos indígenas a serem atendidos por meio desses cursos.

A partir dessa intencionalidade formativa, a UFAM, por meio da Faculdade de Educação (Faced) e dos povos indígenas do estado do Amazonas, cria em 2008 o Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas (FPI), o qual passou a ofertar possibilidades de formação nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes e Ciências Exatas e Biológicas, em primeiro momento para os professores e estudantes indígenas Mura.

Nesse contexto, apresentamos a estrutura curricular do Curso FPI/Faced/UFAM a partir dos estudos de Bacury, Melo e Gonçalves (2015) e Bacury (2018), ao destacar que o processo formativo ocorre em três etapas: na primeira, de cunho geral, na qual todos os ingressantes estudam juntos – essa fase ocorre em dois anos com carga horária de 1.320 horas; a segunda compreende a formação específica, também com duração de dois anos e carga horária de 840 horas, na qual os estudantes optam por uma das três grandes áreas (Ciências

Humanas e Sociais; Letras e Artes; e Ciências Exatas e Biológicas). Na etapa final, no último ano, ocorre a integração das áreas, todos os estudantes indígenas apresentam os resultados de suas pesquisas, estágios, Projeto Político-Pedagógico das escolas indígenas, Trabalhos de Conclusão de Curso e outras questões relativas ao seu processo formativo e constitutivo.

Considerando a realidade dos povos indígenas do estado do Amazonas – estado que comporta a maior população indígena do Brasil, conforme apontou o Censo Demográfico de 2010 – e as demandas formativas desses povos pelo Ensino Superior, o Curso FPI/Faced/UFAM ampliou a oferta desse Curso de Licenciatura, que atualmente é desenvolvido em cinco turmas nas seguintes localidades: Alto Solimões, Médio Solimões, Alto Rio Negro, Lábrea e Manicoré, conforme destacado nos estudos de Bacury (2018).

É a partir desse contexto de atuação que trazemos para reflexão as nossas práticas docentes como “professores-formadores-pesquisadores-orientadores” no Curso FPI/Faced/UFAM, junto aos futuros professores – “indígenas-professores-estudantes-pesquisadores” que irão ensinar as matemáticas⁵ nas escolas da região do Alto Rio Negro, localidade que tem como polo formativo e educativo o município de São Gabriel da Cachoeira (AM), e na região do Alto Solimões, cujo polo é localizado no município de Benjamin Constant (AM).

Postas essas compreensões, daremos destaque às nossas práticas a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado, voltadas para a formação/orientação, como nos indicam Melo e outros (2020), pautadas nas relações entre as “Matemáticas do Cotidiano Indígena” e as “Matemáticas do Cotidiano Escolar Indígena”. Para tanto, se faz necessário conhecer os marcos referenciais sobre o Estágio Supervisionado no contexto geral da formação de professores, na formação de professores de Matemática e na

5 Por considerarmos que a Etnomatemática traz em seu bojo epistêmico a compreensão das culturas, afirmando as matemáticas no plural.

formação de professores indígenas, sobre os quais passaremos a dialogar e a refletir.

Potencialidades da formação de professores indígenas no Estágio Supervisionado

Os debates e diálogos ocorridos no I Seminário Internacional de Educação Matemática (Sipem), realizado no ano 2000, referente às temáticas do professor como produtor de saberes, do professor como agente de sua própria formação e do professor junto à pesquisa (NACARATO; PAIVA, 2006), vêm nos instigando a constituir uma reflexão crítica sobre a formação de futuros professores, sobretudo daqueles que irão atuar no ensino das matemáticas, no enfrentamento de obstáculos, tais como a compreensão da relação entre a teoria e a prática, entre o conteúdo matemático e a ação pedagógica, entre a “Matemática Acadêmica” e a “Matemática Escolar” – conforme apontam David, Moreira e Tomaz (2013) e Fiorentini e Oliveira (2013), dentre outros.

Nessa direção, vêm ocorrendo nossas práticas como “professores-formadores-pesquisadores-orientadores”, no Curso FPI/Faced/UFAM, em meio aos obstáculos e aos enfrentamentos das dificuldades quanto à busca, junto aos estudantes, por novos conhecimentos, novas práticas e ações mobilizadoras com as matemáticas, pautadas nas relações entre os saberes científicos e os saberes da tradição, de modo a materializá-las, futuramente, nas escolas atendidas direta e indiretamente por esses “indígenas-professores-estudantes-pesquisadores”, não sendo o futuro professor “[...] um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (ALARCÃO, 2001, p. 22).

Há de se destacar que, no trabalho docente com as matemáticas, o futuro professor não deve somente valorizar a sua experiência adquirida no decurso do processo formativo,

mas, também, como indicam os estudos de Bacury (2017), aquelas referentes ao professor enquanto pesquisador de sua própria prática, conforme as “Práticas Investigativas em Educação Matemática”, compreensão que emerge no decurso do desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado e se configura na materialização efetiva da relação entre a teoria e a prática, entre o conteúdo matemático e a ação pedagógica, favorecendo tanto o professor em formação quanto o professor de Matemática, a compreensão, a reflexão, a crítica e o trabalho colaborativo, ressignificando as atividades que ele produz e realiza junto aos estudantes da Educação Básica.

Dessa perspectiva, compreendemos a sala de aula para além de um espaço educativo, como também um espaço de pesquisa, no qual a ação reflexiva do professor possibilita a avaliação permanente de seu trabalho docente, sobretudo ao participar dos diálogos formativos com seus pares e estudantes sobre a produção de novos conhecimentos, de modo a abrir um leque “[...] para a pesquisa em educação matemática, pois o professor, ao assumir uma postura de professor pesquisador e reflexivo, deve assumir também o compromisso de investigar e refletir sobre/na sua prática diariamente” (MACHADO JÚNIOR; SOARES; GONÇALVES, 2008, p. 30).

Por outro lado, nas últimas atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os Cursos de Graduação no Brasil, temos a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019); em seu Artigo 7º, inciso II, o documento deixa claro que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que devem estar presentes desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos, quanto nos conteúdos específicos da área do conhecimento a serem ministrados. Acerca desse propósito, há de se destacar que o estágio precisa “[...] possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais

como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 43).

Por sua vez, as vivências nesses contextos são enriquecedoras e constituem a base para a experiência, pois propiciam diversas aprendizagens que, refletidas constantemente na prática, segundo Josso (2010), se configuram tanto em uma experiência formadora a partir da articulação entre atividade, sensibilidade, efetividade e ideação, quanto em uma aprendizagem pela experiência, ou seja, naquela que transforma os complexos comportamentais afetivos, ou não, sem questionar os valores que procedem dos compromissos da vida. Por conseguinte, “a formação é experiencial, ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (JOSSO, 2010, p. 48).

A partir dessas compreensões, concordamos que o Estágio Supervisionado, desde que aliçado nos primeiros momentos⁶ nos Cursos de Licenciatura, deve oportunizar o trabalho docente coletivo e colaborativo, por meio do qual os futuros professores, sobretudo aqueles que irão atuar com o ensino das matemáticas, devem amadurecer a opção por ser professor pesquisador de sua própria prática; o que pode ocorrer por meio do contato com a realidade de sua profissão, nas escolas da Educação Básica, quer sejam elas indígenas ou não indígenas, constituindo-se como profissionais capazes de refletir sobre suas ações didático-pedagógicas na tomada de decisão e na realização do planejamento, promovendo uma transformação em suas práticas e visando à melhoria no processo de ensino e de aprendizado.

Inúmeros debates vêm sendo realizados nas instituições públicas de Ensino Superior sobre a formação de professores indígenas, os quais também agregam as reflexões sobre o Estágio Supervisionado. A essa questão se agrega a Resolução CNE/CP nº 1/2015 (BRASIL, 2015),

6 No estudo com as turmas em questão, estamos vivenciando o trabalho na formação inicial desses estudantes, com vistas ao Estágio Supervisionado e à produção do TCC, desde o início do curso.

que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, constituindo-se como uma “pedra basilar” na regulamentação dos programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos, assim como nas orientações que norteiam as práticas e ações durante a realização do Estágio Supervisionado nesses contextos. Como destacado nos princípios e objetivos da Resolução supracitada:

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

[... dos objetivos ...]

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; [...]

VI - [...] de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (BRASIL, 2015, p. 1).

Em nossa compreensão, as diretrizes apresentadas na Resolução CNE/CP nº 1/2015 (BRASIL, 2015) se constituem como uma porta que se abre para repensar as maneiras de se conduzir o Estágio Supervisionado nesse contexto permeado de complexidades, especificidades e diversidade; com destaque para o atual momento que o mundo atravessa, assim como os povos indígenas, devido à Pandemia causada pela Covid-19. Com isso, as atividades de realização do Estágio Supervisionado nas escolas indígenas foram prejudicadas, exigindo que reconfigurássemos nossa prática como formadores de professores diante desse cenário obscuro, no qual vivemos junto a eles, “[...] entre os dias de luto e dias de silêncio; entre as vozes chorosas e a dor da perda; entre

as madrugadas de escuta e dias de reflexão” (MELO et al., 2020, p. 231), os dias futuros incertos e a estrutura tecnológica precária, tanto deles quanto nossa, dentro das nossas possibilidades mútuas; enfim, mesmo diante dessas adversidades, estamos tentando dar continuidade às atividades de formação inicial junto a esses “indígenas-professores-estudantes-pesquisadores”.

Nesse contexto de adversidade, começamos a nos indagar sobre como seriam realizadas as atividades de Estágio Supervisionado e a construção do TCC. Para tanto, tomamos como premissa a orientação destacada no Artigo 15º da Resolução CNE/CP nº 1/2015 (BRASIL, 2015), quanto à possibilidade, nas atividades finais do estágio supervisionado, da produção de materiais didático-pedagógicos, dentre outros. Então, passamos a proceder quanto ao planejamento e criação de diferentes estratégias para o acompanhamento das práticas, envolvendo-nos – “professores-formadores-pesquisadores-orientadores” – e envolvendo os “indígenas-professores-estudantes-pesquisadores” em processo formativo e, quando possível, as comunidades indígenas. Dentre essas possibilidades, optamos pela orientação para o desenvolvimento e a construção dos “Projetos das Práticas Matemáticas do Cotidiano Indígena”. Passaremos a abordar, na seção seguinte, essas compreensões.

Tessitura Metodológica

Trazer para o diálogo formativo um amplo sistema composto pela paisagem amazônica e pela riqueza da diversidade de saberes originários dos povos indígenas das regiões do Alto Solimões e do Alto Rio Negro, no estado do Amazonas, como as línguas maternas, as manifestações socioculturais, a produção de artesanatos, as atividades de comércio, dentre outras práticas e fazeres desses povos, é o que nos conduz a investigar as matemáticas do cotidiano indígena, como indicam Bacury e Melo (2018).

Então, adentramos nesses contextos comunitários em parceria com os “indígenas-professores-estudantes-pesquisadores” – aqui também chamados de participantes da pesquisa, do Curso FPI/Faced/UFAM –, buscando conhecer os saberes da tradição presentes nas práticas de ação sociocultural desses povos indígenas, instigados não por uma curiosidade despreziosa e ingênua, mas por aquela “Curiosidade Epistemológica” (FREIRE, 1996), caracterizada por capacidade crítica de tomar distância do objeto de estudo, de observá-lo, de “cercá-lo” ou de fazer aproximações metódicas. Desse processo surgiram outras possibilidades de atividades a serem desenvolvidas nas escolas indígenas, relacionando os saberes científicos e, por meio de outros olhares, a diversidade de saberes e fazeres que fazem parte das aprendizagens familiares desses estudantes e que são repassados às outras gerações por meio da oralidade e do aprender a fazer na prática.

Nessa direção, primeiramente, conhecemos as práticas sociais nos contextos comunitários de diversidade e de saberes originários, com destaque para a comunidade indígena do Bom Caminho, pertencente ao povo Ticuna, no município de Benjamin Constant/Região do Alto Solimões (AM), e para a Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI), na Casa de Produtos Indígenas do Rio Negro (Wariró), vinculada à Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), desde 1987, ambas localizadas na cidade de São Gabriel da Cachoeira.

Dentro desses contextos, tivemos a oportunidade de observar, exercitar o ato da escuta atenta às falas dos artesãos e registrar um repertório compartilhado de saberes e práticas de ação sociocultural, de modo a encontrar elementos e práticas que pudessem reverberar no desenvolvimento das atividades propostas para as disciplinas de Estágio Supervisionado, a partir de uma “investigação social” (BRANDÃO, 2006), entrelaçada pelas experiências e pelos conhecimentos entre quem ensina e quem aprende, na busca de fomentar o diálogo inter-

cultural e intracultural (D'AMBROSIO, 2004), bilíngue, diferenciado e interdisciplinar (BRASIL, 2005b) – conforme Edital Prolind, com vistas a potencializar atividades investigativas para a formação de estudantes indígenas, além de provocar reflexões sobre os repertórios das práticas de ação social empreendidas pelos indivíduos da comunidade.

O desenvolvimento das atividades ocorreu de modo híbrido, ou seja, num primeiro momento foi presencial, com a presença dos professores-formadores-pesquisadores-orientadores nas cidades polo, São Gabriel da Cachoeira e Benjamin Constant; no segundo momento, as atividades ocorreram de modo virtual, passamos a utilizar principalmente aplicativos de videoconferência, como o *Google Meet*, e de mensagens, como o *WhatsApp*, dentre outros, por conta da suspensão das atividades presenciais nas universidades, motivada pela Pandemia causada pela Covid-19.

A realização dessas atividades se constituiu em um amplo e diverso conjunto de outras possibilidades para os processos de aprendizagem das “Matemáticas do Cotidiano Indígena”, face ao ensino das “Matemáticas do Cotidiano Escolar Indígena”, as quais relacionam os conhecimentos e saberes científicos adquiridos pelos estudantes indígenas em formação inicial com os saberes da tradição indígena, fazendo surgir novas práticas formativas e educativas entre os envolvidos.

Passamos então à recolha das informações com base no instrumento denominado “Diálogos com professores indígenas em formação inicial sobre aprender e ensinar matemáticas”, que se constitui em escritos autobiográficos que abordam a trajetória ou um recorte temporal da trajetória dos participantes da pesquisa por meio de temáticas previamente elaboradas, considerando todo o desenho metodológico arquitetado para a pesquisa e os momentos da inserção do pesquisado nos contextos da pesquisa até os diálogos ocorridos nas comunidades e organizações indígenas, visto que “[...] os saberes da tradição são tão adormecidos na

cultura científica” (ALMEIDA, 2010, p. 151). Essas ações permearam o desenvolvimento das “Práticas Investigativas em Educação Matemática” junto aos participantes da pesquisa, como as oficinas pedagógicas, a saber: “Os saberes tradicionais e a cestaria Baniwa”,⁷ “Caracterização das Escolas Indígenas”, “Fichamento de Textos” e “Construção de Resumos”, que culminaram para os “Projetos das Práticas Matemáticas do Cotidiano Indígena”.

Essa ferramenta também se constituiu como auxílio para as análises das informações recolhidas, mesmo sendo fruto das narrativas dos estudantes indígenas participantes da pesquisa. Procuramos ir além de refletir sobre as narrativas do processo formativo, visto que foi nossa intenção “[...] analisar suas interconexões com o contexto, as formas de apreendê-lo, de refletir sobre o seu significado. Isso exige método, rigor, capacidade crítica e dialogismo, implicando reflexão e des(re)construção de significados” (FERREIRA, 2006, p. 55).

Ao buscar atingir o objetivo deste estudo, propomos a realização das análises a partir das narrativas de formação que tomaram como base as aproximações entre o grupo de estudantes indígenas participantes da pesquisa e as atividades desenvolvidas durante a realização do Estágio Supervisionado, de modo a provocar mudanças e transformações em suas atitudes a partir do momento em que eles pensam e questionam suas ações e teorias ao ponto de transformá-las em uma reflexão intencional.

Dessa feita, compreendemos as narrativas de formação como um procedimento metodológico, uma vez que elas permitem ao indivíduo,

[...] ao mesmo tempo, organizar as suas idéias para o relato (oral ou escrito), reconstruir sua própria experiência e refletir criticamente acerca de sua prática. Ao elaborar seu relato, o sujeito enumera os acontecimentos, descrevendo-os num espaço/tempo em que transcorre a ação, transmitindo assim uma informação. (FERREIRA, 2006, p. 53).

⁷ Prática realizada pelos mestres-artesãos indígenas do povo Baniwa.

Assim, propusemo-nos ao desafio de iniciar esse processo de investigação-formação com esse grupo de estudantes indígenas como princípio norteado pela organização e a adesão desses participantes na pesquisa, de modo volutivo.

Nessa direção, acreditamos que esse procedimento permite a elaboração de outros conhecimentos face aos saberes, fazeres e práticas socioculturais indígenas, contribuindo para os processos formativos, sobretudo nas ações formativas mobilizadas durante o Estágio Supervisionado. Contextos esses que passaremos a abordar na seção seguinte.

Refletindo sobre as Práticas Formativas Mobilizadas no Estágio Supervisionado⁸

Para interagirmos com os indígenas, precisamos, antes de tudo, acolher para sermos acolhidos e inseridos nos contextos comunitários e escolares indígenas. Esse processo é condição necessária para aqueles que desejam enveredar por esse rico e misterioso campo de pesquisa. Dessa perspectiva, num momento posterior, ao planejarmos nossas ações a serem desenvolvidas com vistas à formação de professores que ensinam matemáticas, sobretudo nos contextos indígenas, consideramos que esses estudantes já possuem seus etnoconhecimentos, quer sejam os linguísticos, os culturais, os sociais, os matemáticos, dentre tantos outros, e almejam compreender, entender e aprender a Matemática do não indígena para lidar com as diversas relações que são estabelecidas por meio de números e, principalmente, por meio de suas práticas de ações socioculturais.

8 Todas as narrativas, assim como os registros fotográficos fazem parte dos termos éticos da pesquisa, a qual está aprovada sobre o processo de número: 60026922.9.0000.5020. Sendo de conhecimento de todos os participantes envolvidos – que concederam os termos de uso para a fala e imagem nesta pesquisa, de forma direta ou indireta, haja vista, que em uma pesquisa desenvolvida em contexto indígena, há vários autores, pesquisadores e intelectuais da tradição desses povos que participam observando e colaborando.

Esse processo é permeado por complexidades de todos os tipos, principalmente tendo em vista que os “professores-formadores-pesquisadores-orientadores” possuem uma “arma” que é, de certo modo, cobiçada pelos indígenas, o chamado “bem da humanidade: a Ciência Matemática”, destacado por Sebastiani Ferreira,⁹ a qual pode contribuir para os processos de desenvolvimento linguístico, social, político e cultural. Assim, ao projetarmos nossas ações de ensino e de aprendizagem dessa ‘Ciência Matemática’ para a formação inicial de professores indígenas em uma perspectiva interdisciplinar e intercultural pautada no compartilhar dos saberes originários dessas culturas e dos conhecimentos matemáticos imbricados a elas, surge a nossa preocupação primeira, que é a identificação dos saberes da tradição presentes nas práticas de ação sociocultural desses povos indígenas, no intuito de “[...] afirmá-los como um conhecimento pertinente [...], uma atitude ética a ser definitivamente assumida por uma ciência aberta, capaz de dialogar com outras narrativas sobre o mundo [...]” (ALMEIDA, 2010, p. 64), como ilustrado na Figura 1 (página seguinte).

Passamos a explorar esses contextos, com destaque para dois episódios: o primeiro, ilustrado na Figura 1, é decorrente da nossa visita técnica e pedagógica à comunidade indígena do Bom Caminho, no município de Benjamin Constant/Região do Alto Solimões(AM), e de nossos diálogos com as mulheres artesãs Ticuna – imagens A e B. Tivemos acesso a uma gama de práticas, ricas em saberes próprios da cultura do povo Ticuna, a partir de sua arte nas tessituras e trançados das cestarias com as fibras extraídas das palmeiras do *Arumã* – imagens C e D. Embora não pudéssemos contar com a presença das mulheres artesãs Ticuna nos espaços da universidade, por questões de logística, destacamos que esse momento de convívio nos “[...] permitiu abordar possibilidades para relacionar essas práticas socioculturais com o estudo de alguns conceitos matemáticos [...]” (MELO et al., 2020, p. 23).

9 Fragmento extraído da 4ª capa de Bacury e Melo (2018).

Figura 1 – Artesã Ticuna na Comunidade Bom Caminho-Benjamin Constant/AM



Fonte: Acervo da pesquisa realizada pelos autores deste artigo.

Nessa direção, o segundo episódio, que também merece destaque, ocorreu ao conhecermos as organizações indígenas OIBI e Wariró/FORIN, ambas localizadas na cidade de São Gabriel da Cachoeira, em nossos aprendizados a partir do convívio com os mestres-artesãos

Baniwa e a riqueza dos saberes tradicionais daquela cultura, em particular as práticas com a cestaria, tendo o *Urutu*¹¹ como matéria-prima para a confecção de cestos com seus distintos e simétricos grafismos, conforme ilustrado na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Mestres-artesãos Baniwa na Oficina Pedagógica “Os saberes tradicionais e a cestaria Baniwa” – São Gabriel da Cachoeira(AM)



Fonte: Acervo da pesquisa realizada pelos autores deste artigo.

¹¹ Segundo relato dos mestres-artesãos, é o nome dado à cestaria produzida pelo povo Baniwa.

Dessa vez, além de conhecer o espaço no qual ocorre a produção de saberes e fazeres Baniwa, em suas práticas de ações socioculturais – imagem A –, foi possível trazermos para o chão da universidade uma parte dessas atividades próprias da cultura deles, promovendo atividades com a Turma do Alto Rio Negro, na Oficina Pedagógica “Os saberes tradicionais e a cestaria Baniwa”, ministrada pelos mestres-artesãos Baniwa. Esse processo tende a se consolidar como uma alusão à “ciência perto da natureza” (ALMEIDA, 2010).

Posteriormente, o próximo passo desta investigação passou a desvelar as nuances desse processo formativo e constitutivo pelo qual passaram esses estudantes, de maneira gradual, haja vista que a sala de aula da universidade passou a se constituir como um laboratório, mas não aquele restrito a um espaço físico com instrumentos e recursos para que se realizem demonstrações ou simulações de experimentos, e sim o lugar – imagens B, C e D – no qual “[...] a dinâmica, o ritmo, e a transformação dos fenômenos não respondem pelo controle, manipulação e experimentação previstos, mas se encaixam a partir de novas ordens construídas pela razão intuitiva e pela lógica da sensibilidade fugaz” (ALMEIDA, 2010, p. 57).

De modo geral, tanto na arte das tessituras e trançados das cestarias, desenvolvidas pelas mulheres artesãs Ticuna (Figura 1), quanto os mestres-artesãos Baniwa e suas práticas com a cestaria (Figura 2) nos trazem possibilidades quanto ao ensino de Matemática nos espaços educativos indígenas. Nessa direção destacamos, conforme os estudos de Bacury e Melo (2018), as potencialidades quanto ao uso de Materiais Concretos no processo de ensino e aprendizagem da Matemática em contextos indígenas, uma vez que esse recurso promove a “[...] aquisição de novos conhecimentos, a criação, a elaboração e a proposição de atividades e práticas matemáticas interculturais a partir das discussões teóricas [...] com o uso constante dos Materiais Concretos nas aulas de Matemática [...] adequado ao contexto escolar indígena [...]”

(BACURY; MELO, 2018, p. 11).

Com efeito, levando em conta o uso dos Materiais Concretos a partir das cestarias indígenas e seus grafismos geométricos no ensino de Matemática, deixamos claro a necessidade do professor quanto ao desenvolvimento de práticas nas escolas, aqui no caso as indígenas, atentar para o fato de constituir uma *interface* entre a Geometria não Euclidiana¹² existente nesses cestos e a Geometria Euclidiana.¹³ Essa *interface* é justamente o Material Concreto, mais precisamente o *Geoplano*¹⁴ no sentido de planificar os grafismos presentes nas curvaturas dos cestos para que o professor indígena, segundo os estudos de Melo e outros (2020), possa abordar o ensino desses conteúdos a partir das propriedades da Geometria Euclidiana, ao estudar os Polígono Regulares e Cálculo de Perímetro e Área, para citar alguns exemplos.

Ademais, outro elemento a ser considerado nesse processo de construção da cestaria indígena pelas mulheres e mestres-artesãos são as cosmologias presentes em suas paisagens cotidianas e socioculturais, quer sejam os pertencentes às águas (os peixes), à natureza (os pássaros e os répteis) ou quaisquer que sejam os que estão nos céus (corpos celestes), os quais são materializados por meio dos traçados que formam os grafismos expostos nos mais variados artesanatos. Nesse sentido há de se considerar que os saberes da arte de entrelaçar uma fibra e outra estão também registrando um conjunto de saberes e práticas dessa feitura, por meio de um repertório compartilhando

12 A qual concebemos esse conteúdo estudado no Ensino Superior, como pertencente à “Matemática Acadêmica” (DAVID; MOREIRA; THOMAS, 2013), pois está associado à constituição de um corpo científico de conhecimentos, conforme produzido pelos matemáticos profissionais em uma Matemática rebuscada e abstrata.

13 Também em nossa compreensão, conteúdo pertencente à “Matemática Escolar” (DAVID; MOREIRA; THOMAS, 2013), haja vista que é um conceito abordado na Educação Básica e faz parte de um conjunto de práticas e saberes associados ao desenvolvimento do processo de Educação Escolar em Matemática.

14 Esse Material Didático Pedagógico tem utilização como ferramenta para o ensino e aprendizado da Geometria Plana, das Frações, da Matemática Financeira, dentre outros.

que potencializa distintas leituras do mundo em que vivem e os protegem como detentores e transmissores dessa arte tão tradicional e original.

Nessa direção, essas práticas de ações socio-culturais trazidas tanto pelos mestres-artesãos – chamados “Intelectuais da Tradição” (ALMEIDA, 2010) Baniwa –, quanto pelas mulheres artesãs Ticuna estão carregadas de conhecimentos ancestrais, que precederam as ciências modernas, bastante pautados nas habilidades com a manipulação (LÉVI-STRAUS, 1976). Outro ponto que repercutiu dessas atividades formativas foi o alerta para a perpetuação dos saberes da tradição e dos conhecimentos ancestrais para as gerações futuras, haja vista que “[...] a enciclopédia de saberes milenares corre o risco de se perder pelo ar, a menos que os registros da oralidade se propaguem por gerações seguidas ou que algum apreciador dessas cosmologias de ideias as eternize por

meio das palavras escritas” (ALMEIDA, 2010, p. 51). Ademais, essas compreensões também têm destaque na Resolução CNE/CP nº 1/2015 (BRASIL, 2015), Artigo 10º, §3º, que ressalta a importância da presença, nos espaços acadêmicos, dos sábios e “mais velhos” atuando como formadores, cabendo às IES adotarem estratégias específicas para esse fim.

Com efeito, após ser saciada nossa curiosidade epistemológica, concentramo-nos em planejar aproximações metodológicas e pedagógicas pautadas nas “Práticas Investigativas em Educação Matemática”, debruçamo-nos a realizar apurações que emergiram desses momentos. Para tanto, pautamo-nos nas narrativas presentes nos “Diálogos com professores indígenas em formação inicial sobre aprender e ensinar matemáticas”, com destaque para os “Projetos das Práticas Matemáticas do Cotidiano Indígena” desenvolvidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado:

Quadro 1 – Narrativas de professores indígenas em formação inicial sobre aprender e ensinar matemáticas

[...] aprendi como fazer os projetos das oficinas, isso com certeza vai me auxiliar bastante na minha vida profissional. [...] os saberes tradicionais da nossa cultura indígena como o povo Werekena, vou valorizar e resgatar, para que continue viva. [...] Porque todo o nosso conhecimento está na matemática e presente em nosso cotidiano, principalmente nos conhecimentos tradicionais. (Hudson Tomas Silvano, Turma Alto Rio Negro – FPI/Faced/UFAM).

[...] ganhei novas ideias e conhecimento de como trabalhar e elaborar projetos que possam ajudar com a educação indígena de forma interdisciplinar, conhecendo e relacionando os saberes tradicionais da nossa cultura com os conhecimentos da matemática ou de outras disciplinas. (Carlos Alberto Soplím Villacorta, Turma Alto Solimões – FPI/Faced/UFAM).

[...] é uma forma de trabalhar não somente o conteúdo em si, mas a interculturalidade, a qual pode ser desenvolvida nas demais disciplinas e conteúdos. [...] a contribuição adquirida nesta disciplina foi fazer uma matemática diferente na aldeia, ensinando por meios de utensílios da nossa cultura [...]. (Genildo Fidelis Fernandes, Turma Alto Solimões – FPI/Faced/UFAM).

Fonte: Diálogos com professores indígenas em formação inicial sobre aprender e ensinar matemáticas, 2020.

Em meio à complexidade e aos obstáculos enfrentados por nós, formadores de professores, ao tratar dos processos de ensino e de aprendizagem junto aos estudantes indígenas em formação inicial, destacamos a atenção para as relações de complementariedade entre “Saberes da Tradição” e “Saberes Científicos” que, assim como a régua e o compasso, são artefatos que têm suas propriedades e usos

bem definidos; os “saberes científicos e os saberes da tradição constituem-se em *mentefatos* singulares, que não se substituem, mas, antes, apontam para a complementariedade” (ALMEIDA, 2010, p. 121). Nessa direção, referente aos estudos e propostas para a formação inicial e continuada dos professores indígenas, deve-se considerar, nesse processo constitutivo, que este novo professor:

[...] seja também o colaborador de seu processo formativo, evidenciando suas experiências próprias, os aspectos culturais e sociais de seu povo, de sua comunidade, as suas relações docentes, com os conteúdos escolares, com os estudantes e com as pessoas que fazem acontecer a educação escolar intercultural e diferenciada na escola, face aos conhecimentos de outras culturas que fomentam as interconexões entre as diferentes áreas do conhecimento escolar, para que possa refletir e agir sobre o ensino e a aprendizagem e construir um novo conhecimento a partir do contato entre os professores formadores, os indígenas e sua cultura. (MELO, 2016, p. 126-127).

Dessa perspectiva, passamos a pensar na manutenção e sobrevivência desses conhecimentos, sobretudo daqueles pautados nas relações entre a Matemática e a cultura indígena, considerando nesse processo o professor como investigador de sua prática educativa e de seus saberes tradicionais, arraigando em seu bojo a repolitização do pensamento, concebida nos estudos de Almeida (2010) como a “Ecologia dos Conhecimentos”, cuja manutenção depende da “[...] aproximação entre os saberes científicos e os saberes da tradição nos níveis que forem possíveis – nas experiências de observação dos fenômenos, na discussão de concepções ou quaisquer outros” (ALMEIDA, 2010, p. 159).

Assim, concebemos como uma possibilidade na sobrevivência desses conhecimentos e saberes que esse novo professor, o qual Melo (2016) chama de “*ser professor indígena*”, ao retornar às escolas das aldeias, realize em suas práticas a reorganização dos conhecimentos científicos aos quais teve acesso, sobretudo os da Matemática e da Educação Matemática, relacionando-os no processo de ensino e aprendizado das matemáticas, considerando os conhecimentos e saberes da tradição e atuando como um multiplicador de conhecimentos escolares interconectados aos saberes e fazeres da cultura.

Para não perder de vista...

Ao abordarmos, neste artigo, as questões que envolvem o desejo dos indígenas em ter

acesso à Educação Superior, tivemos intenção de analisar apenas os conhecimentos e práticas vivenciadas por esses “indígenas-professores-estudantes-pesquisadores” durante a realização das disciplinas de Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas/Faced/UFAM, assim como nossa atuação como “professores-formadores-pesquisadores-orientadores” nesse processo formativo e constitutivo.

Para nós, importa não somente constatar como esses processos ocorrem, conforme demonstrado nas narrativas de formação centradas nos “Diálogos com professores indígenas em formação inicial sobre aprender e ensinar matemáticas”, mas, sobretudo, compreender com precisão o porquê delas se efetivarem a partir das atividades desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado.

Nessa perspectiva, procuramos evidenciar o modo como repercutem as modalidades das ações propostas nas “Práticas Investigativas em Educação Matemática” voltadas para interconectar os distintos saberes da tradição e os saberes científicos, o ensino e a pesquisa com o desenvolvimento de várias oficinas pedagógicas, mantendo a unidade sem perder as suas formas específicas na modalidade concreta de suas manifestações empíricas.

Não podemos deixar de salientar o quão distintivas são as propriedades que favorecem as mudanças, tanto quantitativas quanto qualitativas, demonstradas nas falas dos participantes da pesquisa; todos nós que atuamos como formadores de professores sabemos o quanto é desafiador propor e criar condições que as viabilizem, sobretudo no contexto atual em que vivemos, com condições cada vez mais adversas devido aos impactos causados pela Covid-19 nos processos educacionais em todos os níveis de ensino. Então, urge, mais que antes, termos coragem, ousadia e corrermos riscos para enfrentar e reverter a situação em que nos encontramos.

Nessa direção, enquanto podíamos, buscamos possibilidades para o desenvolvimento

de nossas ações nas disciplinas de Estágio Supervisionado para além dos muros da universidade, no diálogo com as mulheres e homens artesãos indígenas. Em outro momento, por conta da pandemia, passamos a desenvolver as atividades de modo virtual. Com efeito, os participantes da pesquisa nos evidenciaram nas entrelinhas de suas narrativas a mudança – que entendemos como aquela que ocorre dentro de um mesmo paradigma, pela qual eles passaram em sua formação inicial – e como isso repercutirá em suas ações docentes nas escolas das aldeias.

Como consequência desse processo, houve uma mudança de paradigma – que aqui chamamos de “transformação”, constituindo os participantes da pesquisa em novos professores, o *ser* professor indígena que, munido dos conhecimentos científicos disponibilizados na universidade, sobretudo da Matemática e da Educação Matemática, passará a atuar nas escolas de seu povo como um multiplicador de conhecimentos escolares interconectados aos saberes e fazeres da cultura, fortalecendo e perpetuando os conhecimentos ancestrais para as gerações futuras por meio das palavras escritas.

Contudo, há de se destacar que nesses contextos ocorrem as aprendizagens por meio das distintas formas de transmissão dos saberes tradicionais e originários dos povos indígenas face aos conhecimentos mobilizados pelas inter-relações interculturais. Nessa perspectiva se inserem os modos próprios de aprendizagens dos indígenas, os quais se dão por meio da Educação Indígena como um processo natural que ocorre em diferentes espaços da comunidade/aldeia, ou seja, da vida cotidiana que ali se movimenta e fortalece a cultura daquele povo, a partir da oralidade, da prática, do saber fazer desse ou daquele artefato (proveniente de uma atividade de manifestação sociocultural ou do dia a dia). Todavia, compreendemos também a Educação Escolar Indígena como um processo de ensino e aprendizagem, que deve ser mediado por ações docentes e educativas

que envolvam os conhecimentos escolares e os saberes, fazeres e práticas desenvolvidas no cotidiano de cada povo indígena, como é no caso da perspectiva do ensino da Matemática. Em outras palavras, pautado nas compreensões dos indígenas sobre as matemáticas a partir de seu cotidiano, fomentando outras ações didáticas em suas escolas e comunidades de modo a mobilizar novos processos de ensino e aprendizagem nos diversos e complexos contextos socioculturais e linguísticos em que vivem.

Com efeito, em nossas vivências e experiências no processo formativo dos indígenas, tanto na universidade quanto em suas aldeias, percebemos que eles não buscam somente os conhecimentos acadêmicos, mas, sobretudo, agregar esses aos seus sistemas próprios de educação escolar indígena a partir dos seus distintos referenciais holísticos.

E para não perder de vista, gostaríamos de acrescentar que, para a manutenção e sobrevivência desses conhecimentos em uma “ecologia dos conhecimentos”, será fundamental, na unidade presente entre realidade e possibilidade no processo de ensino e de aprendizado no seio das escolas indígenas, que esse professor saiba desenvolver suas atividades relacionando-as às “Matemáticas do Cotidiano Indígena” – oriundas das práticas de ações socioculturais, sobretudo daquelas ligadas ao desenvolvimento de atividades e de tarefas referentes às suas subsistências – e às “Matemáticas do Cotidiano Escolar Indígena”, concebidas como o encontro dos conhecimentos desenvolvidos por grupos socioculturais face aos conhecimentos científicos intrinsecamente produzidos por eles, constituindo um complexo sistema de Educação Matemática interdisciplinar, intercultural e intracultural, próprio de cada povo indígena, permitindo e propiciando novos sentidos, significados e olhares para a Educação Escolar Indígena.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: que

sentido? que formação? **Cadernos de Formação de Professores**, Aveiro, Portugal, n. 1, p. 21-30, 2011. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

BACURY, Gerson Ribeiro. Formação inicial dos professores indígenas mura e suas pesquisas na área de Ciências Exatas e Biológicas. In: MELO, Elisângela Aparecida Pereira de; BACURY, Gerson Ribeiro (org.). **Diversidade sociocultural indígena: novos olhares para a pesquisa, o ensino e a formação de professores que ensinam matemáticas**. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 131-148.

BACURY, Gerson Ribeiro. **Práticas investigativas na formação de futuros professores de Matemática**. 2017. 188 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5053637. Acesso em: 05 fev. 2022.

BACURY, Gerson Ribeiro; MELO, Elisângela Aparecida Pereira de. Ensino e aprendizagem das matemáticas com indígenas do Alto Rio Negro/AM da Universidade Federal do Amazonas. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, DF, v. 23, n. 60, p. 157-168, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/revista/index.php/emr/article/view/1347>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BACURY, Gerson Ribeiro; MELO, Elisângela Aparecida Pereira de; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Trajetórias de vida e formação de professores indígenas nos estados do Tocantins e Amazonas. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 172-199, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723816322015172>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BANIWA, Gersem. Indígenas no ensino superior: Novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas do Brasil. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 14, n. 2, p. 9-32, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.) **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias et Letras, 2006.

p. 21-54.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2005a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005**. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <https://ensino-superiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/edital-prolind-2005.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Brasília, DF, 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32100518/do1-2015-01-08-resolucao-n-1-de-7-de-janeiro-de-2015-32100495. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jan. 2022.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e educação: alguns elementos de reflexão. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Claudio José de (org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2004. p. 39-52.

DAVID, Maria Manuela; MOREIRA, Plínio Cavalcanti; TOMAZ, Vanessa Sena. Matemática escolar, matemática acadêmica e matemática do cotidiano:

uma teia de relações sob investigação. **Acta Scientiae**, Canoas, RS, v. 15, n. 1, p. 42-60, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/349>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FERNANDES, Genildo Fidelis. **Narrativas de formação inicial sobre aprender e ensinar matemáticas**. Turma Alto Solimões – FPI/Faced/UFAM, 2020. (Narrativa concedida autores deste artigo, em mar. 2020).

FERREIRA, Maria Salonilde. Quem narra diz... **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 51-76, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/view/309>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Boletim de Educação Matemática – Bolema**, Rio Claro, SP, v. 27, n. 470, p. 917-938. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bolema/v27n47/11.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVI-STRAUS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

MACHADO JÚNIOR, Arthur Gonçalves; SOARES, Narciso das Neves; GONÇALVES, Tadeu Oliver. **Introdução à pesquisa no/do ensino de matemática**. Belém: Ed. UFPA, 2008. (Coleção Formação Continuada de Professores; 39).

MELO, Elisângela Aparecida Pereira de. **Sistema Xerente de educação matemática: negociações entre práticas socioculturais e comunidades de prática**. 2016. 211 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4138070. Acesso em: 1 mar. 2022.

MELO, Elisângela Aparecida Pereira de; BACURY, Gerson Ribeiro; MAPIAMA, Mario Peres; DAALIRO, Plínio Ortiz Fontes; KARAJÁ, Railton Ixynoa. Os desafios da formação inicial de estudantes indígenas brasileiros em tempos de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, p. 215-235, 2020. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/586>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MELO, Elisângela Aparecida Pereira de; BACURY, Gerson Ribeiro; SILVA, Pedro Ferreira da; SILVA, Domingos Anselmo Moura da. O lugar das matemáticas na formação de professores indígenas da região do Alto Solimões/AM. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 81, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4773>. Acesso em: 1 mar. 2022.

NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. A formação do professor que ensina matemática: estudos e perspectivas a partir das investigações realizadas pelos pesquisadores. GT 7 da SBEM. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 7-26.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação – Ensino Superior).

SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em movimento: trajetórias de uma política indígena de educação. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 31-45, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300002>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SILVANO, Hudson Tomas. **Narrativas de formação inicial sobre aprender e ensinar matemáticas**. Turma Alto Solimões – FPI/Faced/UFAM, 2020. (Narrativa concedida autores deste artigo, em mar. 2020).

VILLACORTA, Carlos Alberto Soplím. **Narrativas de formação inicial sobre aprender e ensinar matemáticas**. Turma Alto Solimões – FPI/Faced/UFAM, 2020. (Narrativa concedida autores deste artigo, em mar. 2020).

Recebido em: 13/04/2022
Aprovado em: 05/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

PESQUISA-FORMAÇÃO EM ETNOCOMUNICAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: SABERES E FAZERES INDÍGENAS NA RELAÇÃO COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO

*Leonardo Zenha**

Universidade Federal do Pará

<https://orcid.org/0000-0003-2474-8112>

*Beleni Saléte Grando***

Universidade Federal de Mato Grosso

<https://orcid.org/0000-0002-5491-2123>

*Cristiane Ribeiro Barbosa da Silva****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Estado do Pará

<https://orcid.org/0000-0002-9224-8868>

RESUMO

O artigo em questão faz parte de uma pesquisa de Pós-Doutorado em diálogo com parceiras do Projeto *Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)*. A proposta resulta de experiências de ensino, pesquisa, extensão e atuação na pós-graduação, tendo como método a pesquisa-formação multirreferencial (SANTOS, 2019; ARDOINO, 1998) no campo da educação e comunicação com os povos indígenas do Brasil. Objetiva discutir questões envolvendo a etnocomunicação como dispositivo de luta identitária, ancestral e decolonial e os diferentes usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A metodologia utilizada é a pesquisa-formação, com imersão nos movimentos assumidos pelos povos originários, no movimento nacional de luta por direitos constitucionais e da terra, e com ações articuladas ao projeto de formação de professores indígenas ASIE. Pistas iniciais nos levam a compreender que as tecnologias digitais contemporâneas são apropriadas para comunicação, mas ainda pouco inseridas nas práticas educativas no contexto investigado.

* Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Pós-Doutorando em Educação (UFMT) vinculado ao PROCAD – Amazonia/CAPES. Professor do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) – e do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa GRÃOS - experiências educativas mediadas pelas TICs. Altamira (PA), Brasil. E-mail: leozenha@ufpa.br.

** Doutora em Educação (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMT). Líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC/UFMT), do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT-Unemat-UFR; e coordenadora pelo PPGE/UFMT, do Procad-Amazônia/Capes Rede UFPA-UFMT-UFAM. Cuiabá (MT), Brasil. E-mail: beleni.grando@gmail.com

*** Mestranda de Pós-graduação em Educação e Cultura (UFPA). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Estado do Pará (IFPA). Belém (PA), Brasil. E-mail: cristiane.silva@ifpa.edu.br.

Palavras-chave: etnocomunicação; povos indígenas; tecnologias digitais informação e comunicação; decolonialidade.

ABSTRACT

RESEARCH-TRAINING IN ETHNOCOMMUNICATION IN THE CONTEMPORARY CONTEXT: INDIGENOUS KNOWLEDGE AND DOINGS IN THE COMMUNICATION/EDUCATION RELATIONSHIP

The paper is part of Post-doctoral Research with partners of the *Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)*. This work is results from teaching, research, extension and training experiences in post-graduation, considering the multi-referentiality as epistemological perspective (SANTOS, 2019; ARDOINO, 1998) at the field of education and communication in regard to the indigenous people from Brazil. Thus, it aims at discussing issues that involves the Ethnocommunication as a device of identity, ancestral and decoloniality struggle, and also alternative uses of Digital Technologies of Information and Communication (TDIC). The Research-Training is methodology used with immigrants in that movement assumed by the original people, that fight for constitutional rights and the land, and with actions articulated to the training project for ASIE indigenous teachers. Preliminary findings led us to understand that contemporary digital technologies are appropriate for communication, however there are few educational practices in the context of this work.

Keywords: ethnocommunication; endigenous people; digital technologies information and communication; Decolonial.

RESUMEN

INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN EN ETNOCOMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO: SABERES Y HACER INDÍGENAS EN LA RELACIÓN COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN

El artículo en cuestión es parte de una investigación posdoctoral en diálogo con socios del *Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)*. La propuesta resulta de experiencias de enseñanza, investigación, extensión y actuación en estudios de posgrado, utilizando el método multirreferencial de investigación-formación (SANTOS, 2019; ARDOINO, 1998) en el campo de la educación y comunicación con los pueblos indígenas de Brasil. Tiene como objetivo discutir cuestiones que involucran la etnocomunicación como dispositivo de identidad, lucha ancestral y decolonial y los diferentes usos de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TICD). La metodología utilizada es de investigación-formación, con inmersión en los movimientos asumidos por los pueblos originarios, en el movimiento nacional de lucha por los derechos constitucionales y territoriales, y con acciones vinculadas al proyecto de formación de docentes indígenas ASIE. Pistas iniciales nos llevan a comprender que las tecnologías digitales contemporáneas son apropiadas para la comunicación, pero aún poco insertas en las prácticas educativas en el contexto investigado.

Palabras clave: etnocomunicación; pueblos indígenas; tecnologías digitales informacion y comunicación; decolonialidad.

Etnocomunicação e educação: uma proposta de pesquisa-formação em rede¹

A motivação da pesquisa tem como ponto de partida nossas experiências, principalmente com grupos étnicos e coletivos da terra na Amazônia brasileira, envolvendo as Tecnologias Digitais de Informação e comunicação (TDICs); com os usos de imagens, vídeos, softwares, plataformas e redes, construção de conhecimento sobre a cibercultura, formação de professores indígenas e do campo e as mídias; e, por último, mais especificamente, nas lutas dos Povos Indígenas contra o Marco temporal, que aconteceu em Brasília em 2021². A partir do nosso envolvimento com a ação formativa e o desenrolar dos acontecimentos na resistência aos avanços neoliberais violentos que assolam os povos indígenas em seus territórios, inclusive durante o isolamento pandêmico provocado pelo vírus Covid-19, observamos novas formas de pensar/fazer (ALVES, 2003) nos processos formativos dentro e fora da Universidade. O estudo que apresentamos tem como proposta metodológica inicial e como ponto de partilha a pesquisa-formação (MACEDO, 2013; SANTOS, 2019) no campo da etnocomunicação, entendendo esse processo vinculado às lutas que têm envolvido a comunicação e a educação no cotidiano comunitário dos povos amazônicos — historicamente excluídos e ainda colhendo os frutos podres da colonização e atual colonialidade.

Compreendemos a etnocomunicação como um processo de construção de dispositivos (ARDOINO, 1998) e formas de se comunicar de uma maneira própria, que produz e desenvolve

a partir da formação da própria identidade, da cultura e da ancestralidade, que se insere neste plano de trabalho de investigação de pós-doutorado em parceria com formadoras do projeto “Saberes Indígenas na Escola” (ASIE-MT³), ao mesmo tempo de fortalecimento/trocas e aprofundamento de pesquisas/estudos/formação, objetivando ampliar os olhares sobre os desafios destes grupos étnicos em relação aos seus territórios. Logo, essa articulação da pesquisa é imbricada com os estudos e a produção de novos referenciais para o contexto amazônico em rede, que visa aprofundar investigações coletivas sobre as relações étnico-raciais, a Educação Escolar Quilombola e, principalmente, as Educações Indígenas na perspectiva da Educação Intercultural⁴. Reconhecemos os desafios desse tema de investigação sobre as questões da etnocomunicação em diálogo com Gersem Luciano Baniwa (2007), uma autoridade legitimada nas lutas das políticas específicas para os povos indígenas do Brasil e também pesquisador e intelectual da Amazônia:

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelas comunidades e organizações indígenas é a de lidar com o modelo burocrático de organização social, política e econômica dos brancos, que são obrigados a adotarem nas suas comunidades para garantir seus direitos de cidadania, como o acesso a recursos financeiros e tecnológicos. O modelo de organização social, no formato de associação institucionalizada não respeita o jeito de ser e de fazer dos povos indígenas. (BANIWA, 2007, p. 137).

Nesse contexto, os estudos/pesquisa/formação sobre a produção de “etnomídias” (NASCIMENTO, BASTOS, 2020) foram realizados com um sentido próprio, que rompe com a

1 Revisão de Língua Portuguesa e normas técnicas (ABNT) deste artigo é de responsabilidade da Professora Mestra em Letras-Magna Angélica Oliveira Rodrigues. Especialista em revisão textual, Especialista em Mídias na Educação e Especialista em Diversidade étnico-racial e gênero.

2 Identificamos alguns canais que cobriram a mobilização, entre eles: <https://casaninjaamazonia.org/levante-indigena/> <https://apiboficial.org/2021/06/22/repressao-a-manifestacao-indigena-em-brasilia-deixa-tres-feridos-e-dez-pessoas-intoxicadas-com-gas/>.

3 Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT é constituído como ação formativa continuada e professores para a alfabetização, letramento, numeramento que perpassam pelos direitos dos povos indígenas às educações específicas que atendem aos princípios da territorialidade ancestral, das situações social histórica das línguas e da interculturalidade.

4 Esses eixos temáticos são referenciados pela Rede de Cooperação Acadêmica na Amazônia- PROCAD, que envolve três programas de pós-graduação em educação, na qual nos inserimos, PPGEDUC/UFPA – PPGE/UFMT – PPGE/UFAM.

produção de rotinas de comunicação pautadas pela colonialidade e que estabelece o princípio de respeito à fala e aos processos de quem emite a informação e, acima de tudo, coloca em pauta elementos de lutas que estão no centro das disputas de poder do século XXI. Como, por exemplo, a luta pelo respeito à diversidade, ao território e ao modo de produções da vida contra o neoliberalismo, o patriarcado e o racismo estruturante no cotidiano das relações e das instituições brasileiras e potencializa a perspectiva intercultural.

Na etnocomunicação indígena este comunicar é alterado pela formação de um eixo identitário que rege todas as experiências indígenas. Tendo esta formação como norte, acreditamos que a etnocomunicação indígena é uma comunicação ancestral, decolonial e étnica que se fundamenta nas percepções de mundo próprias de seus agentes comunicativos. (NASCIMENTO; BASTOS, 2020, p. 26).

Reconhecemos com os autores, que mesmo nas condições adversas históricas, há outras perspectivas que são próprias e diferentes do colonizador e que mobilizam também a comunicação para além da perspectiva dominante e excludente da sociedade do capital. Nesse sentido, a pesquisa tem como foco questões envolvendo os povos indígenas, que dialogam e trazem o esforço de construir outros referenciais de comunicação/educação em diálogo com vivências compartilhadas nas universidades pela pesquisa, ensino e extensão, perpassando os diferentes usos da comunicação, das tecnologias digitais, de experimentações com as redes sociais digitais e formações com diferentes grupos sociais e étnicos da/na Amazônia.

Esse é o convite: partilhar, trocar, aprender, desaprender. Sentir a arte, a educação e a política como maneiras de fazer, com mais abertura ao devir, àquele vir a ser ainda em embrião, incerto mas promissor; com menos apego ao passado como porto seguro, mas aprendido como lição de experiência/saber que impulsiona passos novos em deslocamento, tanto do corpo físico que sai da sala de aula, dos muros seguros da escola, e vai para as ruas, quanto do corpo-pensamento que se reinventa na contradição para construir

um novo comum e partilhá-lo, com mais beleza, mais alegria. (CORDEIRO; LOPES, 2021).

Com isso, em nossos estudos, tivemos como perspectiva repensar as metodologias a serem utilizadas e experimentar algo menos engessado e ampliar os formatos com novas possibilidades a partir do contexto e das formas de pensar/fazer com o cotidiano, como afirma Alves (2003). Nesse momento, nossa proposição investigativa perpassa por conceitos da etnocomunicação e da formação intercultural, este último com as contribuições de Grando e Marín (2021), e sobre a apropriação das tecnologias digitais, a afirmação da cultura e das identidades no contexto de lutas anticapitalistas, decoloniais (SOUZA-SANTOS, 2007; QUIJANO, 2009), anticoloniais (BISPO, 2015) e diferentes propostas de formação que trazemos a partir do diálogo com autores da Amazônia (CORDEIRO, CORREA e FORMIGOSA 2019; CORDEIRO, LOPES, 2020; CORDEIRO, COSTA, 2020; ZENHA, LOPES, 2021), que têm como perspectiva a formação crítica e que considera os espaços das redes, reconhecendo esses espaços como lugares de fortalecimento e luta dos povos e seus territórios, como, por exemplo, a luta dos povos amazônicos — sendo eles indígenas, camponeses, ribeirinhos e quilombolas.

Com a investigação e as ações formativas com as quais referenciamos nossas experiências advindas da relação universidade/povos/cotidianos, percebemos o desenvolvimento de dispositivos (ARDOINO, 1998) que trouxeram a potência das trocas de conhecimento e de novas possibilidades de afirmação da identidade e experiências de usos das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs), trazendo possibilidades de perceber outras apropriações que consideramos usos contra hegemônicos dos usos das TDICs, como na perspectiva dos povos indígenas:

[...] a etnocomunicação indígena está inclusa dentro do entendemos como uma dimensão e um desdobramento da comunicação comunitária, mas não o é unicamente. Isto porque

ela engloba aspectos que não são tratados na rotina dos meios comunitários, este comunicar no grafismo, no ritual, na natureza, no silêncio e no outro é um comunicar que nasce na matriz da formação humana. A etnocomunicação indígena dilata as experiências de comunicação comunitária porque está submersa em ancestralidade e na decolonialidade das construções subjetivas que formam a identidade indígena. (NASCIMENTO, 2020, p. 83).

Com isso, o aprofundamento da pesquisa tem como espaço/tempo perceber como se estabelecem os usos de diferentes dispositivos de comunicações indígenas e como esses processos podem trazer elementos para os povos como processos de formação vinculados à educação intercultural, afirmação das identidades, redes de solidariedade e luta em conexão com o cotidiano da vida, seja ele nas escolas, nos movimentos e nas comunidades.

Etnocomunicação como dispositivo cotidiano da (de) colonialidade do poder, do saber, do ser e da linguagem

O cotidiano de luta decolonial, anti-hegemônica, traz componentes contemporâneos da comunicação/educação como as tecnologias digitais e nos convoca a pensar sua apropriação a sua maneira e seus ritmos e aspectos da ancestralidade. Também expõe, através de componentes comunicativos não indígenas, reivindicações de justiça, saberes e os conhecimentos dos povos indígenas (NASCIMENTO, 2020).

É nesse sentido que trazemos como referências intelectuais/militantes/pesquisadores predominantemente Latino-Americanos, como Gersem Luciano, Paulo Freire, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, entre outros, que provocam rupturas no pensamento ocidental moderno e dialogam sobre as perspectivas hegemônicas tecidas pelos processos de im-

posição epistêmica herdadas pelas colonizações do Sul e Central das Américas.

Entre os convidados desse diálogo, o pensador argentino Walter Mignolo (2006) tece suas críticas para denunciar o “imperialismo dos estudos culturais pós-coloniais”, por reconhecer pensamentos baseados em teóricos eurocêntricos. Mignolo discute as heranças coloniais na América Latina e Caribe, propondo o rompimento definitivo com o colonialismo epistêmico eurocêntrico para estudar questões da América Latina, tomando por referência suas próprias especificidades.

Na maioria dos estudos, autores decoloniais demarcam o rompimento com o pensamento eurocêntrico a partir do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). No entanto, neste trabalho, destacamos que, para além desses, a história não contada evidencia a dinâmica de produção de pensadores decoloniais ou cujas epistemologias não são ocidentais, mas que não circulavam no espaço acadêmico, como as produções críticas de grandes pesquisadores indígenas que atualmente são mais reconhecidos na academia brasileira, como, por exemplo, Ailton Krenak, que tem uma fundamental produção intelectual que responde ao momento atual.

Desde 1998, o M/C se estruturou, promoveu seminários, simpósios, congressos e publicações coletiva e provocou rupturas no movimento que ficou conhecido como Giro Colonial⁵, dando visibilidade ao pensamento decolonial (OLIVEIRA; LUCINI, 2021; BALLESTRIN, 2013). No entanto, para entendermos o que é o pensamento decolonial, é necessário que distingamos os termos colonização de colonialidade. Apesar de ambos denotarem relação de poder sobre um povo/populações, o primeiro, por um lado, implica em ações diretas de dominação política, econômica e administrativa de um país que atua sobre povos/populações; o segundo, por sua vez,

5 Giro Decolonial (Decolonial Turn) é uma expressão cunhada por Maldonado-Torres no ano de 2005. Giro decolonial: “significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, a lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

age em diversas esferas da vida dos indivíduos/das populações, deixando marcas da colonização/do imperialismo de uma nação sobre a outra. O colonialismo, diferentemente da colonialidade (que dele se origina), nem sempre implica obrigatoriamente em relações racistas. Com Aníbal Quijano (2009), compreendemos colonialidade enquanto um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Na América Latina, a colonialidade é uma herança de poder da colonização sobre as populações latino-americanas, com forte imposição de classificação racial/étnica. Tornou-se a herança mais perversa e cruel desse período da modernidade, que, mesmo com o fim da colonização, não resultou no abandono do padrão eurocêntrico/hegemônico e da marginalização de todas as formas de vida e de ser, especialmente quanto ao direito à terra. Muito pelo contrário, ela continua exercendo seu poder sob forma de colonialidade e suas dimensões, que segundo Quijano (2009), são reafirmadas pelo sistema capitalista que se apropriou e se expandiu no lucro retirado de sua inserção socioeconômica, política e cultural sobre a produção da vida nos países sul-americanos, onde se estabeleceu um novo padrão de dominação mundial, aliado com a concepção de modernidade. Para Mignolo (2017), esse foi o lado mais sombrio da modernidade, quando a colonialidade do poder gera outras dimensões de colonialidades. Quijano (2009) concebe a colonialidade do poder, como aquela que se estabelece e estrutura o padrão de poder colonial, moderno, capitalista e eurocentrado. Mignolo (2008) destaca que a matriz racial de poder foi o mecanismo pelo qual povos e nações, assim como diversas lín-

guas, religiões, conhecimentos e regiões, foram racializados. Nesse sentido, a colonialidade do poder produz um legado de desigualdade e injustiças sociais e gera outras dimensões de colonialidade, como a colonialidade do saber, do ser e das linguagens, que dialogam entre si, reproduzindo exclusão, opressão e subalternização. No que tange à dimensão epistemológica, a colonialidade do saber se revela como uma forte herança epistemológica do eurocentrismo, esta não reconhece e invisibiliza as múltiplas formas de compreender o mundo, a humanidade, a vida a partir de outras epistemes (LANDER, 2005). Em outras palavras, a colonização do saber subjuga as nações/populações não-eurocêntricas à dominação epistemológica eurocêntrica, suprimindo suas formas peculiares de conhecimento, não lhes conferindo legitimidade aos seus conhecimentos e saberes, subalternizando-os, e resultando, desse modo, em um apagamento/silenciamento de outras epistemologias. Ou seja:

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SOUZA-SANTOS; MENESES, 2009, p. 7).

Mignolo (2010) reconhece que a colonialidade do ser consiste em utilizar o conhecimento hegemônico para reprimir as subjetividades. Lembrando que essas dimensões não atuam de forma separada, já que, para Leroy (2021), todos os conhecimentos produzidos pelas nações colonizadoras acabam incidindo nas subjetividades dos indivíduos colonizados, ou seja, na população subjugada — o que demonstra como essas dimensões dialogam e se interseccionam.

Expostos alguns entrelaçamentos, urge a necessidade de trabalhar em prol da decolonização. Conforme destaca Leroy (2021, p. 159), decolonização é mais que um conceito: “Decolonizar é verbo, é ação, é práxis, é luta e insurgência coletiva.”

Decolonização advém da ação decolonizar como práxis, resistência, luta e insurgência, o termo decolonizar, como história e práxis que se inscreve na América desde 1500, portanto, pois segundo Oliveira e Lucinni (2020), as posturas e as atitudes coloniais antecederam o significativo decolonizar, por meio de resistências e lutas contra a dominação, a exploração, o controle, o apagamento e os silenciamentos dos conhecimentos, dos saberes, das práticas sociais e culturais das populações. Esses enfrentamentos antecederam o significativo decolonizar.

Tendo esses pressupostos decoloniais, compreendemos que a etnocomunicação é integrante de ações e experiências. Como afirma Nascimento (2020, p. 64), a “[...]comunicação que se desenvolve teoricamente a partir das reflexões a respeito da decolonização dos saberes do Sul Global” aponta para a necessidade de inverter o Norte e o Sul, pois esses:

[...] moldam toda uma epistemologia de saberes, que nascem do conhecimento do próprio ser, e de um saber que culmina seu desenvolvimento nos saberes compartilhados entre o todo comum. A casa, o quilombo, a capoeira, a aldeia, o jongo, o ancião, as árvores, montanhas e rios; e principalmente o ser, absorvido de tudo o que o cerca neste território de “terceiro mundo”, moldado pelas relações coletivas. (NASCIMENTO, 2020, p. 64).

Nos dias atuais, a etnocomunicação se coloca ainda mais desafiadora diante do colonialismo de dados impostos pelas grandes plataformas como afirma Sergio Amadeu (2021), denominadas de Grupo Gafam (Google, Amazon, Facebook, Apple), presentes como a nova fronteira de expansão neoliberal e do capitalismo, mas que precisam ser enfrentadas e nos colocam no enfrentamento por meio da indagação sobre como nos apropriar e travar as lutas nesse processo contemporâneo. Ao mesmo tempo, Echeverry (2015) citado por Nascimento (2020), acredita que a maior difusão da informação por meio de canais de mídia digital tem permitido que um maior número de pessoas tenha acesso a terapias tradicionais,

formas de erradicação de pragas, cuidados médicos ancestrais, o que vem possibilitando outras conexões e redes.

Cibercultura e a emergência de práticas em redes: repensando a comunicação atual

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no século XXI promoveu e promove diariamente uma revolução nas relações de trabalho, da vida em sociedade e na educação. No entanto, existem diversas contradições nessas transformações. Por um lado, elas proporcionaram uma série de avanços na economia, como o aumento da produtividade, a celeridade nos transportes e nas informações; mas, por outro, ocasionaram depauperação nas relações de trabalhos e, conseqüentemente, mais precarização. Na área da saúde, as TDICs possibilitaram a criação de especialidades, como a telemedicina, que contribuiu para o fornecimento de laudos a distância; e na educação, possibilitaram novas práticas pedagógicas que contribuíram para dinamizar o ensino-aprendizagem.

As TDICs possibilitam o processamento e o armazenamento de informações, bem como a circulação em massa de conhecimentos de maneira mais rápida, com destaque para “[...] o rápido avanço tecnológico ocorrido nas telecomunicações, como os Bits e cabos digitais surgidos a partir das necessidades de maiores taxas de transmissão que permitiram diversos serviços, como multimídia, internet, teleconferência e outros” (ALVES, 2019, p. 19).

As transformações na sociedade proporcionadas pelas tecnologias digitais ganharam destaque, impactando nas práticas de socialização e de comunicação das pessoas, permitindo que novas linguagens fossem e sejam constantemente criadas e produzidas, inaugurando novas formas de produzir, receber e transmitir informações, a partir de uma cultura compartilhada por meio das redes, computadores e

outros suportes tecnológicos, diversificando o universo da cibercultura, como já assinalado por diferentes autores. Entretanto, para entender esse processo, não podemos olhar para o fenômeno a partir do uso instrumental das TDICs sem considerar os usos políticos contemporâneos mediados pelas tecnologias digitais em rede (CASTELLS, 1999) e no ciberespaço (LEVY, 1999) — definido como *cibercultura*. Para Santos, Alves e Oliveira (2018, p. 78), é essa cultura acessível e comunicativa que nos transforma em sujeitos da nossa própria história, porque buscamos sempre moldar aquilo que encontramos nas redes e nas comunidades, expressando e aprendendo com diversas pessoas em lugares e culturas diferentes.

Com isso, compreendemos que a cibercultura emerge dos resultados que surgem a partir das mudanças ocorridas nos processos de relação social, em decorrência do desejo da sociedade pelo uso das ferramentas tecnológicas e, sobretudo, em decorrência de processos de subjetivação que cada vez mais são mediados por tais dispositivos. Isso, em uma sociedade moderna que foi criada a partir dos princípios subjetivos de uma administração preocupada em manter as relações sociais e que nos proporciona uma certa aproximação em rede, seja por meio de aplicativos de conversas ou vídeos. “Sendo assim, a cibercultura é, por assim dizer, um território recombinate, [...] que hoje, em expansão com as tecnologias de comunicação sem fio, fomenta as novas práticas recombina-tórias nas cidades contemporâneas.” (LEMOS, 2002, p. 261).

Desse modo, podemos dizer que as tecnologias digitais da informação e comunicação proporcionam, aos usuários, a ampliação e a valorização das informações que circulam em rede, mobilizando os sujeitos a se afirmarem enquanto protagonistas da sua história e/ou identidade cultural, e não apenas como simples consumidores de informações. Esse é um dos aspectos que buscamos na pesquisa e vão sendo colocadas neste trabalho. Percebemos que existe um caráter político e criador da cibercultura

na comunicação realizada pelos povos indígenas atuais, demonstrando uma postura ativa de produtores de uma nova organização cultural a partir do compartilhamento de informações, que vão sendo produzidas e/ou reproduzidas e distribuídas entre os usuários, diversificando e enriquecendo a sua interação cultural.

No entanto, para haver, de fato, inclusão cibercultural, ou seja, para democratizar o acesso às tecnologias digitais, a fim de que todos tenham possibilidade de conexão, Santos (2019) destaca que os professores, em especial, precisam se dar conta da montagem de conexões em rede, que permite uma multiplicidade de recorrências entendidas como liberação do compartilhamento, de autoria, conectividade, colaboração e interatividade para potencializar a sua prática docente. Nessa direção, é fundamental que as informações produzidas em redes, tanto individual quanto coletivamente, sejam compartilhadas por meio digital em rede, pois, ao serem distribuídas, elas se misturam com outras informações, ganhando destaques e, conseqüentemente, gerando saberes e culturas diferentes.

Hoje conseguimos perceber diferentes ações na etnocomunicação envolvendo a produção de conteúdo autoral por diferentes organizações e movimentos, que se desdobram para o cotidiano das redes e também para o cotidiano de vida dos povos, inclusive para os indígenas. Não podemos esquecer da produção com autoria (PRETTO, 2012), que traz questões/vozes dos sujeitos amplificadas pela rede, compartilhando e ainda recombinao outros espaços, como em uma escola, em uma rádio comunitária ou em um debate através das redes sociais.

Alguns exemplos nos fazem compreender e aprender com experiências, utilizando práticas ciberculturais e construindo outras referências com práticas decoloniais, tais como “TV Daniel Muduruku” e a *web* rádio “Yandê”, citados por Polastrini, Concha e Costa (2021). Os três autores trazem evidências de pensar/fazer/comunicar decolonial, que expõem a cultura e as violências sobre os povos indígenas.

[...] estes grupos/práticas buscam ressignificar ou se libertar da colonialidade do poder, através de processos de luta e resistência não exclusivamente a partir do território físico, mas em diálogo com o território digital, acontecendo como espaços híbridos de comunicação, de pensamento, de ação individual e também coletiva, de difusão de uma ancestralidade e uma espiritualidade que é tradicional, mas se apresenta contemporânea, da cosmovisão que formou e continua a compor o que é ser indígena e brasileiro. (POLASTRINI; CONCHA;

COSTA, 2021, p. 27).

Essas práticas vão sendo impulsionadas também em escalas nacionais e de forma articulada e conjuntas, trazendo para as redes as lutas e as questões que se colocam para a luta dos povos. Essas práticas são evidenciadas em algumas organizações nacionais, como, por exemplo, Mídia Índia, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e a Coalizão Negra por direitos (FIG. 01, 02, 03).

Figura 1 - Mídia Índia



Fonte: <https://mídiaindia.org/MÍDIA...> (2021).

Figura 2 - A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)



Fonte: APIB (2022).

Figura 3 - Coalizão Negra por Direitos



Fonte: COALIZAO (2021).

Essas experiências acima mencionadas fazem parte do processo de produção de conteúdo com articulação dos povos, dos territórios e das redes que são referências para essa investigação.

Perspectiva metodológica: pesquisa-formação multireferencial como proposta de trabalho

O processo metodológico do trabalho que está sendo referenciado pela pesquisa multireferencial, com foco na pesquisa-formação (ARDOINO, 1998; SANTOS, 2019), traz como fundamento o potencial comunicacional/educacional de forma conjunta e de maneira interativa, utiliza as tecnologias digitais e não subutiliza a educação. Por isso, é necessário que façamos um investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas com ações e um pensar/fazer (ALVES, 2003), abordando a docência e a pesquisa de maneira indissociável. Conforme Santos (2019) afirma, essa escolha é importante, por ser um exercício da pesquisa

que se dá de maneira conjunta com a formação docente, experimentando processos que agreguem o potencial comunicacional. A inspiração para a produção de conhecimentos é do método da pesquisa-formação multireferencial e com os cotidianos (CERTEAU, 2009), trazendo o respeito à pluralidade, vai ao encontro das diferenças, entrelaçando os *saberes/fazeres* acadêmicos com os *saberes/fazeres* do cotidiano e dos povos. Estamos imbuídos de uma postura implicada com as lutas dos povos e com processos formativos de aprendermos junto com o outro, ampliando o olhar sobre nós mesmos e sobre a nossa prática e as questões postas pelos territórios, pelas questões decoloniais, pelas identidades, pela etnocomunicação e educação (RIBEIRO, SANTOS, 2017).

O que a perspectiva multireferencial produz entre nós é uma convocação veemente e desafiante para aprendermos a lidar com a pluralidade nas suas mais (in)tensas formas de criar a diferença, nos seus mais densos e cruéis jeitos de originar e originalizar a formação pela atualização da heterogeneidade irreduzível como modo de alter-ação. (ARDOINO, 1998, p. 77).

Outra referência para a proposição metodológica se baseia nas proposições do Grupo de

Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC/UFMT), que tem um histórico de construir referências para práticas pedagógicas inclusivas e interculturais que valorizam as diferenças. Como afirmam, nas práticas formativas, desenvolvem a metodologia do trabalho coletivo, a formação-ação-intercultural com a qual tecem as próprias formações pela pesquisa-ação-intercultural que dá suporte às aprendizagens oriundas das educações indígenas. Se reconhecem no processo de aprender para aprender a ensinar, no movimento formativo com mais de dez diferentes povos indígenas de Mato Grosso, a partir do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, realizado em rede interinstitucional e interétnica, na qual são produzidos de forma autorais coletivas e decoloniais, materiais didáticos bilíngues e interculturais que atendem às especificidades de cada escola onde atuam os mais de uma centena de professores indígenas.

Esse caminho da pesquisa-formação está sendo construído em diálogo com os povos que produzem uma territorialidade própria, na qual se entrecruzam os território indígenas, as universidades e os movimentos sociais específicos. Tendo como referência trabalhos realizados anteriormente, referenciados em trabalhos de pesquisa já sistematizados⁶, elaboramos um caminho de pesquisa-formação utilizando a comunicação por meio da fotografia, do áudio, do vídeo, até chegar às tecnologias digitais, problematizando os usos e as apropriações das tecnologias e da comunicação contemporânea na relação educação/comunicação e as diferentes formas e caminhos em um processo formativo e informacional em diálogo docente-discentes. Neste artigo, trouxemos elementos sobre as maneiras de comunicar e produzir informações sobre as identidades, a colonialidade e as perspectivas dos sujeitos imprimem suas autorias (PRETTO, 2012), principalmente

coletivamente, nos dispositivos comunicativos. Como, por exemplo, nas redes sociais digitais (RECUERO 2009).

O desafio de usar as tecnologias visando promover formas de pensar e fazer educação, potencializando os diversos dispositivos tecnológicos que estão sendo usados no cotidiano, é uma rica experiência de que podemos lançar mão no processo formativo [...]. Por ser uma construção do coletivo, as TDICs deveriam estar em função do coletivo, entretanto esse é um cálculo que não é bem equacionado devido ao fato de que as relações mais aprofundadas da sociedade têm sido produzidas no interior do modo de produção capitalista. Dessa forma, as tendências teóricas oriundas desse sistema têm como resultado a relação desigual entre as diferentes camadas e classes de pessoas. As TDICs e todo o seu potencial de aplicação na ciência, educação, saúde, direitos etc. são disponíveis para uma camada específica da população e para regiões do país onde o retorno dos investimentos é mais seguro. Essa relação de desigualdade tem produzido bolhas em que as minorias não têm penetração e, dessa forma, habitam as periferias digitais, com recursos limitados de comunicação e pouco conhecimento da aplicação e da utilização ética e racional das TDICs. (CORDEIRO; COSTA, 2020, p. 243).

Ainda referente às sistematizações já realizadas anteriormente, trazemos uma experiência com professores da educação básica e da reserva extrativista, envolvendo a comunicação, a arte e a política, para pensarmos rompimentos da lógica instrumental da educação e discussões sobre o sensível, utilizando referências de Jaques Rancierre (ZENHA; LOPES, 2021). O caminho utilizado na pesquisa-formação é a análise do território, dos modos de vida e intervenções/diálogo entre a cidade e as comunidades extrativistas e os professores do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Os dispositivos construídos coletivamente foram as fotografias e as intervenções sempre em diálogo e a geração de novas possibilidades em partilha com o comum, como evidenciamos com as imagens abaixo (FIG. 4).

6 Um dos textos relevantes, aqui nos referimos ao publicado na revista *Esboços*, Florianópolis, v. 27, n. 45, de maio/ago. 2020, com o título "Problematizações das tecnologias digitais na formação do professor de história no contexto amazônico", mesmo que não tenhamos utilizado no texto o conceito de etnocomunicação.

Figura 04 - Sequência Intervenção



Fonte: ZENHA; LOPES (2021).

Com a análise dos dados do trabalho realizado, retratado na figura acima, podemos reconhecer, com os autores da pesquisa, que são as “propostas mais ‘desviantes’” que rompem a “racionalidade técnico-instrumental”, por superarem os protocolos pedagógicos para efetivarem-se “como práticas artísticas significativas”, uma vez que essas assumem “sua dimensão afetiva” capaz de “tocar as pessoas”. Como afirmam: “Por isso dizemos que saem do campo puramente racional para se alojarem e crescerem no campo do intuitivo e das “partilhas do sensível”. (ZENHA; LOPES, 2021).

No entrelaçamento da formação-ação-intercultural que acompanhamos para a pesquisa-formação multireferencial, passamos a tecer nossas reflexões sobre os dados coletados no evento realizado com os professores indígenas dos povos Kurâ-Bakairi, Xavante, Umutina, Bororo entre outros que estão vinculados ao Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, já referenciado.

Nesse momento, trazemos as primeiras impressões dessa relação comunicação e educação, utilizando como técnica a transcrição das entrevistas e as impressões sobre as relações

complexas dessas áreas e como reafirmamos tudo isso tendo como referências principais os povos indígenas.

Etnomídia e apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação (tdics) na educação escolar indígena

Na fase em que buscamos estimular a apropriação das TIDICs na educação indígena, traremos à cena as entrevistas de duas lideranças que são referências indígenas importantes, professores doutores, também realizadores e produtores de cultura no campo das Etnomídias. As questões, mesmo que ainda iniciais, apontam para a importância da apropriação e usos da comunicação e das tecnologias no contexto contemporâneo e rompem com a lógica hegemônica imposta desde o início da colonização/invasão europeia.

Para Isabel Cristina Talkane, do Povo Kurâ-Bakairi, o uso do aparelho de telefone celular é de fácil acesso, pois está nas mãos.

Com as redes sociais ficou muito mais fácil a participação das comunidades indígenas [...] e expandiu muito. E possibilitou também essa abertura da grande mídia, para sair um pouco disso e ver o que que é real. É as pessoas construírem suas próprias mídias. É as pessoas anônimas fazer através das redes sociais essa comunicação delas mesmas. Hoje em dia as pessoas podem postar o que elas quiserem e as redes sociais, ajudam muitas outras comunidades indígenas a passar o que realmente acontece nas aldeias, os eventos das aldeias, às vezes por reivindicação de alguma coisa e aquilo viraliza lá, mesmo através de áudio. Hoje em dia tem essa possibilidade de áudio, vídeos e imagens fotográficas e chega muito rápido. Está na mão das pessoas hoje em dia, por isso tem essa expansão toda. (ISABEL TAUKANE. Entrevista concedida em Cuiabá, 09 de março de 2022).⁷

A possibilidade do acesso aos meios de comunicação, como afirma Taukane, potencializa a autonomia e decoloniza a informação, uma vez que não só os meios de comunicação da grande mídia são acessíveis, mas produções de diferentes pessoas e redes com as quais os indígenas interagem e se relacionam mesmo à distância. Um fator relevante em sua leitura do contexto é o acesso rápido à informação sobre o que acontece nas aldeias, em momentos de pandemia e de crise das políticas públicas e dos direitos dos povos indígenas violados cotidianamente, a produção de conteúdo que atende a perspectiva dos próprios indígenas é fundamental. Nascimento (2020), sobre as formas de se comunicar e sobre a etnocomunicação, traz como central essa forma de fazer/pensar/fazer para as “mídias” uma “etnomídia”, que é realizada pelos povos indígenas com sua cultura, sua ancestralidade e sua luta, como afirma Taukane. Mesmo que as pistas sejam ainda iniciais, podemos considerar outras perspectivas sendo construídas, algumas mais coletivas e outras mais individuais nas aldeias, mas sendo desenvolvidas a partir de referências próprias.

Existe uma questão importante nesse processo que é o reconhecimento de um elemento

externo da comunicação e das tecnologias, mas que pode ser recontextualizado e remixado, tendo como elementos atuais os usos e as ressignificações pontuados pela perspectiva indígena. Como afirma Taukane (2022): “A comunicação é para todos que tenham interesse em estar produzindo alguma coisa. E as comunidades podem ter pautas que elas desenvolvem seus conteúdos, que elas querem apresentar e de como elas podem apresentar”. A entrevistada, no entanto, acredita que a mídia atual, embora apropriada pelos povos indígenas, ainda assim “continua sendo com elemento não indígena”. Nesse sentido, em sua entrevista, Taukane (2022) retoma essa questão da seguinte forma:

Muita gente fala hoje em antropofagia, pegar aquele elemento estranho, estrangeiro e transformar pra si. Acredito que é um pouco isso. A etnocomunicação pode ser isso, pegar um elemento estrangeiro que é não indígena e as comunidades transformam para si, aquele elemento, mas acredito que ele existe. A gente tem que pensar para quem está fazendo aquela comunicação. E, na aldeia, sempre foram bastante pesquisadores que faziam umas pesquisas, levavam tecnologias que o povo não conhecia, como gravador e a última levou audiovisual que o pessoal [da aldeia], principalmente os anciãos, acharam interessante. Agora a tecnologia que é bem avançada é o celular e a internet. (ISABEL TAUKANE. Entrevista concedida em Cuiabá, 09 de março de 2022).

A percepção de que as pessoas da aldeia reconhecem e acham interessantes as tecnologias, ou seja, como se refere Isabel Taukane, elas as consomem antropofagicamente, também é apontada por outro professor cujo contexto sócio-histórico-cultural é muito distinto do que viveu e vive o Povo Kurá-Bakairi. Conforme nos relata o professor Caimi Waiassé, do Povo Xavante do Território de Pimentel Barbosa, que protagonizou a “Estratégia Xavante” para se preparar para o encontro com os não indígenas, já que o contato seria inevitável. Nesse território, a circulação nos espaços urbanos e o domínio linguístico são pautados na epistemologia do próprio povo, que busca

⁷ TAUKANE, Isabel. Entrevista concedida a Leonardo Zenha para Pesquisa de Pós Doutorado, em desenvolvimento, em Cuiabá, 09 de março de 2022.

preservar-se como guerreiro e caçador. Nesse contexto específico, afirma: “Acho que é bom [...] na comunidade, as pessoas que não saiu da aldeia, sacaram que essa ferramenta [vão aprender sobre ela] usando. Tá sendo usado para ser um meio de se manifestar, para se apresentar para o mundo que muda totalmente.” (CAIMI WAIASSÉ. Entrevista concedida em Cuiabá, 09 de março de 2022).

Essa análise expressa que, com o uso das tecnologias, embora estranhadas pelas pessoas da comunidade, especialmente por aquelas que dificilmente acessam o mundo urbano da região na qual se localiza o Território, elas aprenderão usando e, mesmo com esse estranhamento, já reconhecem que essa é uma forma importante de comunicação de manifestar-se no mundo para além da própria comunidade. Essa leitura da realidade e das TDICs evidencia como estas ganham sentidos e significados próprios

No entanto, o acesso às tecnologias e às formas de seus usos no cotidiano como comunicação, transmissão e produção de conteúdo diversos, varia de povo e de aldeia, pois não seguem um único princípio e são resultantes também de dinâmicas próprias de cada etnia e de decisão política local. Essa diversidade de uso e apropriação implica, também, nas possibilidades empreendidas por políticas públicas, mas também pela ausência delas. Essa dinâmica complexa e contraditória, na qual se coloca o estado brasileiro em relação aos povos indígenas, impacta no atendimento às políticas públicas e direitos da Educação Escolar Indígena e, portanto, no acesso à etnocomunicação e às TDICs reconhecidas como relevantes para as comunidades indígenas, que continuam sendo um desafio que perpassa inclusive por formações e infraestrutura, como afirma Isabel Taukane:

[...] acho que é uma aliada muito importante hoje, mas que ainda é muito insipiente, eu acredito que hoje nas aldeias precisava de mais oficinas, precisava de instrumento, de equipamentos; faltam laboratórios para que isso aconteça que possibilitem para os alunos [o acesso] que é muito difícil nas aldeias. Esses equipamentos hoje, eu acredito que fortalece as

memórias e as documentações. Eu acredito que é uma aliada da educação e no fortalecimento cultural nas comunidades indígenas. (ISABEL TAUKANE. Entrevista concedida em Cuiabá, 09 de março de 2022).

Outro aspecto importante pontuado por Taukane é sua afirmação de que as TDICs potencializam inclusive o acesso a coisas que foram escritas e que não seriam possíveis encontrar por eles e que se torna possível: “Uma das coisas que foram escritas no século passado já é, agora, o audiovisual. Isso veio para atualizar as pessoas que não têm acesso à informação, nas questões não só indígena, mas também brasileira.” (ISABEL TAUKANE, 2022).

Caimi Waiassé⁸, do Povo “A’uwé Uptabi” (Xavante), cineasta reconhecido mundialmente e premiado no cinema em vários contextos internacionais, em sua entrevista analisa o papel desta tecnologia a partir das experiências que viveram participando de formações que os levaram a protagonizar projetos — a exemplo do Vídeo nas Aldeias — para outros povos indígenas. Ao se referir e considerando as vivências do Povo Xavante do Território Pimentel Barbosa, em Mato Grosso, reforça a importância das aprendizagens desse recurso midiático e de como foi e é relevante ter participado de festivais de cinema e filmagens, que potencializam a visibilidade de seu povo e se configuram em uma das estratégias de fortalecimento frente aos não indígenas. Desse movimento, reconhece que foram abertas portas de comunicação importantes nas quais os próprios indígenas passam a protagonizar suas formas de se apresentar aos “vizinhos” não indígenas.

Pesquisador importante vinculado ao Projeto Ação Saberes na Escola, Caimi Waiassé Xavante, em sua entrevista concedida em Cuiabá, no dia 09 de março de 2022, afirma que essas formações e a apropriação das tecnologias para a produção de vídeos abriram:

8 Entre os vídeos conhecidos de Caimi Waiassé Xavante, em todo o país e em vários outros países, inclusive com premiações em festivais, estão “Darini - Iniciação Espiritual Xavante” e “Oi’ó - A Luta dos Meninos”.

[...] outras portas, passar as filmagens no cinema, que é um sistema muito fechado e mecanizado; acho que essas portas foram abrindo e através desse projeto a gente conseguiu parceira com outras realizadoras de outros países indígenas e não indígenas para a gente se fortalecer [e escolher], que caminho a gente queria tomar. Agora [...] que algumas etnias têm sua estrutura de acesso a informações, nem precisa sair, tem internet, celular. O interessante disso é que os jovens estão assumindo a sua identidade indígena, estão apresentando diretamente a aldeia para centros urbanos, para vizinhos que a gente não conhecia. Acho que isso é um dos pontos interessantes [...] a gente acaba conhecendo o que os jovens pensam sobre a cultura, também sobre outras etnias. Acho que os jovens de hoje estão acompanhando os jovens da cidade, mas nesse ritmo, mesmo estando nas suas Aldeias, distante, estão sempre em comunicação com o pessoal da cidade; não só indígena, mas também com os indígenas que vivem nas grandes cidades, levando mensagem da aldeia para pessoas responder na cidade, sobre o que trabalham, estudam. (CAIMI WAIASSÉ. Entrevista concedida em Cuiabá, 09 de março de 2022).⁹

Tendo por referência essas duas realidades narradas pelos pesquisadores indígenas, questionamo-nos sobre como a escola poderia estar em relação ao acesso e ao uso das TDICs para qualificar e potencializar a autonomia dos professores no campo da educação escolar em suas aldeias. Inicialmente Caimi Waiassé refere-se a sua perspectiva e a do Povo Xavante em relação à escola:

[...] escola é um dos pontos de encontro de jovens com os anciãos, onde um dos anciãos consegue se comunicar com essa geração, para não perder sua identidade, não ter vergonha de quem é. Também de encarar os dois mundos, o mundo que está vivendo e mundo aqui fora. Esse mundo com a colonização que trouxeram os antepassados de 20 anos atrás. A escola é um dos pontos que a gente apresenta os dois mundos, para poder se fortalecer. Acho que a escola é o meio de apresentar, não só a cultura Xavante, mas outras culturas, outras etnias que existem no Brasil, também a possibilidade de

apresentar o não indígena, como eles são, que para a cabeça da pessoa indígena, o não índio é tudo iguais, mas não é, tem várias culturas, mas acho que a escola é um ponto para que ser usado para conhecer. (CAIMI WAIASSÉ. Entrevista concedida em Cuiabá, 09 de março de 2022).

Em nossa primeira sistematização da pesquisa-formação, podemos compreender as diversas experiências que os professores pesquisadores indígenas trazem como potência para perspectivar a educação pautada na decolonialidade e no reconhecimento de formas próprias também de usar as TDICs, considerando as narrativas sobre como usam e compreendem as tecnologias. Como apontam suas narrativas, as comunidades em cada aldeia e território têm formas próprias de se aproximarem e se apropriarem das tecnologias. O que reforça a compreensão de que há espaço para a etnocomunicação e a etnoepistemologia nas formas de ensinar e aprender, o que pode significar, que, na escola, essa transmissão dos usos não são apropriadas da mesma forma ou mesmo terão sentidos pedagógicos de se conectam aos sentidos dados pelos professores e escolas não indígenas.

Como nos aponta Caimi Waiassé, a escola para seu povo “A’uwé Uptabi”, a escola é um lugar de encontro de diferenças tanto internas dentro das próprias culturas e educações quanto das outras que trazem o mundo não indígena, mas também podem ser espaços para outras tantas culturas e educações de povos distantes.

Como nos desvela Isabel Taukane, do povo Kurâ-Bakairi, há grandes desafios ainda para superar as limitações impostas pelo estado brasileiro quanto às condições estruturantes para acesso das tecnologias, não somente a internet e os aparelhos de telefone celular, de recursos e de uso pessoal conseguem qualificar as possibilidades nas aldeias e, em especial, nas escolas indígenas, os estudantes e os professores produzem conteúdos que possam ser veiculados pelas tecnologias — mesmo em áudios — que auxiliem o acesso aos conhecimentos

9 WAIASSÉ, Caimi. Entrevista concedida a Leonardo Zenha. Para a pesquisa de Pós Doutorado, em desenvolvimento, em Cuiabá, 09 de março de 2022.

diversos. Embora reconheça a relevância das tecnologias que inclusive possibilitam o acesso a conhecimentos produzidos em tempos mais antigos, essas condições para isso não são dadas.

Algumas considerações

Retomamos nosso propósito neste texto e consideramos que estamos com a pesquisa em processo, podemos afirmar que a cibercultura, a comunicação contemporânea e as relações com a educação são algumas das perspectivas que estão sendo realizadas, pelos povos indígenas, com um caráter político e criador, tendo maneiras e formas propositivas, sejam como produtores ou divulgadores —. Estabelecendo as autorias de sua cultura a partir do compartilhamento de informações, que vão sendo difundidas e reconstruídas entre os usuários não indígenas e, ao mesmo tempo, virando referência para as aldeias, diversificando e enriquecendo a sua interação cultural.

Retomar essa proposição nos espaços das redes traz consigo a potência da luta dos povos e seus territórios, sua cultura e a exposição para pensar quem são os povos indígenas no cenário Brasileiro e Latino-americano, muitas vezes negligenciados pelo estado e ameaçados pela colonização e os colonizadores. Podemos afirmar que existe um processo comunicacional, etnocomunicacional sendo desenvolvido e evidenciado nessa investigação.

O *espolio* como presenciamos hoje, como, por exemplo, o mercúrio nos rios, fruto do garimpo ilegal, ou a não demarcação das terras indígenas, é o produto do abandono e da marginalização dos indígenas. Por isso, percebemos que essa força advinda da apropriação da comunicação/educação e das TDICs ventila novas formas de visibilidades contra hegemônicas, sabendo de todos os desafios presentes para que isso aconteça de maneira generalizada.

Nesse processo epistemológico e metodológico, as ações e o pensar/fazer têm um posição implicada com as lutas dos povos indígenas

indissociável da investigação. E a partir das experiências, vamos acompanhando juntos o potencial comunicacional, trazendo a produção de conhecimentos e o respeito à diversidade, as diferenças, entrelaçando os saberes/fazeres das pesquisas como da Universidade com os saberes/fazeres dos povos indígenas, sem ingenuidade, e forçando o rompimento de hierarquias e hegemonias cristalizadas

Podemos considerar, por fim, que os saberes e os fazeres indígenas com as tecnologias da digitais podem contribuir com processos de educação decolonial que produzem outras possibilidades de reconhecer a comunicação entre diversos povos e a relação com a sociedade ocidental, e, em especial, são autores autônomos de suas etnocomunicações, tendo acesso aos bens socioculturais fundamentais de direito a todos os povos do mundo conectado pelas tecnologias digitais

REFERÊNCIAS

ABYA Yala. In: SADER, Emir Simão; JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo; MARTINS, Carlos Eduardo (coord). **Latinoamericana**: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo Editorial/ Laboratório de Políticas Públicas (LPP) 2006. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>. Acesso em: 08 jan. 2022.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**, Rio de Janeiro, a. 4, n. 7-8, p. 1-8, jan./dez. 2003.

ALVES, Rêmulô Maia. **Cabo de fibra óptica**: importância e característica. Disponível em: <https://redestecnologia.com.br/cabo-de-fibra-optica-importancia-e-caracteristicas/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencia (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. Repressão à manifestação indígena em Brasília deixa três feridos e dez pessoas intoxicadas com gás. Disponível em: <https://apiboficial>.

[org/2021/06/22/repressao-a-manifestacao-indigena-em-brasilia-deixa-tres-feridos-e-dez-pessoas-intoxicadas-com-gas/](https://www.gazetadopovo.com.br/brasil/2021/06/22/repressao-a-manifestacao-indigena-em-brasilia-deixa-tres-feridos-e-dez-pessoas-intoxicadas-com-gas/). Acesso em: 08 jan. 2022.

BALLESTRIN, Luciana. O giro decolonial e a América Latina. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-116, 2013.

BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Revista Tellus**, v. 7, n. 12, p. 127-146, 2007.

BISPO, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) – Universidade de Brasília (UnB), 2015.

CADILHE, Alexandre José; LEROY, H. R. A formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópio**, v. 02, n. 18, p. 01-21, 2020.

CASSINO, João Francisco; SOUZA, Joyce; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (org.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. v. 1. 212p.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação**. Economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2009.

COALIZAÇÃO Negra por Direitos. Disponível em: Fonte: <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CORDEIRO, Leonardo Zenha.; COSTA, Renato P. da. Problematizações das tecnologias digitais na formação do professor de história no contexto amazônico. **Esboços (UFSC)**, v. 27, p. 228-248, 2020.

CORDEIRO, Leonardo Zenha; CORREA, Juliane; FORMIGOSA, Marcos M. **Cibercultura e ensino de ciências: questões contextuais a partir da disciplina Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) no curso de educação do campo ênfase, em ciências da natureza**. **Boletim GEPEM (ONLINE)**, v. 75, p. 1-15, 2019.

CORDEIRO, Leonardo Zenha; LOPES, Raquel. Territórios do saber x territórios do viver formação docente em hetero-espacos no interior da Amazônia. **Pesquisa e debate em educação**, v. 25, p. 299, 2020.

GRANDO, Beleni S.; MARIN, José. Educação intercultural e direitos humanos em tempo de pandemia um diálogo fundamental. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-10, 2021.

GROSFUGUEL, Ramón. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LEMONS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 8.ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

LEROY, Henrique Rodrigues. Decolonizar a sala de aula de PLA por meio de *portfólios* autorreflexivos: práxis em desconstrução. In: **Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do status quo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEVANTE indígena. 22/08/2021. Disponível em: <https://casaninjaamazonia.org/levante-indigena/> Acesso em: 08 jan. 2022.

MALDONADO-TORRES. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

MÍDIA Índia Oficial. Instaram. Disponível em: <https://midiaindia.org/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2017, p. 1-18.

MIGNOLO, Walter D. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. In: MIGNOLO, W. D.; ESCOBAR, A. (Ed.). **Globalization and the decolonial option**. London/New York: Routledge, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidades em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. Trad. Marco Oliveira.

- Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2017, p. 1-18.
- MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEBRIJA, E. A. **Gramática Castellana**. Madrid: Fundación Antônio de Nebrija, 1946 [1492].
- NASCIMENTO, Letycia. **Etnocomunicação indígena como prática de liberdade decolonialista e ancestral na formação comunicativa da Web Rádio Yandê**. 2020. 145p. Dissertação (mestrado) — Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020.
- NASCIMENTO, Letycia G.; BASTOS, Pablo N. Etnocomunicação ancestral e decolonial: uma análise sobre a Web Rádio Yandê. **Revista Latinoamericana de ciencias de la comunicación**, v. 19, p. 60-70, 2020.
- OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, v. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021, p. 97-115, 2020.
- POLASTRINI, Leandro Faustino; CONCHA, Jennifer Paola Pisso; COSTA, Paulo Sérgio Sousa. O pensamento intelectual indígena no ciberespaço. **Revista Communitas**, v. 5, n. 10, 2021.
- PRETTO, Nelson De Luca. Professores-autores em rede. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca (org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. São Paulo/SP; Salvador/BA: Casa de Cultura Digital; EDUFBA, 2012, p. 91-108.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUZA-SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Editora Cortez, 2009.
- RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre, Sulina, 2009. 192 p.
- SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. v. 1., 223p.
- SANTOS, Edméa Oliveira dos.; RIBEIRO, Mayara Rodrigues Fernandes; SANTOS, Rosemary dos. A educação on-line como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura. **Revista diálogo educacional**, v. 18, p. 36-60, 2018.
- ZENHA, Leonardo; LOPES, Raquel. Deslocamentos arte-educativos na Transamazônica-Xingu como experiências do sensível em direção a uma outra partilha do comum. **REVISTA POIÉSIS**, v. 22, n. 38, p. 82-105, 2021.

Recebido em: 10/05/2022
Aprovado em: 14/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POTIGUARA DA PARAÍBA

*Maria Alda Tranquilino da Silva**
Universidade Federal da Paraíba
<https://orcid.org/0000-0002-1019-4430>

*Eduardo Jorge Lopes da Silva***
Universidade Federal da Paraíba
<https://orcid.org/0000-0002-5402-8880>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo dialogar acerca das práticas pedagógicas dos professores da etnia Potiguara que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no estado da Paraíba, e como essas práticas contribuem para o fortalecimento da cultura indígena. Para tanto, nos baseamos em autores que problematizam e refletem sobre a Educação de Jovens e Adultos, tais como Machado (2009) e Silva (2011); sobre a Educação Escolar Indígena, como Barcellos (2012), Munduruku (2009) e Palitot (2017); e no tocante às discussões do campo das práticas pedagógicas, a exemplo de Bonin (2012), Candau (2014) e Freire (1996), entre outros. De abordagem qualitativa, os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores indígenas da etnia Potiguara que ministram os componentes curriculares específicos à EJA indígena: Etno-história, Arte e Cultura e Língua Tupi, assim como pelo diário de campo. Estes dados foram analisados sob as lentes da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2016). Como resultado identificamos que a educação contextualizada, o protagonismo indígena, a participação, a criticidade, a organização e o diálogo são elementos presentes e potentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas nos territórios Potiguara. A conclusão que obtivemos é que tais práticas precisam ser assumidas por todos os professores dos demais componentes curriculares, como dispositivo para o fortalecimento da cultura dessa etnia.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação escolar indígena; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS PARAÍBA'S POTIGUARA

This article aims to discuss the pedagogical practices of teachers of the Potiguara

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Educação Básica nos municípios de Cabedelo e Capim, João Pessoa-Paraíba, Brasil. E-mail: aldasilvalopes@hotmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa-Paraíba, Brasil. E-mail: eduardojorgels@gmail.com

ethnicity who work in the Youth and Adult Education (EJA) modality in the state of Paraíba, and how these practices contribute to the strengthening of indigenous culture. To do so, we base ourselves on authors who problematize and reflect on Youth and Adult Education, such as Machado (2009) and Silva (2011); on Indigenous School Education, such as Barcellos (2012), Munduruku (2009) and Palitot (2017); and with regard to discussions in the field of pedagogical practices, such as Bonin (2012), Candau (2014) and Freire (1996), among others. From a qualitative approach, the data were generated through semi-structured interviews with indigenous teachers of the Potiguara ethnicity who teach the specific curricular components to indigenous EJA: Ethno-history, Art and Culture and Tupi Language, as well as the field diary. These data were analyzed through the lens of Fairclough's Critical Discourse Analysis (2016). As a result, we identified that contextualized education, indigenous protagonism, participation, criticality, organization and dialogue are present and powerful elements in the pedagogical practices developed by indigenous teachers in Potiguara territories. The conclusion we obtained is that such practices need to be assumed by all teachers of the other curricular components, as a device for strengthening the culture of this ethnic group.

Keywords: youth and adult education; indigenous school education; pedagogical practices

RESUMEN

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS POTIGUARA DA PARAÍBA

Este artículo tiene como objetivo discutir las prácticas pedagógicas de los profesores de la etnia potiguara que actúan en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el estado de Paraíba, y cómo estas prácticas contribuyen para el fortalecimiento de la cultura indígena. Para eso, nos apoyamos en autores que problematizan y reflexionan sobre la Educación de Jóvenes y Adultos, a ejemplo de Machado (2009) y Silva (2011); sobre la Educación Escolar Indígena, como Barcellos (2012), Munduruku (2009) y Palitot (2017); y con respecto a las discusiones en el campo de las prácticas pedagógicas, como Bonin (2012), Candau (2014) y Freire (1996), entre otros. Desde un enfoque cualitativo, los datos fueron generados a través de entrevistas semiestructuradas a docentes indígenas de la etnia Potiguara que imparten los componentes curriculares específicos en la educación de jóvenes y adultos indígenas: Etnohistoria, Arte y Cultura y Lengua Tupi, así como el diario de campo. Estos datos se analizaron a través de la lente del Análisis Crítico del Discurso de Fairclough (2016). Como resultado identificamos que la educación contextualizada, el protagonismo indígena, la participación, la criticidad, la organización y el diálogo están presentes y son elementos potentes en las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes indígenas en los territorios potiguara. La conclusión que obtuvimos es que tales prácticas deben ser asumidas por todos los docentes de los demás componentes curriculares, como un dispositivo para el fortalecimiento de la cultura de esta etnia.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; educación escolar indígena; prácticas pedagógicas.

Introdução

Pensar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada à população indígena é pensar na diversidade, a qual deve ser compreendida como uma riqueza, tendo em vista que estamos nos referindo a um coletivo que possui mais de 309 etnias espalhadas nas cinco regiões do país, com especificidades que precisam ser valorizadas, contempladas e respeitadas nos processos pedagógicos.

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa, em nível de doutorado,¹ desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) que objetivou conhecer as práticas pedagógicas dos professores indígenas Potiguara na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, no Litoral Norte da Paraíba (SILVA, 2022).

Na contemporaneidade, é visível, entre os professores indígenas, o esforço em realizar uma Educação Escolar Indígena que contemple no cotidiano escolar práticas pedagógicas interculturais contextualizadas com a realidade dos estudantes, como destaca Tupinambá (2017, p. 38): “os momentos das práticas acontece, por exemplo, quando os/as alunos/as indígenas trazem para a sala de aula os conceitos sobre sua concepção da vida, do mundo e da existência, relacionando suas epistemologias.” Os conhecimentos trazidos pelos estudantes e articulados aos conteúdos não indígenas, abordados pela escola de forma conjunta, possibilitam a efetivação de práticas pedagógicas interculturais, as quais, se trabalhadas a partir dos saberes indígenas e dos não indígenas de forma dialética, podem ser um caminho possível e viável para um ensino em uma perspectiva intercultural.

À luz de autores como Santos e Queiroz (2021), Candau (2011), Tupinambá (2017), Barcellos (2012) e Munduruku (2009), nos

acostamos à seguinte concepção de prática pedagógica, ou seja, aquela em que os indivíduos estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem como protagonistas deste processo, numa perspectiva crítica e emancipatória. Pois, ao pensarmos no jovem e no adulto indígena, bem como na educação ofertada a esse público, é de fundamental importância considerar o contexto em que estão inseridos esses sujeitos, os quais trazem em sua trajetória de vida saberes, bem como a dimensão cultural, elementos que são importantes e que precisam ser considerados e respeitados nos processos educacionais.

Na cultura indígena é possível perceber que a aprendizagem não se limita ao espaço escolar. Os saberes indígenas são repassados naturalmente na convivência diária, são conhecimentos ou etnoconhecimentos que dizem respeito à cultura e à tradição desses povos, os quais são elementos importantes para pensar as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos indígenas, contextualizadas com a realidade desses sujeitos (SANTOS; SILVA, 2021).

Sabemos que pensar as práticas pedagógicas na modalidade da EJA para os indígenas significa pensar na diversidade que, segundo Candau (2011), não é uma discussão recente; diversos grupos, entidades e movimentos sociais buscam mecanismos para trabalhar as diferenças no espaço escolar; o reconhecimento dessas nuances traz à tona a necessidade de que sejam vislumbradas estratégias pedagógicas interculturais.

Para Santos e Queiroz (2021, p. 3), as práticas pedagógicas não podem estar “desvinculadas dos aspectos culturais onde os indivíduos estão inseridos”. Portanto, ao pensar no jovem e no adulto indígenas e na educação ofertada a esse público, é de fundamental importância considerar o contexto em que estão inseridos esses sujeitos, os quais trazem em sua trajetória de vida a dimensão cultural. Essa compreensão dialoga com as reflexões de Aiwá, professor indígena, que identificamos no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, que nos apresenta o seguinte:

Os desafios que os povos indígenas enfrentam na atualidade exigem dos professores indígenas uma

1 A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 20 de dezembro de 2019, Parecer de Nº 3.786.036.

postura e um trabalho adequado e responsável. Devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem não como únicos detentores de conhecimentos, mas como articuladores, facilitadores, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos. A escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela. (BRASIL, 1998, p. 43).

Logo, nesse discurso, notamos uma preocupação com uma prática docente comprometida, problematizadora e emancipatória, capaz de promover nos estudantes indígenas atitudes de curiosidade para novos conhecimentos, como também a promoção do diálogo, da participação e do protagonismo, possibilitando que os estudantes realizem a leitura de mundo, bem como um olhar crítico da sociedade onde se encontram inseridos.

O presente estudo, de natureza qualitativa, teve por objetivo analisar os elementos discursivos identificados nas práticas pedagógicas discursivas de professores indígenas da EJA que contribuem para o fortalecimento da cultura Potiguara.

O lócus da nossa pesquisa foi o litoral norte da Paraíba, onde vive, há mais de 500 anos, a etnia Potiguara em 32 aldeias nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, os quais possuem escolas no território, gestores e docentes indígenas.

Para o tratamento dos dados, optamos por escolher os princípios metodológicos da Análise Crítica do Discurso apresentada, inspirados em Norman Fairclough (2016), por ser uma técnica que busca analisar criticamente qualquer discurso presente na sociedade, além de ser uma ferramenta de leitura crítica do mundo.

Sobre a categoria central trabalhada nas análises, utilizamos a interdiscursividade, a qual possibilitou observar como os discursos dos professores indígenas da EJA articulam-se com diversos discursos postos em documentos e dispositivos legais.

Os colaboradores da pesquisa foram nove professores indígenas Potiguara que atuam na modalidade em foco: duas mulheres e sete homens. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2021. Quanto à formação e ao tempo de atuação na área educacional, essas informações são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1* – Perfil dos professores da EJA indígenas

MUNICÍPIO	COMPONENTE CURRICULAR	IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA INDÍGENA
Rio Tinto	Etno-história	Alecrim	38	Masculino	Pedagogia	3 anos	5 anos
	Arte e cultura	Aroeira	45	Masculino	Superior intercultural História	3 anos	3 anos
	Língua Tupi	Arruda	40	Masculino	Cursando Licenciatura em Letras	5 anos	4 anos
Marcação	Etno-história	Babosa	41	Masculino	Licenciatura História	5 anos	3 anos
	Arte e cultura	Carnaúba	37	Masculino	Licenciatura em Artes	2 anos	2 anos
	Língua Tupi	Guajiru	47	Masculino	Superior intercultural em Letras	4 anos	4 anos

Baía da Traição	Etno-história	Goiabeira	42	Masculino	Superior intercultural em História	10 anos	8 anos
	Arte e cultura	Jenipapo	43	Feminino	Superior intercultural em Letras	4 anos	4 anos
	Língua Tupi	Jatobá	30	Feminino	Cursando o ensino superior em Matemática	3 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo com base em dados da pesquisa.

* Para preservar o anonimato dos nossos entrevistados, os professores indígenas da EJA, utilizamos o nome das plantas medicinais para representar cada um deles por compreender que elas fazem parte da cultura indígena.

A seguir, proceder-se-á a uma breve reflexão teórica sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos ofertadas à população indígena e, finalmente, o foco do presente artigo, as práticas pedagógicas dos professores indígenas Potiguara no chão da escola na modalidade em tela.

As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos indígena

Refletindo as práticas pedagógicas na EJA, no contexto histórico da educação brasileira, percebemos que essa modalidade vem sendo construída ao longo dos anos, e novos discursos e paradigmas foram sendo inseridos, numa perspectiva de pensá-la não apenas como campanhas de alfabetização e escolarização, mas como política pública que contemple a educação enquanto processo e aprendizagem ao longo da vida.²

2 Segundo Gadotti (2016), o termo educação ao longo da vida, que, mais tarde, ampliou-se para aprendizagem ao longo da vida, ganhou força de modo mais efetivo na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos da Unesco, em 2009. Até então, essa temática não aparecia nas discussões do MEC. Contudo, é importante ressaltar que os países desenvolvidos já discutiam a educação como um processo amplo, o qual acontece durante toda a vida, não se resumindo a um período. Destacamos que, embora se perceba o avanço dessa discussão no campo teórico, percebemos que, na prática, no Brasil, essa temática ainda não avançou, tendo em vista que a questão do analfabetismo ainda não foi superada. A aprendizagem ao longo da vida não se limita ao processo de escolarização,

A educação, longe de se limitar ao período da escolaridade, deve abarcar todas as dimensões da vida, estender-se a todas as competências e domínios de saber, adquirir-se por meios diversos a favorecer todas as formas de desenvolvimento da personalidade. (IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 42).

Concordamos com esses autores, visto que a educação precisa ser pensada numa perspectiva ao longo da vida, atendendo às necessidades dos sujeitos em qualquer tempo. Nessa direção, entendemos que as práticas pedagógicas precisam estar atentas às mudanças da sociedade contemporânea, que vão além da escolarização. Ou seja, elas precisam ser compreendidas como uma modalidade de educação com dimensões amplas que ultrapassam a função do ato de ler e escrever.

Na atualidade, as práticas pedagógicas acerca da EJA apontam para a necessidade de continuar a luta para garantir a escolarização, mas não podemos nos limitar a pensar o processo de Educação de Jovens e Adultos apenas como prática de leitura e escrita, pois existem outras demandas e necessidades, as quais estão emergindo na sociedade, que vão além da aquisição da leitura e escrita, como o acesso ao letramento digital e à formação profissional, entre outras questões, que precisam estar presentes na agenda da EJA, bem como nas práticas pedagógicas para atender às necessidades dessa modalidade. Nessa direção, Machado

tampouco à formação profissional. Ela incidirá sobre a vida como um todo, em todas as suas dimensões.

(2009, p. 18) enfatiza que é de fundamental importância

[...] não reduzir a EJA a escolarização; ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos.

Concordamos com Machado (2009), a partir de cujas reflexões refletimos que a EJA ofertada à população indígena não deve reduzir-se apenas ao processo de escolarização. As práticas pedagógicas devem considerar a diversidade presente neste público, de modo que sejam considerados nos processos educacionais seus interesses e saberes.

Na história do Brasil, as primeiras experiências educacionais ofertadas à população indígena apontam para práticas pedagógicas marcadas por um processo de dominação, violência e negação, conforme afirma Saviani (2013, p. 29): “a educação foi marcada por práticas de aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores.” Essa repressão foi imposta por meio de um discurso e uma prática tradicional e autoritária a qual considerava a cultura de referência entendida como única com legitimidade, para ser transmitida pela escola, responsável, por muito tempo, pelo silenciamento da cultura e da história indígena.

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas na EJA voltadas para a população indígena, é importante destacar quais são as práticas a que estamos nos referindo, que discursos podem ser observados no tocante à educação no que tange ao jovem e ao adulto indígena. Esses questionamentos fazem parte do cotidiano que permeia o espaço escolar e são elementos pertinentes para serem refletidos quando pensamos a Educação de Jovens e Adultos ofertada à população indígena.

Cabe-nos lembrar que, somente a partir de 1980, no contexto de luta e resistência, os

movimentos sociais, entre eles o indígena, iniciam um processo de retomada dos territórios na defesa da terra e de outros bens sociais, a exemplo da educação, como ressalta Melatti (2007). O movimento social indígena traz como contribuição e desafio a gestação de um novo modelo de educação, não mais com uma prática pedagógica integracionista com viés colonizador, mas que atenda às especificidades dos sujeitos em uma perspectiva intercultural, dialógica, emancipatória e democrática.

Nesse processo de luta e organização, é importante destacar o decreto n. 6.861/2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; esse documento é uma conquista da população indígena no campo educacional. O decreto supracitado apresenta de forma sistematizada os objetivos da Educação Escolar Indígena, a qual deve ser organizada com a participação dos povos indígenas respeitando as necessidades e especificidades.

O Decreto nº 6.861/2009 (BRASIL, 2009), ao trazer no artigo 1º a importância da participação das populações indígenas no processo de organização da Educação ofertada às etnias e o reconhecimento das especificidades desse público, traz à tona a necessidade de que seja pensada uma Educação diferenciada para esse público, que só será possível com a efetivação de práticas pedagógicas que considerem os sujeitos como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda no campo das conquistas, trazemos a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todo território nacional (BRASIL, 1996). Tais alterações nas leis educacionais foram resultado de um longo e constante movimento de mobilização dos professores indígenas, o que vai reverberar em novas políticas educacionais para os povos indígenas que, aos poucos, vão

substituindo práticas tradicionais que ao longo da história foram ofertadas à população indígena com o objetivo de colonizar e eliminar essa população do território brasileiro.

Para Candau (2011), a cultura dominante, por muito tempo, defendeu e ainda defende práticas pedagógicas hegemônicas que legitimam o silenciamento e tentam padronizar a educação. Essas ações trazem como consequência a perda de dialéticos, de saberes ancestrais, de crenças e valores culturais.

A realidade descrita por essa autora aconteceu com as diversas etnias indígenas no Brasil, inclusive com os Potiguara na Paraíba. A imposição de práticas pedagógicas tradicionais impostas no Vale do Mamanguape por meio das escolas não indígenas foi responsável também pelo apagamento e esquecimento da língua materna, o Tupi, bem como de outros costumes, crenças e tradições presentes na cultura indígena, que foram sendo esquecidos, apagados, silenciados e perdidos (PALITOT, 2005).

Nesse contexto, pensar as práticas pedagógicas na modalidade da EJA para os indígenas significa pensar na diversidade. Segundo Candau (2011), essa discussão não é recente: diversos grupos, entidades e movimentos sociais buscam mecanismos para trabalhar as diferenças no espaço escolar. O reconhecimento dessas diferenças traz à tona a necessidade de que sejam pensadas práticas pedagógicas interculturais.

Consideramos a dimensão cultural como um elemento de fundamental importância no processo ensino-aprendizagem para os jovens e adultos indígenas, de modo que as práticas pedagógicas sejam pensadas em uma perspectiva que contemple a especificidade desses sujeitos. Quanto a isso, trazemos as reflexões de Candau (2014, p. 1) acerca da Educação Intercultural, que apresentam a seguinte contribuição:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social,

econômica, cognitiva e cultural assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

À luz da reflexão de Candau (2014), podemos inferir que a Educação Intercultural é uma educação que acolhe a diferença enquanto riqueza, que procura promover um diálogo de respeito entre a diversidade presente no espaço escolar na direção da construção de relações de igualdade e respeito na sociedade. Ao refletirmos acerca das práticas pedagógicas na EJA indígena com sujeitos que possuem uma cultura diferente, torna-se de fundamental importância pensar em práticas pedagógicas que contemplem no fazer pedagógico uma educação em uma perspectiva intercultural.

A educação em uma perspectiva intercultural é aquela que promove o diálogo entre os diferentes sujeitos e os saberes trazidos por eles. Nessa direção, as práticas pedagógicas na EJA, em uma perspectiva intercultural, têm como desafio proporcionar o diálogo e o respeito entre os saberes, bem como valorizar e acolher as diferenças dos sujeitos que dela fazem parte, de modo que a diferença não proporcione desigualdade e exclusão, como ressalta Santos (1993).

Em se tratando da EJA indígena, as práticas pedagógicas na direção da interculturalidade buscam articular os saberes indígenas aos saberes não indígenas sistematizados pela sociedade brasileira, de modo que os conhecimentos culturais sejam reconhecidos e valorizados como conhecimentos válidos, os quais devem ser tratados em condição de igualdade com os conhecimentos não indígenas.

A ausência de práticas pedagógicas que contemplem, em seu fazer pedagógico, a interculturalidade apresenta algumas implicações nos estudantes negros, indígenas, LGBTQIA+, ribeirinhos, populações do campo, entre outros grupos. Uma das implicações descritas por Candau (2014) é o não reconhecimento e pertencimento, bem como a falta de representatividade,

pois eles não se sentem representados nos livros didáticos, tampouco nas práticas pedagógicas tradicionais desenvolvidas pela escola.

Direcionando nosso olhar para as práticas pedagógicas, compreendemos que elas são efetivadas por uma prática docente, à luz das reflexões de Freire (1996), que nos leva a inferir a existência de duas práticas pedagógicas: uma delas é a que promove uma educação libertadora, problematizadora, questionadora e crítica; a outra é a prática docente bancária, que enxerga o estudante como um ser sem luz, o qual não possui saberes, tendo o professor a função de transmitir conhecimento por meio de conteúdos presentes em um programa, cabendo-lhe o papel de despejar na cabeça dos estudantes informações para que possam adquirir habilidades necessárias para a sua faixa etária de maneira mecânica e rápida, com o objetivo de aprender em um período estabelecido, não importando como essa aprendizagem acontece.

Diante do exposto, defendemos práticas pedagógicas ofertadas à população indígena na EJA que valorizem os conhecimentos e saberes trazidos pelos estudantes, de modo que sejam ampliados e somados aos saberes e experiências do professor de forma dialética, considerando o contexto social, político, cultural e ideológico em que estão inseridos os estudantes, seu ritmo de aprendizagem e sua forma de aprender, de modo que as práticas pedagógicas possam contribuir com a emancipação dos sujeitos e sua leitura de mundo (FREIRE, 1996).

As práticas pedagógicas que defendemos nesta pesquisa possui um viés popular, emancipatório, inspirado nos pressupostos da educação popular que busca a emancipação dos sujeitos. Tais concepções são possíveis de serem observadas também na Educação Escolar Indígena, a qual traz como orientação uma Educação que vai além do processo de escolarização e decodificação de símbolos linguísticos. Para os povos indígenas, a Escola, através da Educação, tem o papel de formar guerreiros para ler um documento a serviço

da comunidade, formar seus próprios médicos, advogados e professores de modo que possam contribuir nas lutas diárias do seu povo e garantir os direitos, os quais diariamente são negados e violados (BONIN, 2012).

No próximo tópico, trazemos os discursos acerca dos elementos pedagógicos presentes nas práticas pedagógicas dos professores indígenas na EJA no litoral norte, no chão da escola indígena, de modo que será possível perceber como elas acontecem no cotidiano na modalidade em tela.

Os elementos pedagógicos na prática dos professores da eja no fortalecimento da cultura potiguara no chão da escola

As práticas pedagógicas na Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA apresentam-se como um elemento importante, de resistência e empoderamento quando pensamos em um coletivo que pertence a uma cultura diferente que, por muito tempo, esteve à margem dos processos educacionais, gerando sentimentos e posturas de vergonha e silenciamento da sua cultura, ao passo que novas práticas pedagógicas vão sendo inseridas e trabalhadas nas escolas na modalidade da EJA pelos docentes da etnia. Diante disso, os estudantes passam a expressar sentimento de orgulho, participação, criticidade, conscientização, diálogo, pertencimento e protagonismo sobre a cultura indígena Potiguara.

Essas mudanças materializam-se em discursos e atitudes dos jovens e adultos indígenas na modalidade em tela, que, gradualmente, vão sendo percebidas pelos professores, resultado do trabalho que vem sendo realizado pela escola mediante as práticas pedagógicas dos professores Potiguara sobre a cultura indígena de valorização e respeito na perspectiva de uma mudança social.

Nas práticas pedagógicas dos professores é possível observar os seguintes elementos

pedagógicos: a educação contextualizada, criticidade, conscientização, corporificação das palavras pelo exemplo, organização, diálogo e o protagonismo indígena, os quais são de fundamental importância no fortalecimento da cultura Potiguara, bem como na construção de uma educação de qualidade e na formação de cidadãos.

Vejam como são trabalhados esses elementos nas práticas pedagógicas dos professores da EJA no litoral norte da Paraíba.

Educação contextualizada

O primeiro elemento pedagógico que destacamos presente nas práticas pedagógicas é a “educação contextualizada” com a realidade dos sujeitos. Embora não seja utilizado esse termo ao se referir ao ensino da língua Tupi, a professora refere-se à metodologia utilizando o cotidiano dos jovens e adultos indígenas. As saudações do dia a dia têm o objetivo de naturalizar e fixar expressões rotineiras em Tupi esquecidas no processo de aculturação e silenciamento. Um simples bom-dia, boa-tarde ou boa-noite em Tupi pode iniciar um processo de revitalização desta língua no território, como ressalta a professora entrevistada.

A mudança, por exemplo, é nós pensarmos numa língua esquecida: o Tupi, e agora ela **volta** a ser falada, o fato de você chegar dar um bom dia, uma boa tarde ou um boa noite em Tupi e **isso vai entrando no cotidiano dos estudantes** passando para diversas gerações. Então é importante perceber o quanto essa **mudança em pequenas coisas, em como a educação vai mudando as pessoas a partir de pequenos gestos**. A partir de objetos que eles vão conhecendo, que eles não sabiam, as próprias saudações. Então, essa mudança é a **conscientização** a partir da educação, nós vamos percebendo o quanto é importante valorizar, principalmente na educação de jovens e adultos. (JENIPAPO, 2021, grifo nosso).³

Acerca das mudanças percebidas nas práticas pedagógicas, a professora Jenipapo, em seu discurso, destacou dois elementos que consi-

deramos pedagógicos e que contribuem para o fortalecimento da cultura indígena Potiguara na EJA no litoral norte da Paraíba.

Percebemos que as atividades realizadas com a língua Tupi⁴ (utilizada em momentos pontuais nos rituais indígenas) possuem a intencionalidade de reforçar o seu ensino, fazendo com que os estudantes adquiram o hábito de utilizar com mais frequência em seu cotidiano. Trazer o ensino da língua Tupi a partir das situações do cotidiano de modo contextualizado, tornando-a significativa para o jovem e o adulto indígenas, nos leva a inferir que o professor indígena na sua prática pedagógica utiliza uma pedagogia inspirada em Freire (2011); de uma educação contextualizada com a vida dos sujeitos, de forma que procura realizar processo de mediação do ensino articulada à vida, é dar sentido ao ensino de uma língua que, mesmo não sendo exigida na seleção de ENEM, não a torna menos importante que as demais disciplinas exigidas no processo seletivo de ingresso ao ensino superior.

A língua Tupi, ao ser ensinada de forma contextualizada com a vida dos sujeitos, a partir das situações do cotidiano, demonstra a sua importância para a manutenção das tradições e da cultura indígena Potiguara, a qual deve ser fortalecida e valorizada nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas em todas as modalidades de ensino, inclusive na EJA indígena. Logo, “a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa” (BRASIL, 1998, p. 118).

Nesse sentido, compreendemos que o ensino da língua Tupi nas escolas indígenas Potiguara, enquanto efetivação de um direito, coloca-se em condição de igualdade com a língua oficial. O fato de os indígenas, mesmo de maneira tímida, voltarem a falar a sua língua

⁴ Apesar de Freire não discutir o ensino da língua Tupi, suas ideias presentes nos referenciais teóricos nos ajudam a fundamentar e refletir sobre que é uma prática pedagógica contextualizada.

³ Entrevista realizada na Baía da Traição em 20 de maio de 2021.

materna é apontado por eles como uma mudança social.

Nesse contexto, o ensino da língua Tupi contextualizada com a vida dos indígenas, como nos lembra Freire (1996, p. 14), “é muito mais que formar, é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, de modo que aprender o Tupi não é apenas treinar um idioma, ser fluente e bilíngue. Essa língua tem todo um significado étnico para os indígenas Potiguara da Paraíba, que, gradualmente, vem sendo recuperado pelos professores indígenas por meio de suas práticas pedagógicas de fortalecimento da cultura, tendo em vista que as atividades realizadas trazem discursos pedagógicos de reforço positivo da língua, enquanto um bem social coletivo.

Outros elementos pedagógicos apontados dizem respeito à participação, criticidade e conscientização. Vejamos o que diz a prática discursiva dos professores indígenas sobre essa questão.

Participação, criticidade e conscientização

Nos discursos dos professores Alecrim e Goiabeira, é possível identificar, mediante as práticas, dois elementos pedagógicos – a **participação** e a **criticidade** –, os quais contribuem para fomentar as atividades realizadas nas escolas indígenas:

Alguns alunos tinham um comportamento **mais de vergonha** e hoje você percebe um outra posição relacionada a cultura indígena pelo fato de estar **participando da Escola Indígena e das atividades de fortalecimento a cultura, a gente incentiva muito essa participação**, é importante mostrar a eles nossa história, dos indígenas Potiguara; a importância do indígena na história do Brasil. Hoje você percebe alguma mudança no comportamento deles, de se orgulharem; você percebe ainda que eles ainda são tímidos mas já está bem melhor que antes, hoje eles já **participam** um pouco mais. Os livros trazem o indígena no passado e nós professores tentamos mudar essa história. (ALECRIM, 2021, grifo nosso).⁵

5 Entrevista realizada em Rio Tinto em 12 de maio de 2021.

A principal mudança é a consciência na escola indígena você sabe que é vivenciada a cultura indígena então quando os estudantes entram nela já sabe que ele vai ter um currículo diferenciado, também sabe que nela tem as atividades sobre a cultura que é um dos critérios para permanecer, é **participar** desses eventos culturais, esses momentos de vivências que são realizados na escola realmente fortalecem nossa cultura, nossa identidade cultural. (GOIABEIRA, 2021, grifo nosso).⁶

Como podemos observar nas práticas discursivas desses professores, ambos destacam a “participação” como um elemento pedagógico importante que contribui para uma mudança de postura do jovem e do adulto indígenas. Participar da Escola Indígena e das atividades propostas por ela na modalidade da EJA, a partir de um currículo diferenciado que contemple os elementos da cultura Potiguara, com práticas pedagógicas de incentivo à cultura, possibilita que esses jovens e adultos se reconheçam enquanto indígenas pertencentes a uma etnia, com posturas participativas frente à cultura da qual fazem parte.

Sobre a participação, trazemos as reflexões de Freire (1991, p. 75), que apresenta o seguinte entendimento:

[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais desvessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um ‘estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas’. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado.

À luz das reflexões de Freire (1991), podemos inferir que a participação vai além da colaboração da representação, acontecendo quando as camadas populares se apropriam de sua história enquanto sujeitos de direitos e conseguem exercer posturas e decisões que rompem paradigmas estabelecidos que não correspondem a suas realidades. É possível observar essa participação na população indí-

6 Entrevista realizada na Baía da Traição em 21 de maio de 2021.

gena Potiguara, a qual, por meio de suas lutas e organizações diárias, vem ressignificando a escola enquanto instituição e seu papel social, como é possível observar na prática discursiva de Santos e Silva (2021, p. 107):

Embora reconhecidos os esforços federal e estadual respaldados por leis, a movimentação das políticas públicas para colocar os ambientes escolares a serviço dos interesses e necessidades dos povos indígenas, acontecem muitas vezes, por iniciativas pensadas e executadas pela própria comunidade indígena, por meio de suas diversas representações, principalmente, pelos próprios professores indígenas, a exemplo da comunidade Potiguara, no estado da Paraíba, resultando, portanto, em atividades concretas de transformação a favor da educação escolar indígena, ao ponto de traduzir e expandir uma educação escolar autêntica e diferenciada, respeitando as especificidades socioculturais de cada povo.

Nos processos educacionais, a participação pensada e executada pela população indígena é de fundamental importância quando se pensa em uma Educação Escolar Indígena na EJA, numa perspectiva emancipatória e cidadã, na qual os próprios sujeitos exerçam o papel de gestores, professores e legisladores das políticas educacionais destinadas às populações indígenas, na direção da construção de uma educação que contemple, nos processos pedagógicos, a diversidade presente neste coletivo, bem como os valores e saberes presentes nas diversas etnias espalhadas pelo Brasil.

A partir das contribuições de Freire (1991) e de Santos e Silva (2021), podemos inferir que a participação é um elemento indispensável para uma prática pedagógica progressista, especialmente na EJA indígena, pois possibilita aos sujeitos inseridos no processo ensino-aprendizagem o exercício e o direito da fala, de interagir, intervir, sugerir e expressar seus posicionamentos, elementos de fundamental importância no processo pedagógico na formação de cidadãos. Em se tratando do jovem e do adulto indígenas, é de extrema importância esse elemento na prática pedagógica, o qual

consegue promover uma educação voltada ao citado público não mais com viés de imposição e alienação, mas na direção da criticidade do respeito às diferenças, da autonomia dos sujeitos e do seu protagonismo.

Na Escola Indígena na modalidade da EJA, a partir das práticas discursivas, é possível perceber uma preocupação com o elemento da participação na modalidade nas atividades realizadas, bem como na construção do conhecimento. Existe um esforço em realizar atividades contextualizadas com a realidade dos estudantes, como já foi mencionado por outros professores. Essas estratégias metodológicas contribuem no processo de participação, visto que as atividades realizadas nas práticas pedagógicas, por contemplarem a realidade desses sujeitos, tornam-se significativas e atrativas, o que contribui para uma maior participação dos estudantes.

O professor Alecrim (2021) ainda menciona, na sua prática discursiva, as mudanças percebidas no livro didático acerca da cultura indígena. Segundo ele, a maioria dos livros traz esses coletivos utilizando verbos no passado, deixando claro o lugar que ocupam os indígenas no cenário educacional brasileiro.

No entanto, é necessário destacar que esse discurso faz emergir outro elemento pedagógico presente nas práticas pedagógicas: **a criticidade** dos sujeitos, mencionada também pelo professor Goiabeira (2021), ao destacar a mudança de **consciência** que a escola indígena proporciona. Essa mudança diz respeito à não aceitação do lugar que sempre foi delegado por alguns setores da sociedade brasileira de invisibilidade desses sujeitos. Cada vez mais, é visível um movimento de luta e resistência, com avanços e limites por espaços garantidos por lei, que nem sempre são respeitados e ocupados pelos indígenas, sendo necessário um olhar crítico da realidade e uma mudança de consciência ingênua para uma consciência crítica, como nos lembra Freire (1996), para se poder avançar na garantia dos direitos.

Sobre a criticidade, é importante destacarmos que não acontece de forma espontânea, ela é resultado de um processo educacional, no qual as práticas pedagógicas na EJA ofertada à população indígena podem ser um caminho possível para educador e educando refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos e, refletindo criticamente, buscarem mecanismos para intervir nas situações de injustiça social na direção de transformá-la (SILVA; SILVA, 2019).

A conscientização e a criticidade são processos educativos que podem caminhar juntos. Segundo as reflexões de Freitas (2008), elas exercem uma relação de complementaridade, como podemos observar na prática discursiva desse autor:

A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos. (FREITAS, 2008, p. 157).

À luz da prática discursiva de Freitas (2008), podemos inferir que esse processo leva a uma tomada de consciência, a uma mudança de atitude e comportamentos que pode transformar-se em uma consciência crítica. Em se tratando do jovem e do adulto indígenas, a criticidade acontece quando eles começam a assumir posturas não mais de invisibilidade diante de uma sociedade que sempre considerou os indígenas como populações inferiores e do passado. A criticidade é percebida na EJA indígena quando posturas de vergonha dão lugar a posturas de orgulho e pertencimento à cultura Potiguara, que passa a ser valorizada por esses indígenas por reconhecerem a importância para a história do seu povo e para sua existência, bem como as

gerações do presente e do futuro.

Os elementos pedagógicos **participação** e **conscientização** são ressaltados nos discursos dos professores Caruaíba (2021)⁷ e Aroeira (2021),⁸ os quais destacaram que a participação dos estudantes nos eventos com adereços indígenas provocou mudanças nos seus comportamentos, passando a ter uma postura de aceitação. Sobre o elemento **conscientização**, é algo recorrente na prática pedagógica desses professores, visto que ressalta que, quando é solicitado para o ensino da língua materna o Tupi, não o faz descontextualizado da realidade indígena: “eu faço questão de mostrar pra eles qual a importância do Tupi.” (CARNAÚBA, 2021).⁹ Nessa frase, é possível inferir que mostrar a importância é **conscientizar**, de modo que o elemento pedagógico da conscientização se encontra presente nas práticas pedagógicas dos professores indígenas da EJA, com a função de tornar os estudantes cidadãos participativos e críticos.

Para Freire (1997, p. 20), “a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão”. Ao mostrar para os estudantes da EJA a importância da língua Tupi e as causas que levaram ao seu silenciamento no território Potiguara, os professores indígenas da EJA estão realizando um processo de conscientização.

A perda da língua Tupi é fruto de um processo de aculturação, e a conscientização da importância dela e o processo de revitalização que vem sendo realizado nos três municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição demonstram a conscientização que eles possuem acerca da necessidade da preservação do Tupi para os Potiguara e a criticidade no desafio de

7 Entrevista realizada no dia 12 de maio de 2021 por meio da plataforma digital Google Meet, em razão da pandemia da Covid-19.

8 Entrevista realizada no dia 15 de maio de 2021 por meio da plataforma digital Google Meet, em razão da pandemia da Covid-19.

9 Entrevista realizada no dia 20 de maio de 2021 por meio da plataforma digital Google Meet, em razão da pandemia da Covid-19.

defender sua recuperação enquanto um bem cultural.

No contexto das práticas, menciona-se, ainda, o elemento pedagógico da teoria articulada à prática, a qual Freire (1996) vai denominar de corporificação das palavras pelo exemplo. Vejamos, a seguir, os discursos dos professores sobre essa questão.

Corporificação das palavras pelo exemplo e organização

Outro elemento pedagógico que podemos destacar nas práticas pedagógicas dos professores da EJA indígena de fortalecimento à cultura indígena Potiguara é a “corporificação das palavras pelo exemplo”, ressaltada também por Freire (1996). Vejamos o que está posto no discurso da professora indígena Jatobá sobre essa questão e quais mudanças sociais podem ser perceptíveis:

O professor indígena nesse processo é muito importante, mas nós precisamos ficar atento como a história do professor ensina o estudante a fazer, mas ele mesmo não vive. Como eu posso ensinar o meu estudante a entrar numa **roda de Toré, se eu mesma não entro? Como eu ensino meu estudante a usar um cocar, se eu tenho vergonha de usar o meu? Balançar uma Maracá, se eu não tenho uma?** Todas as disciplinas específicas entram no currículo como um **divisor de águas**. (JATOBÁ, 2021, grifo nosso).¹⁰

Na prática discursiva da professora Jatobá, ela destaca um ponto que ainda não foi mencionado pelos demais colegas, que diz respeito à teoria relacionada à prática, ou seja, o ensino da temática da cultura indígena Potiguara mediado pela vivência do professor. Não basta apenas ensinar os estudantes acerca da importância de praticar a cultura indígena, é necessário o professor vivenciá-la, ser agente multiplicador.

Na tradição indígena, aprender pelo exemplo é algo muito particular da cultura. Ouvir, observar e sentir, portanto, não cabem na prática pedagógica do professor indígena na mo-

dalidade da EJA: “faça o que mando e não faça o que eu faço, quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada vale” (FREIRE, 1996, p. 34). Portanto, à luz das reflexões de Freire (1996), podemos inferir que se uma prática discursiva na EJA indígena for vazia de significado (com o professor incentivando o estudante da modalidade a praticar a cultura, mas não participando), dificilmente alcançará os objetivos de aprendizagem.

As práticas pedagógicas dos professores indígenas na EJA, pensadas na direção do fortalecimento da cultura Potiguara, incluem a participação desses sujeitos nos processos e eventos de fortalecimento da cultura, podendo ser um espaço de potencialização, motivação e envolvimento dos estudantes com a cultura local.

A partir da participação dos docentes nesses espaços, é possível que os estudantes passem a enxergar a cultura como algo positivo, considerando que o docente, em muitos casos, é alguém de referência e respeitado pelos estudantes. Com a sua prática discursiva de fortalecimento à cultura indígena aliada à prática pedagógica e a sua vivência, o professor pode ser um elemento potente nesse processo de valorização da cultura Potiguara, sendo importante ressaltar que as práticas pedagógicas na EJA indígena, quando nos referimos à cultura, não podem ser pensadas apenas na perspectiva da transmissão de conhecimento, elas precisam ser vivenciadas.

Segundo Munduruku (2009, p. 22), “o professor desempenha um papel fundamental, por ser o mediador do conhecimento”. Portanto, cabe-lhe, como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, desenvolver práticas pedagógicas que sejam promotoras de saberes e referenciais positivos sobre a cultura indígena Potiguara, bem como desenvolver referências positivas sobre outras culturas, para que sejam rompidas imagens discriminatórias e preconceituosas que são construídas em relação à cultura do outro.

¹⁰ Entrevista realizada na Baía da Traição em 20 de maio de 2021.

No discurso, a professora Jatobá utiliza a expressão “divisor de águas” ao mencionar a inclusão dos componentes específicos no currículo e no fortalecimento da cultura indígena Potiguara. O uso da metáfora denota uma separação, uma divisão, levando o leitor a refletir que existia um modelo de educação ofertada à população indígena antes da inclusão dos componentes no currículo e que hoje, após a inclusão, a escola possui outra configuração, que possibilita práticas pedagógicas de valorização, respeito e fortalecimento da cultura indígena no espaço escolar, considerada, segundo Fairclough (2016), uma mudança social, a qual vem sendo observada nas escolas indígenas Potiguara no litoral norte da Paraíba e, conseqüentemente, na EJA indígena do território.

No entanto, é preciso deixar claro que as mudanças sociais apontadas pelos professores indígenas na EJA são resultado de um processo de **organização** que identificamos como um elemento pedagógico importante presente em suas práticas pedagógicas discursivas, como também nas lutas e mobilizações. Por meio da organização, é possível observar, ainda, os avanços e limites que são tecidos e construídos no decorrer da história desse coletivo em uma perspectiva nacional e local em diversas áreas, principalmente no campo da educação, como podemos observar no discurso do professor indígena Aroeira:

Sim eu costumo dizer que a educação que as escolas indígenas é um pilar nesse fortalecimento dessa cultura porque assim, antes de conquistar o direito de ter nossas escolas indígenas a uma educação diferenciada específica a partir de toda uma legislação, era muito difícil quando a gente participava de um evento **os jovens não gostavam de dançar o Toré tinham vergonha, ficavam escondidos**. A partir do fortalecimento da educação escolar indígena isso começa a melhorar, no início nós sentimos essa resistência que eu falei, era muito grande, mas agora a partir das atividades sobre a cultura que é realizado dentro das escolas a gente sente que isso vem mudando, temos dificuldade, mas é diferente. **Nós precisamos trabalhar especificamente com um calendário específico** para nossas

atividades então a mudança está justamente aí, a conscientização do que é ser indígena e trabalhar com essas questões na escola é de suma importância. (AROEIRA, 2021, grifo nosso).¹¹

Na aldeia São Francisco quando eu trabalhava lá, nós tínhamos dias de juntar todo mundo no pátio da escola e a comunidade participava também do ritual do Toré. Graças a Deus, **o PPP nos dá autonomia para realizar atividades que venham fortalecer nossa cultura**. Então essa questão vai fazendo parte da rotina da escola e do estudante, dessa forma é trabalhado as temáticas indígenas, essas atividades vêm **fortalecendo temos o calendário próprio das atividades é uma mudança lenta, mas nós já estamos vendo a nossa cultura sendo fortalecida aos poucos**. (BABOSA, 2021, grifo nosso).¹²

Nas práticas discursivas expostas é possível observarmos processos pedagógicos de organização educacional, pontuados pelos dois docentes nas mudanças sociais visualizadas a partir do movimento de organização da Educação Escolar Indígena no território Potiguara e na modalidade da EJA.

O professor Aroeira reconhece o papel da Educação Escolar Indígena no fortalecimento da cultura e destaca o processo de organização dos indígenas Potiguara na efetivação desse direito. A organização da Educação Escolar Indígena no território Potiguara, realizada pelos professores indígenas na escola, apresenta-se como um elemento pedagógico de fundamental importância no fortalecimento da cultura. É possível observar mudanças nos discursos dos estudantes, bem como nas posturas e comportamentos assumidos pelos jovens e adultos, os quais, segundo o professor, apresentavam comportamentos de “vergonha e ficavam escondidos”. Após o trabalho que vem sendo realizado na escola indígena, passaram assumir outras posturas, de participação e aceitação da cultura.

O professor Babosa destacou, ainda, em sua prática discursiva, a importância do calendá-

11 Entrevista realizada em Rio Tinto em 15 de maio de 2021.

12 Entrevista realizada em Marcação em 10 de junho de 2021.

rio específico, que possibilita o trabalho com temáticas do cotidiano indígena. Ações assim, aos poucos, vão contribuindo, segundo esse professor, para que aconteçam as mudanças, mesmo que lentas.

Sobre as mudanças sociais, Fairclough (2016) argumenta que as mudanças acontecem na problematização de práticas tradicionais. Logo, podemos inferir que, ao problematizar práticas tradicionais, engessadas e descontextualizadas, vivenciadas nos calendários do sistema de ensino e impostas às escolas, por práticas pedagógicas que contemplem a realidade indígena por meio do calendário, essa ação vai fomentando mudanças sociais, nas quais as datas comemorativas tradicionais da sociedade não indígena trabalhadas na escola vão sendo substituídas por momentos significativos vivenciados pela população Potiguara, inseridas nos calendários escolares das Escolas Indígenas de forma sistematizada.

Sobre o elemento pedagógico **organização** presente nas escolas indígenas, retomamos o discurso do professor Babosa, que ressalta a importância do Projeto Político Pedagógico, um documento construído coletivamente, que apresenta, de maneira sistematizada, as ações desenvolvidas pela escola. Consideramos esse documento um instrumento importante para a organização da escola e das práticas pedagógicas por ela realizadas, bem como um espaço para a construção e a consolidação de sua identidade.

Segundo esse professor, o Projeto Político Pedagógico serve também para possibilitar autonomia nas atividades de fortalecimento da cultura desenvolvidas no chão da escola. As reflexões de Barcellos (2012, p. 95) corroboram essa assertiva, quando ele argumenta que diante dos diversos desafios e das “amarras estaduais e municipais, as conquistas educacionais na área indígena vão acontecendo, e ganhos, nos últimos anos, vêm paulatinamente mudando a realidade”.

Concordamos com esse autor, apesar dos desafios que a Educação Escolar Indígena

vivência nos âmbitos estadual e municipal. É necessário reconhecer os avanços e conquistas alcançados pelos Potiguara no que diz respeito à Educação, percebida na organização das escolas indígenas com atividades e eventos voltados para o fortalecimento desta cultura em todas as modalidades de ensino, com práticas pedagógicas de reconhecimento e incentivo à cultura, o que vem mudando a realidade de negação e silenciamento da cultura indígena antes vivenciada na região do litoral norte da Paraíba.

Após dialogarmos acerca da corporificação das palavras pelo exemplo, evidenciando a necessidade da teoria aliada à prática, no próximo tópico discutiremos a importância do diálogo nas práticas pedagógicas como um elemento importante nesse processo.

Diálogo

Destacamos, ainda, nas práticas pedagógicas dos professores indígenas da EJA, o elemento pedagógico **diálogo**, de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, como nos lembra Freire (1996, p. 135): “ensinar exige disponibilidade para o diálogo.” Ao pensar a educação de jovens e adultos para qualquer público em uma perspectiva libertadora e no protagonismo dos sujeitos, o diálogo é um elemento de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita que educador e educando questionem, concordem, discordem, ouçam e falem em um movimento dinâmico e dialógico.

Sobre o diálogo, vejamos como esse elemento pedagógico encontra-se presente na prática pedagógica dos professores indígenas da EJA:

Hoje a gente percebe algumas mudanças, temos estudantes que ainda tem vergonha de aceitar a sua etnicidade, mas hoje a gente já consegue um resultado bacana **com muita conversa, porque eu acho importante ouvir, eles têm muito conhecimento, mas eu também tento mostrar nossa realidade** e a importância de valorizar o que é nosso para que outras pessoas não tomem posse da nossa terra e da nossa história. Quando você conhece a si mesmo, o grupo étnico que

você pertence, **você pode falar com mais segurança, quando não conhece é complicado**, a educação escolar indígena ajuda nessa parte a gente se aceitar e valorizar. (ARRUDA, 2021, grifo nosso).¹³

Ainda com relação ao diálogo, o professor Arruda menciona que, na sua prática, utiliza muito das “conversas”. Na oportunidade, ele relatou que existe uma troca, visto que oportuniza aos estudantes participarem expressando suas opiniões e conhecimentos, expondo também as suas. Esse movimento realizado na prática pedagógica, embora não seja mencionado, entendemos como um elemento pedagógico no qual o professor não é apenas o transmissor do conhecimento, mas o mediador das aprendizagens por meio do diálogo, que, ainda segundo esse professor, proporciona uma “fala com mais segurança”, visto que possibilita aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos que já possuem, tendo acesso a novos.

A respeito do diálogo, Freire (1993, p. 60) nos lembra que:

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um ‘sine qua’ da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la.

A partir das reflexões de Freire (1993), podemos inferir que o diálogo é o exercício da fala e da escuta, à medida que, na prática pedagógica na EJA indígena, o professor, enquanto mediador dos conhecimentos, possibilita esse movimento de fala e escuta de todos os envolvidos do processo ensino-aprendizagem. Assim, o diálogo está sendo efetivado, proporcionando aprendizagens.

Compreendemos o diálogo como um elemento pedagógico de fundamental importância nas práticas pedagógicas, possibilitando que estudantes e professores participem dos processos educacionais de ensino-aprendiza-

gem de forma democrática e dialógica. Ainda sobre os elementos pedagógicos presentes nas práticas pedagógicas na EJA, no próximo tópico discutiremos o protagonismo indígena na modalidade em tela. Vejamos o que os professores apresentam em sua prática discursiva sobre essa questão.

Protagonismo indígena Potiguara

Por último, destacamos, enquanto elemento pedagógico, o protagonismo indígena. Nele é possível identificar algumas mudanças sociais apontadas pelos docentes. Vejamos o que o discurso do professor Carnaúba apresenta sobre essa questão:

O Tupí vem se fortalecendo e com ele nossa cultura, algumas pessoas de vez em quando me procuram querendo saber o significado de palavras, frases ou coisas assim... **e nesse momento que eu faço questão de mostrar qual a importância do Tupi**. A cultura especificamente a língua tem muitas mudanças, tem estudante indígena que chega da universidade todo orgulhoso em casa contando a mãe dele como os professores na universidade ficaram satisfeito, em saber que nós indígenas voltamos a falar o Tupi que é nossa língua, **para mim é um orgulho isso, foi uma luta nossa muito grande conseguir que todas as escolas indígenas ensinassem o Tupi desde a base na infância até chegar na EJA, isso para os Potiguara foi uma vitória muito grande**. (CARNAÚBA, 2021, grifo nosso).¹⁴

A prática discursiva do professor Carnaúba traz o protagonismo indígena enquanto elemento pedagógico presente nas práticas dos professores indígenas na EJA. O fortalecimento da cultura por meio do protagonismo indígena é percebido não apenas nas escolas indígenas, mas também em outros espaços, como na universidade.

Esse protagonismo indígena descrito no discurso desse professor vem acompanhado de processos de luta, resistência e organização, liderado pelos professores Potiguara, que passaram a exigir uma educação diferenciada e, nela, a inclusão, em todas as modalidades de

¹³ Entrevista realizada em Rio Tinto em 21 de maio de 2021.

¹⁴ Entrevista realizada na Baía da Traição em 20 de junho de 2021.

ensino, inclusive na EJA, do ensino da língua Tupi, esquecida, apagada e silenciada no processo de colonização, mas que, aos poucos, vem sendo revitalizada, fruto do protagonismo dos indígenas Potiguara, como é possível observar no extrato do discurso do professor Carnaúba: “foi uma luta conseguir que todas as escolas indígenas ensinassem o Tupi desde a base na infância até chegar na EJA, isso para os Potiguara foi uma vitória muito grande”.

Como podemos observar na prática discursiva do professor Carnaúba, a implementação do componente curricular língua Tupi, presente oficialmente na matriz curricular indígena em todas as modalidades, inclusive na EJA, nas Escolas Estaduais do estado da Paraíba, é fruto desse protagonismo. Essa conquista tem, enquanto sujeitos de direitos, os professores indígenas Potiguara, os quais, cotidianamente, vêm investindo em práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade do seu povo, de modo que a escola, para eles, na contemporaneidade, vem sendo ressignificada e se constituindo como um espaço não apenas de escolarização da cultura do não indígena, mas um espaço de fortalecimento da sua cultura.

Acerca do protagonismo dos professores indígenas, Fernandes (2018, p. 76) argumenta que “os movimentos de professores indígenas se constituíram como base reivindicatória por demandas específicas relacionadas à ampliação da luta de muitos movimentos indígenas por uma educação em múltiplas escalas”. Concordamos com esse autor: é visível que o movimento de professores indígenas se constitui como um instrumento importante na luta, no intuito de que seja implementado o que determina a lei acerca das políticas educacionais para a população indígena no Brasil.

Na Paraíba, a organização dos professores indígenas Potiguara (OPIP) vem mobilizando os professores e a população indígena no que se refere às políticas educacionais em todas as modalidades, fortalecendo a Educação Escolar Indígena “por promover entre os professores

indígenas, o despertar de ensinar as gerações mais jovens, a valorização dos ensinamentos provenientes das tradições e costumes que forma a cultura do povo Potiguara” (SILVA; SANTOS; SILVA, 2021, p. 64).

Ainda sobre o protagonismo indígena, ele se reflete na prática pedagógica dos professores indígenas de “tornar ensinável o que se vive no cotidiano das aldeias, quando um dos resultados da colonização é o distanciamento e a negação deste cotidiano plural e conflitivo, vivenciado por diversas gerações Potiguara” (SILVA; SANTOS; SILVA, 2021, p. 59).

Nessa direção, o protagonismo indígena efetiva-se quando os próprios professores são promotores de ações de fortalecimento da cultura Potiguara no chão da escola indígena, nas aulas de campo, na semana de conscientização indígena, na marcha cultural, entre outras ações promovidas e organizadas pelos professores que possuem como intencionalidade trazer para o espaço escolar temáticas esquecidas e silenciadas pelo processo de colonização, mas que, na contemporaneidade, vêm sendo inseridas no cotidiano escolar no calendário das escolas indígenas.

Um exemplo desse protagonismo realizado no chão da escola indígena são os eventos, como a semana cultural, em que as práticas pedagógicas dos professores são direcionadas à promoção e ao fortalecimento da cultura local. Vejamos:

A Semana cultural, que é uma iniciativa que contempla as seguintes categorias: religião, rituais e festas tradicionais, músicas, cantos e danças, textos escritos, língua indígena, medicina tradicional, jogos e brincadeiras, artesanato, pintura corporal, grafismo, contos, espiritualidade indígena. Além disso tudo, inclui outras categorias de expressão simbólica, as quais são trabalhadas em forma de oficinas. Essas oficinas têm como objetivo buscar a interação entre escola/família/comunidade, para que dessa forma possam incentivar, conscientizar e fortalecer a identidade cultural Potiguara, bem como a preservação do meio ambiente, promovendo, assim, ações que os incentivem a se desenvolver como cidadãos críticos, cons-

cientes e protagonistas da sua própria história. (SANTOS; SILVA, 2021, p. 110).

O protagonismo indígena Potiguara, pedagogicamente, é materializado em ação de fortalecimento à cultura, como a semana cultural, que traz para a sala de aula seus rituais, as tradições, a língua, a medicina tradicional, a espiritualidade e a ancestralidade, entre outros elementos, efetivados pelos professores, que fazem parte da cultura e da tradição indígenas Potiguara.

Nessa direção, o protagonismo indígena Potiguara é reafirmado cotidianamente quando os indígenas recusam uma categoria de educação versada na ideia de tutela ou política de apagamento dotada e naturalizada pelo Estado brasileiro e propõem outra categoria de educação, pautada na sua ancestralidade e cosmovisão (SILVA; SANTOS; SILVA, 2021).

Na EJA indígena Potiguara é possível observarmos ações de protagonismo dos professores nas práticas pedagógicas, as quais foram pontuadas nas ações desenvolvidas nos componentes específicos Etno-história, Arte e Cultura e Língua Tupi, em favor do fortalecimento da cultura, bem como nos movimentos de mobilização e reivindicação que acontecem em prol do fortalecimento e da efetivação das políticas educacionais indígenas no estado da Paraíba.

Percebe-se uma ação efetiva de luta e mobilização desses sujeitos na direção de cobranças dos órgãos públicos para ser cumprido o que determina a legislação educacional brasileira acerca da educação para a população indígena.

Nesse processo de fortalecimento da cultura indígena Potiguara no chão da escola na modalidade da EJA, são fundamentais os elementos pedagógicos organização, criticidade, participação, educação contextualizada, corporificação das palavras pelo exemplo, diálogo e o protagonismo indígena, pois contribuem de modo mais efetivo e sistemático para a construção de práticas pedagógicas de fortalecimento da cultura, as quais se constituem como mais uma ação de resistência dessa população no litoral norte da Paraíba,

bem como um instrumento de luta por políticas públicas na melhoria da Educação Escolar Indígena e na modalidade da EJA no território Potiguara.

Considerações finais

À guisa de considerações finais, percebemos que as práticas pedagógicas tradicionalmente impostas para o público indígena possuem viés homogeneizador, de forte influência colonial e dominadora, características essas de uma educação bancária, que, por muito tempo, foi ofertada à população de jovens e de adultos indígenas.

No entanto, as práticas pedagógicas que vêm sendo construídas pela população indígena Potiguara no litoral norte da Paraíba, na modalidade da EJA, são aquelas que promovem uma educação contextualizada, com fomento do protagonismo indígena, da participação, da criticidade, da corporificação da palavra pelo exemplo e do diálogo.

A partir dos discursos postos, percebemos que os elementos pedagógicos citados pelos professores na modalidade em tela têm como objetivo contribuir para o fortalecimento da cultura, de modo a se tornarem mais uma ação de resistência dessa população no litoral norte da Paraíba nas Escolas Indígenas e na Educação de Jovens e Adultos, de forma que a educação ofertada na escola e na modalidade seja mais participativa, crítica, democrática e emancipatória.

Apesar disso, destacamos a importância de pensar as práticas pedagógicas a partir de um viés intercultural, de modo que seja contemplada nos processos pedagógicos a dimensão cultural, bem como o respeito às diferenças, tendo em vista que os sujeitos da EJA compõem um perfil não homogêneo. Vimos, entre os professores entrevistados, a preocupação com o fortalecimento da cultura Potiguara na EJA, uma vez que é recorrente em sua prática discursiva que as atividades de consolidação cultural acontecem, de forma mais efetiva e

sistematizada, no componente curricular de Etno-história, no qual são discutidas temáticas relacionadas à demarcação do território, aos conflitos vivenciados no cotidiano para manter-se na terra, às temáticas ligadas à saúde indígena, à preservação das tradições, à ancestralidade, à demarcação, à retomada dos espaços tradicionais, à preservação da natureza, entre outras questões.

Assim, ao analisar os elementos discursivos presentes nas práticas pedagógicas dos professores indígenas da etnia Potiguara, na modalidade da EJA, nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, nos componentes curriculares Etno-história, Arte e Cultura e Língua Tupi, podemos concluir e validar a seguinte tese: a educação contextualizada, o protagonismo indígena, a participação, a criticidade, a corporificação da palavra pelo exemplo e o diálogo são elementos presentes nas práticas pedagógicas discursivas desenvolvidas por professores indígenas da modalidade da EJA nas escolas da comunidade Potiguara, as quais têm contribuído para o fortalecimento desta cultura, constituindo-se como mais uma ação de resistência dessa população no litoral norte da Paraíba.

REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos índios Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: Editora UFPB, 2012.
- BONIN, Tatiana Iara. Educação Escolar Indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em: <https://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 11 mar. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 11 mar. 2022.
- CANDAUI, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2014.
- CANDAUI, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança social**. 2. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (UnB), 2016.
- FERNANDES, Fernando Roque. Protagonismo indígena no tempo presente: aspectos da educação escolar indígena específica e diferenciada. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 3, n. 1, p. 65-79, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br>. Acesso em: 31 out. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização verbetes do dicionário Paulo Freire. In: STRECK, Danilo.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. In: NACIF, P. G. S; GOMES, L. M.; ROCHA, R. G. Rocha (org.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016. p. 50-69.
- IRELAND, Timothy Denis da; SPEZIA, Carlos Humberto. **A educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.
- MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil Pós-Lei nº 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Revista Em aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 82, p. 17-39, 2009.
- MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EdUSP), 2007.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2009.
- PALITOT, Estevão Martins. Os Potiguara de Monte-Mór e a cidade de Rio Tinto: a mobilização indígena como reescrita da história. **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, Recife, ano 4, Edição Especial II, p. 191-215, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/reia/article/view/230057/28987>. Acesso em: 12 set. 2021.
- PALITOT, Estevão Martins. **Os Potiguaras da Baía da Traição e Monte Mor**: história, etnicidade e cultura. 2005. 292 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2005.
- SANTOS. Boaventura Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84940/87669>. Acesso em: 21 nov. 2021.
- SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula. **Educação** [online], Rio de Janeiro, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/40573>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- SANTOS; Pedro Lôbo dos; SILVA, Eduardo Dias da. Dossiê. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos Potiguara da Paraíba/Brasil – considerações iniciais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/zhFtBtt95P6bTVbwGGkvVmv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).
- SILVA, Maria Alda Tranquelino da. **Prática pedagógica discursiva de professores indígenas da educação de jovens e adultos e o fortalecimento da cultura Potiguara-PB**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2022.
- SILVA, Maria Alda Tranquelino da; SANTOS, Pedro Lôbo dos; SILVA, Rosemary Marinho da. Percurso da Educação Escolar Indígena: a OPIP-PB pelas vozes das professoras Potiguara. In: SOUZA, Alessa Cristina Pereira de. *et al.* (org.). **Vozes Multidisciplinares** – análises em Educação, Antropologia da imagem, poder e conhecimento. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021. p. 41-74.
- SILVA, Maria Alda Tranquelino da; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Os saberes docentes de professores da educação de jovens e adultos indígenas. **Roteiro**, v. 44, n. 2, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17496>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- TUPINAMBÁ, Núbia Batista da Silva. **Identidades, vozes e presenças indígenas na universidade de Brasília sob a ótica da análise de discurso crítica**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF, 2017.

Recebido em: 13/04/2022
Aprovado em: 06/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

IDENTIDADE, DIVERSIDADE E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS: PESQUISA- AÇÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Ivana Aparecida de Araujo Rocha**

Universidade Estadual Paulista

<https://orcid.org/0000-0001-7525-726>

*Eliane Giachetto Saravali***

Universidade Estadual Paulista

<https://orcid.org/0000-0003-1259-6027>

RESUMO

O artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa-ação cujos objetivos consistiram em analisar as noções que alunos do Ensino Fundamental possuem acerca da identidade, da diversidade e da cultura dos povos indígenas, bem como promover uma intervenção pedagógica sobre o tema. Participaram do estudo 27 alunos do quinto ano, de uma escola da rede particular localizada no interior paulista. Na fase diagnóstica, os estudantes, submetidos a uma entrevista semiestruturada, apresentaram ideias em que os indígenas são reconhecidos somente por aspectos aparentes e caricatos, com argumentos alicerçados em estereótipos. Na fase de ação, foram desenvolvidas com a turma dezenove atividades planejadas, com o intuito de fornecer informações, promover o debate e trocas, que possibilitaram a valorização dos povos originários do nosso País. Os resultados da fase de avaliação demonstraram avanços nas crenças dos participantes que se desprenderam de estigmas e passaram a valorizar a diversidade e a cultura desses povos.

Palavras-chave: povos Indígenas; pesquisa-ação; ensino fundamental; intervenção pedagógica.

ABSTRACT

WORK ON NOTIONS ABOUT INDIGENOUS PEOPLES - RECOGNITION AND RESPECT CONTEXTS

This paper presents part of the results of an action research whose objectives were to analyze the notions that elementary school students have about the identity, diversity and culture of indigenous peoples, as well as to promote a pedagogical intervention on the subject. The participants were 27 students, from

* Mestre em Educação (UNESP). Docente da Educação Básica. Membro do GEADec (UNESP). Americana-SP, Brasil. E-mail: ivana.a.rocha@unesp.br

** Doutora em Educação (UNICAMP). Docente da Universidade Estadual Paulista(UNESP), campus de Marília-SP. Líder GEADec (UNESP). E-mail: eliane.g.saravali@unesp.br

5th grade, of a private school, located in the countryside of São Paulo state. In the diagnostic phase, the students, who were submitted to a semi-structured interview, presented thoughts that the indigenous people are recognized only by their apparent and caricatured aspects, with ideas based on stereotypes. In the action phase, 19 planned activities, were developed with the class, with the intention of providing information, promoting debate and exchanges, enabling the recognition of the native peoples of our country. The results of the evaluation phase showed advances in the beliefs of the participants, who let go of stigmas and began to recognize the diversity and culture of those peoples.

Keywords: indigenous peoples; action research; elementary school; interventional activity.

RESUMEN

EL TRABAJO CON NOCIONES SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS – CONTEXTOS DE APRECIO Y RESPETO

El artículo presenta parte de los resultados de una investigación acción cuyos objetivos consistieron en analizar las nociones que tienen los estudiantes de primaria sobre la identidad, diversidad y cultura de los pueblos indígenas, así como promover una intervención pedagógica sobre el tema. Los participantes fueron 27 alumnos de 5º grado de una escuela privada ubicada en el interior de São Paulo. En la fase de diagnóstico, los estudiantes, sometidos a una entrevista semiestructurada, presentaron pensamientos en los que los indígenas son reconocidos solo por aspectos aparentes y caricaturizados, con ideas basadas en estereotipos. En la fase de acción se desarrollaron 19 actividades planificadas con la clase con la intención de brindar información, promover el debate y el intercambio, posibilitando la valoración de los pueblos originarios de nuestro país. Los resultados de la fase de evaluación mostraron avances en las creencias de los participantes que se deshicieron de los estigmas pasando a valorar la diversidad y cultura de estos pueblos.

Palabras clave: pueblos indígenas; investigación para la acción; enseñanza fundamental. actividad interventiva.

Introdução¹

Desde 2008, a necessidade de se abordar a história e a cultura indígenas nas salas de aula foi regulamentada pela Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008). Trata-se de um importante avanço para a Educação brasileira, que enfatiza o conhecimento e o respeito da formação da população do País a partir de dois grupos étnicos (Afrodescendentes e Indígenas) e valoriza a diversidade cultural e as suas respectivas contribuições. A alteração da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de

1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, por sua vez modificada pela Lei n.º 11.645/2008, significou não apenas o reconhecimento dos indígenas no processo de formação da sociedade brasileira, mas também o estabelecimento de novas diretrizes para viabilizar ações que permitam a implementação e a efetivação de (novas) práticas pedagógicas no currículo escolar, mais especificamente no âmbito do ensino de História, Literatura Brasileira e Educação Artística: “[...] os conteúdos

¹ Texto revisado por Sandra Diniz Costa

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 brasileiras” (BRASIL, 2008, Art. 1º).

Anos após a regulamentação dessa lei, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica que a inclusão destes temas “[...] tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil.” (BRASIL, 2017, p. 403).

A temática indígena, assim como a da cultura afro-brasileira, são apresentadas para escolares durante o Ensino Fundamental I (primeiro e quinto anos). Na BNCC (BRASIL, 2017), tem-se apontado como uma das Unidades Temáticas para o quarto ano o trabalho no ensino de História com *As questões históricas relativas às migrações*, em que um dos objetos de conhecimento seria pensar sobre “[...] os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos” (BRASIL, 2017, p. 412). Ainda, aponta-se a necessidade de trabalhar a transmissão de saberes, de culturas e de história, de forma a possibilitar o desenvolvimento de habilidades importantes como “[...] identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas e os povos africanos” (BRASIL, 2017, p. 415). Em outras palavras, espera-se que, ao chegarem ao quinto ano, os alunos tenham realizado experiências educativas significativas no contexto da temática e tenha havido oportunidades de refletir e de elaborar melhores noções.

Considerando os marcos legais e as recomendações dos documentos vigentes, compreendemos que o ensino possui o grande desafio de abordar algo tão desvalorizado em nosso País e, simultaneamente, acreditamos que a escola seja um espaço privilegiado para

que essa diversidade, assim como outras, sejam elas sociais, étnicas, raciais, culturais, de gênero e religião, sejam vivenciadas, estudadas e compreendidas.

Ainda há um grande distanciamento entre os artigos que compõem a lei e aquilo que efetivamente se trabalha no contexto escolar, carregado fortemente com o estigma do dia 19 de abril, em que as crianças são pintadas ou pintam “índios” xerocopiados, absurdamente estereotipados, ou com apostilas e materiais didáticos que, tangencialmente, parecem cumprir tabela e mencionam alguns poucos elementos da grande aculturação e do genocídio ocorrido com os povos originários em nossas e/ou em outras terras do planeta.

Nesse contexto, docentes possuem um grande desafio: como trazer em sua prática um olhar descolonial e decolonial, com ruptura de estigmas e que promova uma formação histórica e plural? Outrossim, como responder a essa questão quando a própria formação que se possui é, igualmente, carregada de estereótipos e preconceitos? Entre os desafios, podemos apontar a necessidade de possibilitar que o aluno se conceba como um sujeito histórico.

[...] A compreensão do aluno como sujeito no processo histórico é uma exigência encontrada nas propostas pedagógicas do estado de São Paulo, desde a década de 1980, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1996. Ela parte da constatação de que o conhecimento histórico pode contribuir para o desenvolvimento da identidade. Mas o que isso quer dizer? Quer dizer que ensinar História para uma criança no Ensino Fundamental pode ajudá-la a pensar sobre sua própria história. Isso representa tomar consciência de seus hábitos, compreender melhor a cultura e o ambiente em que vive, e conhecer a realidade de seus colegas. Ao descobrir quem é, de onde veio, ela tem condições de projetar para onde vai (BELINTANE; SANTOS, 2014, p. 9).

De acordo com o censo do IBGE de 2010² os

2 Os últimos dados fornecidos pelo IBGE datam ainda do ano de 2010. Esses dados também são encontrados no site da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, do Conselho Missionário Indigenista - CIMI e Articulação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB.

mais de 305 povos indígenas somam 896.917 pessoas, o que corresponde a, aproximadamente, 0,47% de toda a população nacional. São 324.834 indígenas não aldeados e 572.083 que vivem em aldeias. Os que são conhecidos como indígenas urbanos ou urbanizados vivem fora das terras indígenas; ainda, há 53 grupos que vivem de forma isolada, ou seja, sem contato com a população não indígena (BRASIL, 2010). Esses dados são comumente desconhecidos no ambiente escolar e na sociedade contemporânea não indígena.

Em 1500, quando ocorreu a chegada dos portugueses ao Brasil, e deu-se início ao processo de exploração e de colonização das terras brasileiras, a população indígena era de, aproximadamente, três milhões de pessoas, de acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2020). “[...] Desde 1500 até a década de 1970 a população indígena brasileira decresceu acentuadamente e muitos povos foram extintos. O desaparecimento dos povos indígenas passou a ser visto como uma contingência histórica, algo a ser lamentado, **porém inevitável**” (FUNAI, 2020, grifo nosso). Ora, é de se pensar com indignação que essa citação seja oriunda do *site* oficial da Fundação Nacional do Índio, órgão federal que tem como objetivo a proteção e a garantia de direitos aos povos originários. Como é possível conceber como inevitável a ideia de contingência dos povos originários, que tanto transmitem à sociedade ensinamentos de convivência com a natureza e com toda a humanidade, dedicando-lhes respeito, amor e zelo?

Tal citação – que tem data de publicação de novembro de 2013 e data de atualização em novembro de 2020 – e ainda algumas outras manifestações deliberadas contra os povos indígenas, significam que é preciso combater as injustiças, os privilégios e todos os mecanismos que geram a desigualdade, vinculando a “questão” indígena à “causa” dos marginalizados. Não é uma missão fácil (pode-se pensar que nunca foi), para esses grupos, lidar com tantos agravos deliberados contra seus territórios

considerados sagrados contra suas formas de viver. Castro (2016) nos adverte que os indígenas são exemplo por resistirem a uma guerra secular e violenta contra eles. Essa guerra tem por finalidade fazê-los perder a existência, fazê-los desaparecer, por meio da matança ou do processo de “desindianização”, para torná-los “cidadãos civilizados” (CASTRO, 2016).

Mais uma vez, podemos questionar sobre como é possível pensar e trabalhar a diversidade, tanto no âmbito educacional, quanto nos meios sociais, enquanto seguem em declínio a preservação e o direito de uso de línguas, práticas de cura, religiosidades, maneiras de viver com a natureza e cultura material e imaterial destes povos? É notória a luta que os indígenas travam pela preservação de suas vidas, de seus espaços, de sua ancestralidade. É preciso buscar entender as origens de tais situações, tanto de maneira histórica, como no contexto atual da sociedade brasileira.

[...] Há uma guerra em curso contra os povos índios do Brasil, apoiada abertamente por um Estado que teria (que tem) por obrigação constitucional proteger os índios e outras populações tradicionais, e que seria (que é) sua garantia jurídica última contra a ofensiva movida pelos tais donos do Brasil, a saber, os “produtores rurais” (eufemismo para “ruralistas”, eufemismo por sua vez para “burguesia do agronegócio”), o grande capital internacional, sem esquecermos a congenitamente otária fração fascista das classes médias urbanas. Estado que, como vamos vendo, é o aliado principal dessas forças malignas, com seu triplo braço “legitimamente constituído”, a saber, o executivo, o legislativo e o judiciário (CASTRO, 2016, p.5).

Das etnias existentes hoje, são 274 línguas diferentes e muitas formas diversas de compreensão da realidade que cerca cada povo (FUNAI, 2020). Uma grande parte vive em algumas das 505 terras indígenas demarcadas, que representam 12,5% do território nacional (IBGE, 2010). Esses territórios são fundamentais para a reprodução de seus modos de vida. Outros ainda vivem fora de Terras Indígenas, como os não-aldeados ou urbanizados.

Um fato facilmente comprovado em análises de materiais didáticos presentes nos planejamentos pedagógicos das escolas brasileiras é que há um abismo entre esses e muitos outros dados da realidade dos povos indígenas e as atividades e vivências escolares que proporcionam experiências educativas sobre o contexto indígena. De acordo com Munduruku (2017), reproduzimos um pensamento sobre os povos originários de nosso País, repetido à exaustão, que revela o quanto não sabemos sobre os indígenas e suas especificidades culturais. Sentindo na própria existência as ideias estereotipadas sobre sua etnia, o autor conta que, quando criança, sentia vergonha de sua identidade, ao ouvir menções a indígenas como canibais, preguiçosos, selvagens, entre outros. Raramente os indígenas são tratados e respeitados como fonte de cultura e de formas de vida compatíveis com a civilização ocidentalizada da sociedade, ou como um ser humano que:

[...] teceu e desenvolveu sua cultura e sua civilização de modo intimamente ligado à natureza. A partir dela, elaborou tecnologias, teologias, cosmologias e sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas dos reinos animal, mineral e vegetal. Há inúmeras características e formas de relações do índio com a natureza, o que provocou o florescimento de muitas etnias, muitas variedades de línguas, muitos costumes (JECUPÉ, 2020, p.19).

Embora a diversidade cultural faça parte da História da humanidade, desde os seus primórdios, são muitos os exemplos de genocídios e etnocídios contra povos considerados “culturalmente inferiores”. Os povos indígenas passaram por inúmeros processos de desestruturização étnica, desde o primeiro contato com a população não-indígena. Isso resulta da dominação socioeconômica e cultural que lhes foi imposta pelas nações colonizadoras (ZOIA, 2017).

Perante o processo português de colonização, a formação do Brasil ocorreu em meio a origens étnicas e raciais distintas, de tradições

variadas, entre eles indígenas, brancos e negros. A esse processo tem-se atrelado a forte característica de miscigenação entre os povos, em meio ao desenvolvimento da urbanização. Diante disso, percebe-se um contínuo comportamento de negação e de desvalorização das culturas indígenas e também as de matrizes africanas. Negação de sua identidade étnica, de suas cosmologias, de seus significados. Por outro lado, a resistência indígena sempre se opôs. Essa é uma realidade que contradiz a expressão conceitual da democracia racial brasileira, que se compõe de expressiva variedade étnica, mas mostra-se carregada de disparidades em suas esferas sociais.

Oficialmente, a História impôs a esses povos um sistema de homogeneização de suas línguas e culturas. Difundiu-se a ideia de uma língua e cultura oficial, ou seja, aquela que é falada pela sociedade dominante, imposta pelos colonizadores portugueses e espanhóis aos povos nativos do continente americano. Manifestações culturais dos povos nativos foram destruídas em virtude de uma tal integração de costumes e de culturas da classe que os dominava, sob o pretexto de formação de uma nação única. Esse processo de exploração econômica e cultural a que esses povos foram submetidos durante séculos, conseqüentemente, dizimou diversos povos e línguas indígenas e conduziu, necessariamente, a uma perda de identidade para aqueles que sobreviveram. De acordo com Krenak:

[...] Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar (KRENAK, 2019, p. 26).

Sob a justificativa de civilizar, os europeus conquistaram, dominaram, exterminaram. As transformações sociais que os indígenas são obrigados até hoje a passar, principalmente na busca de alternativas de sobrevivência física e cultural, perante as influências sofridas pela sociedade não indígena, são fatores que

contribuem para a diminuição da população indígena. Como exemplos, podemos citar as constantes invasões de modo ostensivo aos seus territórios, que têm causado uma pulverização de vidas indígenas, na falta de reconhecimento desse direito original.

Outro fator extremamente importante, concomitantemente histórico e atual, refere-se à constante violência usada contra essa população. Segundo o último Relatório de Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil (CIMI, 2019), a história inicial colonial se repete por diversas vezes ao longo desses cinco séculos. A violência ocorre com a finalidade explícita e oficial de exterminar estas populações e seu modo de vida tradicional; é muito ampla: envolve o racismo, a discriminação, a negação da identidade dos povos originários, a invasão de seus territórios, a exploração ilegal dos recursos naturais neles existentes e as diversas formas de omissão por parte do poder público em relação à saúde, à Educação e, especialmente, no que diz respeito à regularização e à proteção das terras indígenas (CIMI, 2019).

A realidade contemporânea mostra uma sociedade visivelmente marcada por um preconceito estrutural e racializado, étnico e que produz e reproduz uma invisibilidade indígena. De acordo com Moreira (2020, p. 14) “é preciso compreender que todos os grupos são construtores de cultura, assim, cultura pode ser compreendida como a vida em movimento, como a exterioridade do ser humano e das relações destes com a natureza, outros seres, com as coisas do mesmo mundo.” Ainda segundo Moreira (2020), a cultura é nossa identidade, ao mesmo tempo em que pertencemos a uma determinada sociedade.

[...] Cultura não é, jamais, uma coisa exterior a nós, mas é aquilo que queremos nós, e que negociamos com o grupo humano com o qual convivemos e que nos deu origem. É nosso lugar e jeito de ser e de estar no mundo com os outros e outras. É morada, é abrigo. É o que nos expõe, tira nossa intimidade para fora de nós, para um território público. A cultura é como um espelho projeto para nós mesmos nossa

imagem do exterior de nós para nós, e para os outros. Nela, estamos envolvidos nas formas de tempo e espaço que nos faz acessíveis ao mundo (PASSOS, 2010, p. 25).

Nas esferas sociais do mundo moderno, torna-se complexo (e ao mesmo tempo necessário) falar de cultura, de respeito ao outro e de reconhecimento de diferentes e inúmeros povos, entre eles os indígenas. Nas escolas, a educação intercultural tem grande potencialidade de diálogo e de aprendizado, já que é um espaço pensado para que os alunos aprendam a lidar e a conviver com a diversidade social e cultural. Uma grande questão a ser pensada em relação à escola é como lidar com a diversidade social, cultural, étnico-racial, constitutiva das infâncias brasileiras, pensar e construir um currículo que não coloque o aluno diante de uma perspectiva monocultural e padronizada. De que forma nossos alunos estão construindo conceitos sobre os povos originários e que tipo de experiências lhes são proporcionadas no ambiente escolar e/ou fora dele?

Na contramão dos currículos que incorrem em um padrão e modelo educacional, deve-se dar conta do “diverso”, da dinâmica cultural que atravessa o cotidiano escolar, da organização de um espaço de encontros, para pensar os conflitos existentes nas relações sociais, nos acordos e na produção de preconceitos e de estereótipos pela sociedade.

Considerando essas questões, a presente pesquisa foi delineada. Como abordar nas escolas a cultura e a História da população brasileira, valorizar e trazer esses aspectos e as contribuições dos povos indígenas para o nosso País, de forma a se respeitar efetivamente a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008)? Como construir uma prática que vá ao encontro das necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que apresente informações coerentes e verdadeiras, colabore para que os discentes façam novas relações e coordenem diferentes elementos que possam auxiliá-los a compreender, a problematizar e a valorizar os povos indígenas?

Aspectos metodológicos

A pesquisa, com abordagem qualitativa, teve como delineamento a pesquisa-ação, de tal forma que a docente da sala era também a pesquisadora que dialogava e realizava as intervenções junto aos alunos. Segundo Thiollent (1986, p. 75), “[...] com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em Educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

[...] Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem (TRIPP, 2005, p. 454).

Em um processo cíclico de exploração que presume planejamento-reflexão-ação, há a participação colaborativa dos alunos e a seleção do tema foi feita a partir do contexto pedagógico e social, problematizado anteriormente. De acordo com Thiollent (1986), a pesquisa-ação:

[...] É um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Sendo de cunho metodológico qualitativo, a pesquisa-ação agrega contribuições significativas a variadas áreas do conhecimento e apresenta diversas formas de aplicação segundo os diferentes contextos e objetivos de pesquisa e/ou investigação. Em Educação, ela é, com frequência, utilizada como um método que desenvolve práticas reflexivas em sala de aula, leva professores e alunos a reconsiderarem suas ações e conhecimentos dentro do processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Tripp (2005, p. 446),

nesse processo, “[...] Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

A sala de aula em questão era um quinto ano do Ensino Fundamental I, de uma escola particular, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo que atendia uma população predominantemente de classe média e média-alta. Os participantes foram os 27 estudantes, regularmente matriculados na turma, com idades entre nove e dez anos. A docente pesquisadora ministrava aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação para o Consumo Consciente. A realização da pesquisa foi, inicialmente, autorizada pela instituição escolar e, em seguida, procedeu-se a uma apresentação aos responsáveis que assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram a participação de seus filhos. Demais procedimentos éticos foram avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa Local³ e pelo CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, após submissão na Plataforma Brasil⁴.

Passamos a descrever a pesquisa conforme a fases da pesquisa-ação, descritas por Thiollent (1986).

Fase Exploratória

A primeira fase da pesquisa-ação, também chamada por Thiollent (1986) de exploratória, consistiu, no presente estudo, na elaboração e aplicação de um instrumento que analisasse a noção inicial que os participantes tinham sobre povos indígenas, em específico a sua identidade, sua diversidade e sua cultura. Portanto, nesse momento, a ideia era conhecer os olhares e as crenças que os discentes traziam consigo, na intenção de, posteriormente, construir uma intervenção que pudesse ser transformadora.

³ Número do Parecer de aprovação: 4.690.001.

⁴ Número do Parecer de aprovação: 4.922.867

Com o objetivo de desencadear o pensamento dos sujeitos acerca do tema, era apresentada

a Figura 1, seguida de questões que compunham uma entrevista semiestruturada.

Figura 1 - Imagem utilizada nas entrevistas



Fonte: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/influencia-do-tupi/>

1. Fale um pouco sobre esta imagem que você vê.
2. Quem são as pessoas apresentadas na imagem? – caso a resposta seja “índios” ou “indígena”, prosseguir... – Por que você acha que são “índios” ou “indígenas” (conforme nome dado pela criança)? O que você vê na foto que informa que eles são indígenas? – caso mencionem as roupas, prosseguir – Se eles estivessem vestidos com roupas como as nossas, seria possível saber que são indígenas?
3. Você acha que essas imagens mostram pessoas que vivem atualmente ou não? Como você sabe disso? Onde elas vivem? Há muitas ou poucas pessoas assim na nossa sociedade? Por quê?
4. Você acha que faz tempo que pessoas como essas da imagem existem? Desde quando?
5. Como você acha que eles vivem? O que fazem? Eles trabalham? Como e o que conseguem com o trabalho deles?
6. Você acha que eles vivem aqui no Brasil? Onde? E em outros países também? Quais? Acha que sempre existirão pessoas assim no Brasil? E no mundo também?
7. Você acha que os povos indígenas do Brasil são iguais ou diferentes dos povos indígenas dos outros países? Em que são iguais? Em que são diferentes?
8. Como são as famílias das pessoas que você vê na imagem? Em que são parecidas com sua família? Em que são diferentes?
9. O que as crianças dessas famílias fazem? Elas brincam? Como? Você acha que elas aprendem coisas novas? Que tipo de coisas? Onde aprendem? Quem ensina?
10. Como são os lugares que essas pessoas das imagens vivem?
11. Você sabe ou já ouviu falar sobre cultura? O que é? O que é cultura para você? Você acha que as pessoas da imagem têm cultura?
12. Você já ouviu falar sobre civilização? O que é? O que é uma pessoa civilizada para você? Você acha que as pessoas da imagem são civilizadas?
13. Você já ouviu a palavra indígena? Onde você ouviu? Você acha diferente falar “índio” e “indígena” ou você acha que quando usamos essas palavras falamos a mesma coisa?

As entrevistas foram realizadas individualmente, durante o momento de aula, enquanto os demais alunos desenvolviam atividades com outra professora da sala. Foram gravadas, tendo duração de 12 a 30 minutos, de acordo com a espontaneidade de cada criança e, posteriormente, transcritas para análise.

Para organizar as respostas e apresentar os resultados, realizamos uma subdivisão pelos eixos pesquisados: Identidade, Diversidade e Cultura.

Em relação à Identidade, as ideias apresentadas abrangem desde a consideração de aspectos físicos e aparentes do grupo apresentado na imagem, como observações que enfatizam as características físicas indígenas - tons de pele, estilo do cabelo, caracterização pela maneira de se vestir, uso de acessórios, adornos e pinturas pelo corpo até argumentos, apresentados por poucos, que consideram aspectos não-visíveis, como identificar as características étnico-raciais, a percepção das características fenotípicas, remetendo-se, por exemplo, à miscigenação, como também entender a pessoa indígena como integrante de um povo abrangendo sua história, sua cultura e sua identidade própria. Vejamos alguns exemplos:

FIL (10;5)5: E por que você acha que são indígenas? Por que está com cara. Como assim, com cara? Tá com roupa de índio. Roupa de índio? (Faz sinal de positivo com a cabeça). E pintura...no rosto. **Se eles não tivessem com roupa de índio, nem com pintura no rosto, você saberia dizer se são índios?** Não muito, eu reconheço o índio quando tem pintura no rosto e roupa de índio. **É assim que você reconhece?** Uhum. **E por que você acha que eles usam essa roupa e essa pintura?** Eu acho que a roupa porque eles conseguem fazer essa daí e a pintura para identificar que é índio.

GUS (10;4): Se eles tivessem com roupas como as nossas você saberia dizer se são indígenas? [...] eles estão com essas roupas e eles ainda estão quase no meio do mato [...]. E se eles tivessem com as outras roupas, não teria como identificar se eles fossem indígenas ou não, porque eles meio que já teriam se acostumado com... é... meio que o mundo que a gente vive. [...] **Com o mundo?** Não é bem o mundo, é, com as nossas...[...]como se fossem os costumes. **Então se tivessem com roupas como as nossas, quer dizer que eles teriam...** Eles meio que seriam parentes de índios, mas não ser os índios também. Eles meio que seriam, metade gente e meio índio, querendo dizer assim. [...] **Meio gente?** É, meio gente. Não, é assim, meio gente da cidade e meio que gente que mora em tribo assim.

5 Os participantes estão apresentados com iniciais do nome, seguido da idade em anos e meses. A transcrição é *ipsis litteris*. Em negrito estão as falas da pesquisadora/professora.

Percebe-se que uma das características das respostas deste eixo é a identificação do indígena que torna relevantes e essenciais os aspectos aparentes da pessoa ou até mesmo do ambiente caracteristicamente natural, como o da imagem. Para a maioria dos participantes, ser indígena está atrelado à maneira de se vestir e ao local em que vivem, e não a uma identificação de pertencimento cultural, histórico e ancestral.

Ao eixo Diversidade foram reunidas as respostas que dizem respeito à diversidade dos povos originários, ou seja, se por meio delas, os sujeitos poderiam apontar se conheciam e compreendiam a existências de vários grupos de povos indígenas, cada qual com sua identidade, cultura, organização coletiva, modos de viver, de celebrar rituais, História e língua no Brasil e no mundo. Alguns exemplos de respostas deste eixo são demonstrados a seguir:

MAC (9;11): O que você sabe sobre os povos indígenas, MAC? Eu sei das características, sei onde eles vivem, do que eles sobrevivem. **Pode me falar um pouco sobre?** Sim, exemplo como eu já falei de caça, de pesca, de agricultura, eles trabalham bastante, eles possuem a suas características, esses acessórios.

ALI (9;11): E o que você sabe sobre os povos indígenas, ALI? É... o que eu sei? **Isso.** Que eles moravam em ocas, porque eles não tinham casa, eles se alimentavam da natureza, eles construía as casas na natureza, que eles faziam os negócios nos braços (aponta para o ombro) para marcar a coragem, os negócios lá, que eles pintavam o rosto, eles faziam, as crianças elas brincavam, né, bastante, que os pais ensinavam.

No eixo Cultura, foram organizadas as informações relacionadas ao reconhecimento de diferenças culturais existentes na sociedade, a compreensão sobre o diálogo e convivência entre os grupos e como entendem o comportamento, os hábitos e os costumes dos povos indígenas em relação ao modo de viver contemporâneo dos povos não-indígenas, como se vê nos exemplos a seguir:

BEA (10;1): Como você acha que eles vivem hoje? Estão um pouquinho mais evoluídos,

assim mas ainda tem bastante contato com a natureza e acho que eles usam um pouquinho mais de roupas, assim iguais às nossas, assim igual... assim, eu vi na TV um dia que um casal de indígenas estava usando roupas como as nossas, mas eles estavam com rosto pintado com “chapéis”. Ah eles também falam com outra língua não é tudo igual a gente.

GUS (10;4) - E você acha que sempre existirão pessoas assim no Brasil? Eu acho que não sempre, porque tem é, porque talvez mais pra frente o mundo fique mais tecnológico e eles consigam muito mais coisas e talvez eles acabam que meio que desmatando tudo.

Nesta fase exploratória, observa-se que muitos sujeitos ainda não consideram o modo de viver dos povos indígenas de forma dialógica e em coerência com a cultura da modernidade, trazem argumentos que relacionam a cultura indígena à pobreza, ao atraso social e à falta de evolução. Também não há reconhecimento nem valorização das atividades de subsistência dos povos indígenas como forma de trabalho, além de não validarem organizações desses povos como escola e família.

A maioria dos participantes (88%), nesta primeira fase, demonstraram que baseavam suas ideias em aspectos mais visíveis, muitas vezes caricatos, estereotipados e imbuídos de elementos preconceituosos para identificar e pensar a presença do indígena no Brasil.

Fase de Ação

A segunda etapa, também conhecida como fase de ação (THIOLLENT, 1986), consistiu no planejamento e na implementação de uma intervenção pedagógica, constituída de dezoito

nove atividades escolares, que envolveram os participantes em vivências educativas sobre conceitos pertinentes à compreensão a respeito dos povos indígenas.

Essas atividades foram desenvolvidas durante o período de maio a novembro do ano corrente da pesquisa e foram propostas com vistas a proporcionar a reflexão sobre os povos indígenas brasileiros, sua história, sua cultura e sua diversidade, e não somente informações referentes ao tema abordado. Realizadas de modo coletivo, individual ou em pequenos grupos, foram compostas de vídeos, histórias, músicas, interpretações de notícias e imagens, confecção de cartazes, produções de desenhos, apresentação de trabalhos, entre outras.

As atividades foram desenvolvidas por meio de metodologia que valoriza o aluno ativo no seu processo de construção do conhecimento, em uma perspectiva multidisciplinar e transversal. Livros e textos de alguns escritores indígenas serviram de referência para a elaboração de atividades, muitas planejadas durante o processo interventivo a partir da necessidade e interesses demonstrados pelos alunos. Alguns desses livros são *Coisas de Índio: versão infantil* (MUNDURUKU, 2019) e *Meu vô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória* (MUNDURUKU, 2005).

Em função dos limites deste artigo, apresentaremos, no Quadro 1, a seguir, a relação das atividades realizadas durante a intervenção pedagógica, considerando a ordem de realização e os procedimentos utilizados. Em seguida, ilustraremos o processo e apresentaremos com mais detalhes apenas algumas delas.

Quadro 1 Atividades realizadas durante a fase de ação.

ATIVIDADES		PROCEDIMENTOS
1	Desenho “Povos Indígenas”	Desenho livre sobre o tema “Povos Indígenas”.
2	Filme “O Descobrimento do Brasil”	Discussão coletiva, escrita de dois textos do gênero Carta Pessoal a D. Manuel, rei de Portugal na época da chegada dos portugueses ao Brasil, sendo uma sob a perspectiva de um navegante português e outro sob a perspectiva de um nativo brasileiro, descrevendo as percepções sobre as terras brasileiras. Desenho de dois mapas que complementavam as cartas, sendo um do ponto de vista de um português, e outro de um indígena.

ATIVIDADES		PROCEDIMENTOS
3	Vídeo “A Mãe do Brasil é indígena” e trechos do livro “Coisas de índio – versão infantil”	Discussão coletiva, levantamento de hipóteses sobre a quantidade e distribuição dos povos indígenas brasileiros na atualidade, pesquisa individual sobre diversos povos indígenas.
4	Trecho do livro “Coisas de índio – versão infantil” e vídeo “Os equívocos nossos de cada dia” (Série <i>Crônicas de Abril</i>)	Discussão coletiva e produção de desenhos sobre o que significa ser “índio” ou “indígena”.
5	Diário de Descobertas	Discussão coletiva, compartilhamento das descobertas realizadas até o momento sobre os povos indígenas pesquisados, desenho e produção escrita espontânea sobre as descobertas.
6	Apresentação de maquetes e pesquisas sobre diversos povos indígenas e Mapa Coletivo do Brasil	Compartilhamento de descobertas sobre os povos indígenas brasileiros pesquisados, apresentação individual de maquetes que representavam aldeias e modos de vida dos respectivos povos. Preenchimento coletivo com desenhos de um Mapa do Brasil representando a distribuição das etnias indígenas estudadas até o momento. Escrita de Ficha descritiva do povo pesquisado.
7	Mostra Cultural	Compartilhamento de descobertas sobre os povos indígenas brasileiros pesquisados, apresentação individual de maquetes para as famílias.
8	Game “Huni Kuin – os caminhos da jiboia”	Apreciação e exploração de um game virtual criado a partir da narrativa indígena do povo Kaxinauí, escrita de um texto narrativo inspirado nas fases do <i>game</i> .
9	Autorrevisão do texto narrativo produzido na atividade anterior	Autorrevisão do texto narrativo seguindo os elementos de estrutura do gênero narrativo.
10	Artigo de opinião	Discussão coletiva sobre elementos necessários para sobrevivência dos povos indígenas, leitura sobre terras indígenas e demarcação, levantamento de argumentos contrários e favoráveis à demarcação e elaboração coletiva de um artigo de opinião.
11	Manual de instrução	Pesquisa em pequenos grupos de um povo indígena ainda desconhecido pelos alunos, levantamento de informações, elaboração de uma narrativa indígena a partir da realidade do povo pesquisado e criação de um jogo/ <i>game</i> a partir desta narrativa, seguindo o gênero Manual de Instrução.
12	Pesquisa sobre Brincadeiras Indígenas	Pesquisa e registro individual de brincadeiras e jogos infantis indígenas.
13	Registro de observação do quanto e como a pessoa indígena é retratada na sociedade	Registro de observação por dez dias de informações espontâneas demonstradas sobre os povos indígenas nos meios de convivência social e também em redes sociais.
14	Socialização do registro de observação, reflexão sobre os filmes “O Levante dos Apaches”, “Dança com Lobos” e a música “Baila Comigo”	Roda de conversa de socialização das observações realizadas na atividade anterior; reflexão sobre como o indígena foi retratado em algumas redes sociais (filmes e música), registros no Diário de Descobertas e desenho sobre o retrato do indígena na sociedade.
15	Roda de Conversa com uma descendente indígena do povo KRENAK	Roda de conversa e compartilhamento com uma parente de aluna, participante da pesquisa, professora de História e descendente do povo KRENAK. Elaboração de roteiro, perguntas e anotações no DIÁRIO DE DESCOBERTAS.

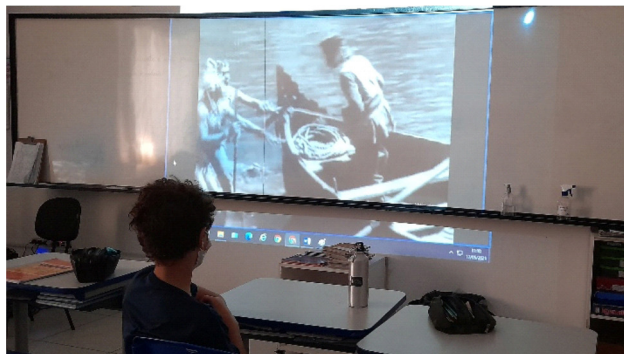
ATIVIDADES		PROCEDIMENTOS
16	Notícias e Biografia	Discussão coletiva sobre algumas notícias que mostram a realidade indígena atualmente em diferentes perspectivas: conflitos de indígenas isolados (ataque a coordenador da FUNAI); situação de marginalização dos indígenas em Dourados – MS; dificuldades de inserção na sociedade para indígenas urbanizados; trechos do documentário “Falas da Terra”; ataques de garimpeiros a indígenas isolados. Produção em pequenos grupos de biografia de uma pessoa indígena.
17	Síntese Cronológica da História indígena brasileira. Linha do tempo do livro “A terra dos Mil povos – História indígena do Brasil contada por um índio”.	Atividade de leitura e compreensão de alguns fatos da História do Brasil ocorridos desde o ano de 1500, contados a partir da perspectiva de um escritor indígena. Trabalho em grupo de análise de linha do tempo e elaboração de NOTÍCIA sobre o fato estudado.
18	Análise do samba “Histórias para ninar gente grande”.	Roda de conversa sobre a letra da música do Samba “Histórias para Ninar gente grande”. Análise em grupo de alguns versos, registros escritos e CARTAZ ILUSTRATIVO sobre o título e a letra da música.
19	Apresentação de fim de ano – música ALOK com povos indígenas	Dança e representação cênica sobre as descobertas realizadas ao longo do ano sobre os povos indígenas.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Durante o processo interventivo, os alunos entraram em contato com uma variedade de textos, advindos de diferentes veículos de informação. De acordo com as necessidades conceituais previstas para a construção da noção sobre os povos indígenas, as atividades foram organizadas conforme um processo gradativo de construção individual dos educandos, oportunizando não somente a procura individual por informações, mas também socializações coletivas, produções compartilhadas, debates e trabalhos em grupo.

- **Atividade – Filme “O Descobrimento do Brasil”.**⁶

Foto 1 - filme “O Descobrimento do Brasil”.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Esse filme brasileiro retrata, em forma de narrativa épica, a chegada da frota portuguesa às costas brasileiras em 1500, narrada com trechos extraídos da Carta de Pero Vaz de Caminha. Durante o filme, foi inevitável que alguns alunos elaborassem e manifestassem questões e comentários sobre o que estavam compreendendo da narrativa. Seguem alguns excertos desses comentários:

VIN (9;11): Eles eram burros. **Quem?** Os índios. **Por que você diz isso?** Ficam aceitando trocar coisas com os portugueses. **ALV (10;7):** Não, eles não tinham noção! [...] **BEA (10;1):** Acho que foi nessa época que eles (portugueses) pensaram em escravos. [...] **RAF (10;2):** Eles (indígenas) estão na missa, mas nem sabiam de Cristo. [...] **JOS (9;11):** Se os portugueses gostam de Cristo que criou a Terra, porque eles destroem a Terra? (Ao ver a derrubada de árvores). **Por que você acha?** **JOS (9;11):** Sei lá... ganância... [...] **VIN (9;11):** Os indígenas estavam tentando entender (ao ver que eles observavam os portugueses derrubarem algumas árvores).

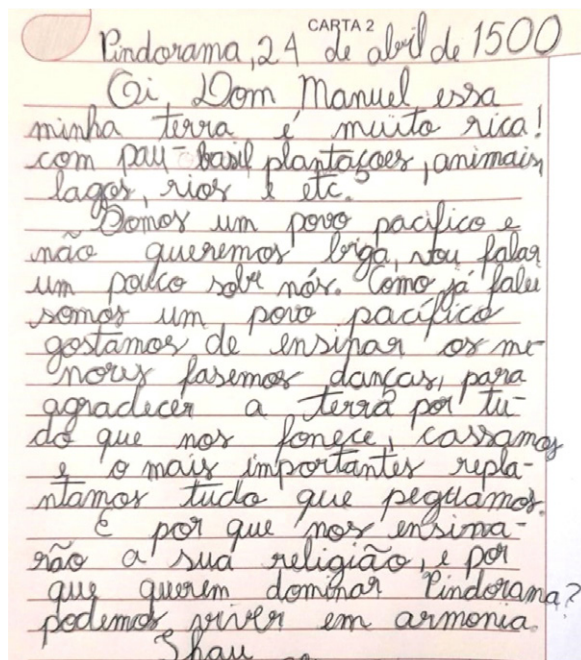
Após o filme, as crianças foram solicitadas a imaginar-se como um dos tripulantes portugueses presente nas naus. A partir daí, que se encarregassem da missão de observar as novas terras e seus habitantes e retratassem, por meio

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ri-bykMldK1U>. Acesso em 28 dez 2021.

de uma carta pessoal e também pelo desenho de um mapa, uma representação para descrever detalhadamente, com o objetivo de ser direcionada ao rei de Portugal na época, D. Manuel. A ideia era que começassem a pensar esse aspecto da História a partir da perspectiva dos exploradores portugueses do século XVI e demonstrassem o que já sabiam desse recorte histórico do País.

A partir da discussão gerada e das perspectivas levantadas, na aula seguinte, foi solicitado aos alunos que se imaginassem então como um dos nativos das terras descobertas. A elaboração de uma nova carta e um novo mapa foi solicitada, sob o ponto de vista de um indígena brasileiro do século XVI. Vejamos um exemplo:

Figura 2 - Produção escrita por LUI (9;10).



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 3 - Representação gráfica de MAI (9;11).



Fonte: Dados da pesquisa.

- **Atividade – Vídeo “A Mãe do Brasil é indígena”⁷ e trechos do livro “Coisas de índio – versão infantil”.**

A partir do vídeo “A mãe do Brasil é indígena” e leitura de trechos do livro “Coisas de índio – versão infantil”, foi proposta uma discussão sobre a distribuição dos indígenas no país atualmente, como demonstra o excerto a seguir:

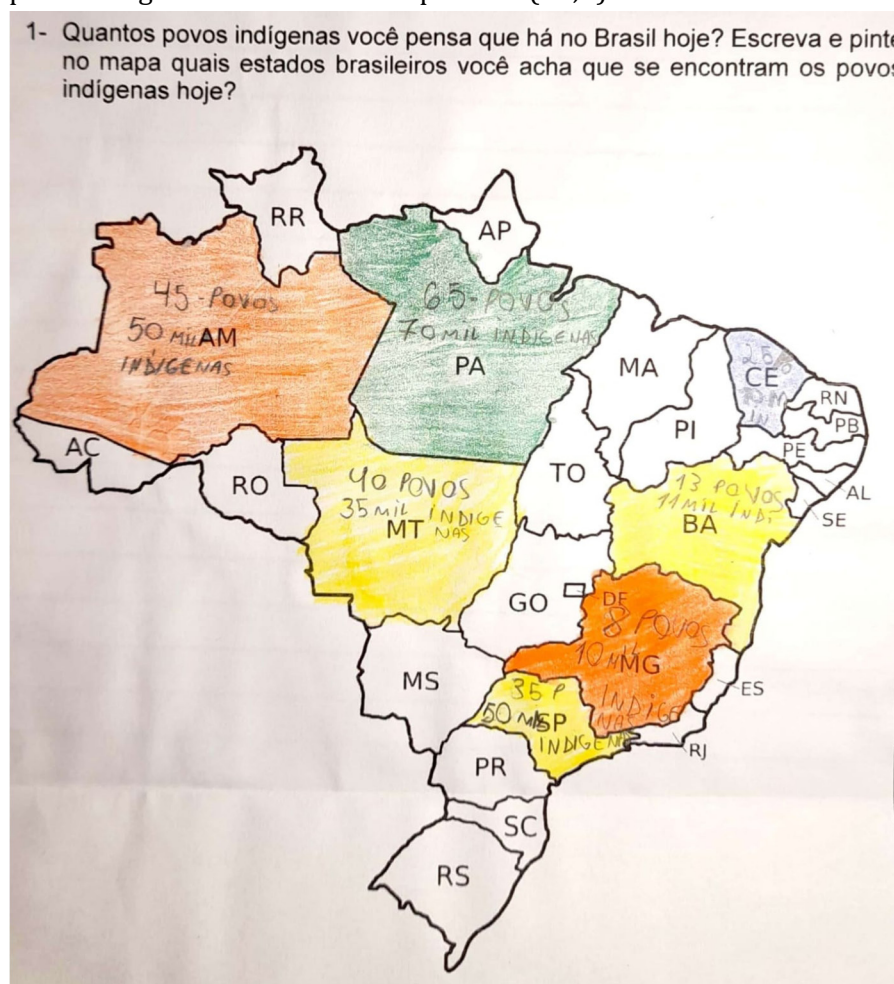
⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dtO-1RuRojYc>. Acesso em 28 dez 2021.

Onde se encontram os indígenas hoje no Brasil? GUB (10;2): Os indígenas estão no Amazonas. **Quantos indígenas há no Brasil hoje? ALV (10;7):** Se no Brasil tem 220 milhões (de habitantes), metade é índio. **Como vocês sabem disso? JOA (10;1):** Só sei que tem em SP, porque nós fomos no segundo ano (referindo-se a um estudo do meio). **CAI (10;5):** Já vi em uma reportagem que tem no Acre. [...] **GUB (10;2):** Acho que tem (indígenas) em todos (os estados), porque existem desde sempre. [...] **Vocês já viram indígenas por aí? LAU: (10;9)** Acho que

tem no Pará, porque sempre passa na TV. [...] **Por que vocês falam que tem certeza que no Amazonas tem? GUB (10;2):** No Amazonas tem muita mata, já tinha vários índios, e começaram a se reproduzir. **ALI (9;11):** No Amazonas tem mais recursos para a tribo.

Um levantamento de hipóteses sobre a quantidade e distribuição dos povos indígenas brasileiros foi realizado individualmente pelos alunos, como demonstra a Figura 4 a seguir.

Figura 4 - Levantamento de hipótese da quantidade e distribuição de povos indígenas brasileiros feito por LAU (10;9).



Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida, alguns dados oficiais foram demonstrados para comparação. Em grande parte, os alunos se mostraram surpresos, ao constatarem a quantidade de pessoas indígenas no País e de verem que estes se encontram distribuídos em todo o território nacional, não somente na região Norte ou Amazônica. Outro

dado importante e que causou curiosidade aos alunos, trazido pelo livro de Munduruku (2019), foi a quantidade de povos indígenas no Brasil atualmente, somando 305 etnias diferentes, como demonstra a Figura 5, apresentada aos alunos para comparação.

Figura 5 – Mapa de distribuição dos povos indígenas no Brasil.



Fonte: Munduruku (2019, p. 12).

Após a apresentação do Mapa ALI (9;11) afirmou: “Bem que a moça falou no vídeo que todos têm sangue indígena!” A criança se referia ao vídeo *A mãe do Brasil é indígena*, visto por eles na aula anterior.

Diante da constatação e espanto de alguns, da quantidade e variedade de povos indígenas no Brasil, foi proposto aos estudantes que escolhessem um dos povos e realizassem, individualmente, uma pesquisa que esclarecesse informações sobre a etnia escolhida, como local onde viviam, quantidade de pessoas pertencentes, cultura e costumes, rituais, história, entre outros. Para representarem a pesquisa realizada, a proposta foi que construísssem uma maquete e socializassem oralmente o material e as aprendizagens com os colegas e com a professora.

Figura 6 - Pesquisa de informações do povo Xavante realizada por LAU (10;9).

Proposta: pesquisar e preparar uma forma de apresentar sobre o povo indígena que você escolheu representar. Para isso, importante anotar e elaborar algumas informações importantes como:

- Nome do povo indígena escolhido: Xavante
- Onde vivem atualmente: Vivem atualmente no estado de MT (Matto Grosso), na divisa de Goiás.
- Quanto indígenas fazem parte desse povo atualmente: Atualmente fazem parte cerca de 22.256 índios Xavantes.
- Anote 7 informações/curiosidades sobre esse povo:
 - Xavante se denominam A'UWE "Gente", e sua língua faz parte do grupo Jê.
 - Cristina cerca de 165 aldeias espalhadas entre os rios Araguaia e Xavante.
 - No século 18, devido à busca por ouro, vários grupos Xavante foram dizimados por doenças dos brancos.
 - No fim do século 18 os Xavante se separaram dos Xerente, migrando de Goiás para MT, fugindo das doenças.
 - No governo Vargas, com sua "Marcha para o Oeste", o govto. representou a propagação da colonização com a imagem de "bem selvagem" do Xavante.
 - Os meninos com idade entre 7 e 10 anos são levados para a casa dos saltines, onde ficam até 5 anos.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir pesquisa, foi proposto que cada aluno montasse e apresentasse à turma uma maquete que mostrasse suas descobertas. O objetivo era que, nessa atividade, pudessem perceber a diversidade étnica entre os povos indígenas, cada qual com seu modo de viver e de organizar-se socialmente, como sua língua, costumes, rituais e caminhos pautados na própria tradição. Ao longo da produção da maquete, pode-se notar um envolvimento e motivação grande das crianças, desde a escolha dos materiais para a construção, passando pela representação que demonstrasse fidedignamente a forma de moradia do povo indígena pesquisado, bem como a participação das famílias. Como realizaram a construção em casa, muitos alunos enviaram fotos mostrando este processo, como apontado a seguir:

Foto 2 - Produção de maquete.



Fonte: Dados da pesquisa.

Após a confecção das maquetes sobre as principais informações de um povo indígena brasileiro, houve a apresentação e compartilhamento das descobertas com a turma. Foi um momento que proporcionou o conhecimento de situações marcantes ocorridas com todos os povos indígenas, como disputa por território, conflitos com garimpeiros e com madeireiros, possíveis riscos de extinção e celebração de

rituais. Houve bastante participação dos alunos, que se manifestavam com comentários, perguntas e curiosidades, conforme excertos e imagens a seguir:

JOA (10;5): Antigamente, quando eles não se entendiam, os Terena e outros índios, eles ficaram em guerra, mas agora estão em paz, estão na boa. **Vocês entenderam essa fala do JOA, que antes os Terena viviam em guerra com outros povos indígenas?** **JOA (10;5):** Na verdade só teve uma guerra, mas durou bastante. **Por que será que os indígenas têm conflito entre si?** **VIN (9;11):** Pode ser território. **ART (9;11):** Por que eles querem comida? **Território?** **JOA (10;5):** A guerra começou porque os terenas moram aqui [aponta para o estado do Mato Grosso do Sul no mapa do Brasil exposto no quadro] e tem outra tribo bem perto deles. **VIN (9;11):** Então acho que era por questão de território. **JOA (10;5):** Sim, mas nem tanto por causa de território. Teve um garimpeiro que foi lá fazer uns negócios, eu pesquisei isso, e os outros índios acharam uma ameaça e começaram a atirar flecha e caiu na tribo dos Terena, eles entenderam como guerra e começou tudo isso. **VIN (9;11):** Nossa, eles ficam bravo com tudo. **Os indígenas?** **VIN (9;11):** O povo Terena. **JOA (10;5):** É que os garimpeiros estavam matando eles, e eles foram atacar. **VIN (9;11):** Ah, tá!

HEI (10;3): A casa dos Guajajara, eu ia fazer de outro jeito que eu pensava, como oca, mas vi que parece uma casa normal, com tijolo de barro. **E como você pensava que eram as casas deles?** **HEI (10;3):** Ah, de palha, que nem uma oca. Mas pesquisei e vi que não era assim. [...] **HEI (10;3):** Essa tribo vive no Maranhão [...] aqui vai algumas curiosidades: essa tribo é uma das mais ameaçadas do mundo e outra curiosidade triste é que o povo Guajajara resiste a invasões territoriais há 20 anos e há quatro mortes registradas. Mas tem outras mortes que não foram registradas. Mas tem curiosidades boas: Sônia Guajajara, a primeira mulher indígena que conseguiu chegar na política.

• **Atividade – Exploração do Game Huni Kuin: Yube Baitana (os caminhos da jiboia)**⁸.

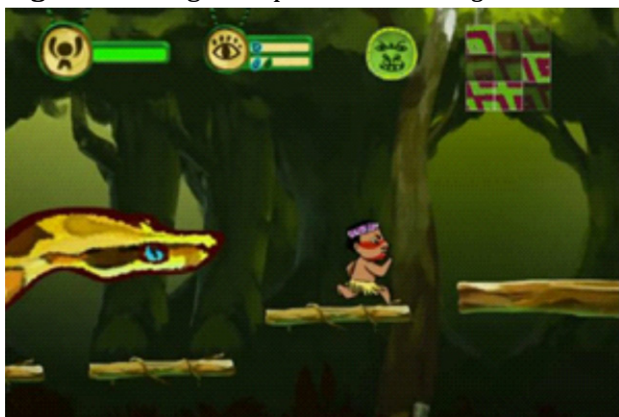
A partir do interesse dos alunos em conhecer as diversidades entre os povos indígenas

⁸ Disponível em: <http://www.gamehunikuin.com.br/>. Acesso em 17 jan 2022.

e também do entusiasmo que demonstram com *games* virtuais no seu cotidiano, foi-lhes apresentado um videogame criado por uma equipe de pesquisadores e indígenas do povo Kaxinawá. Trata-se de um jogo eletrônico desenvolvido para abordar a cultura desse povo, vencedor do *Festival ComKids Interativo 2020*, na categoria *Games* e também do *Prêmio Melhor Jogo da Diversidade*, no BIG Festival 2019, maior festival de *games* da América Latina.

[...] A proposta do projeto foi desenvolver um jogo eletrônico que abordasse a cultura do povo Kaninawá (ou Huni Kuin, como eles próprios se denominam, a fim de possibilitar uma experiência de intercâmbio de conhecimentos e memórias indígenas por meio da linguagem dos videogames. A proposta do jogo em si foi propiciar aos jogadores uma imersão no universo huni kuin, para que pudessem entrar em contato com diversos saberes deste povo – como cantos, grafismos, histórias (mitos) e rituais -, possibilitando a circulação destes por uma rede mais ampla (MENESES, 2017. p. 84).

Figura 7 - Imagem representativa do *game*.



Fonte: <http://www.gamehunikuin.com.br/>.

A fim de proporcionar aos alunos uma oportunidade de conhecerem a cultura de um povo indígena ainda desconhecido por eles, foi proposto aos participantes que explorassem o jogo por uma semana, de modo que interagissem com as etapas, visto que cada uma delas demonstrava trajetos percorridos carregados de elementos e histórias do povo Kaxinawá. Assim, foi possível perceber que houve um enriquecimento do repertório de ideias, de palavras e de pensamento coerente quanto a situações vivenciadas pelos indígenas.

- **Atividade – Produção de Manual de Instrução.**

A partir do interesse dos alunos na atividade do *game* “Huni Kuin – os caminhos da jiboia”, foi proposta uma pesquisa, em grupo, de informações sobre um povo originário ainda desconhecido por eles. Depois da pesquisa, os alunos elaboraram uma narrativa condizente com a realidade desse povo e criaram um jogo/*game*, devendo criar também o Manual de Instrução do jogo, segundo as características deste tipo de gênero textual.

Foto 3: Construção do jogo e manual de instrução.



Fonte: Dados da Pesquisa.

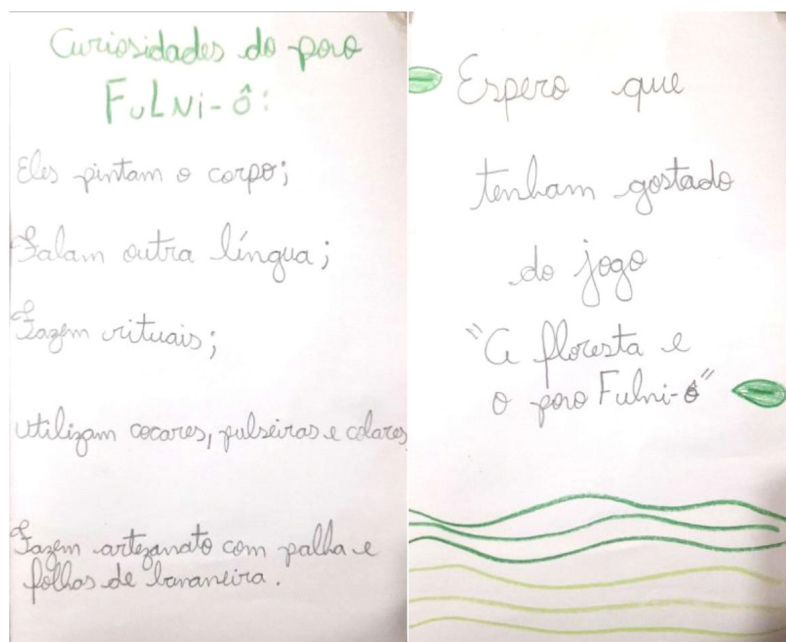
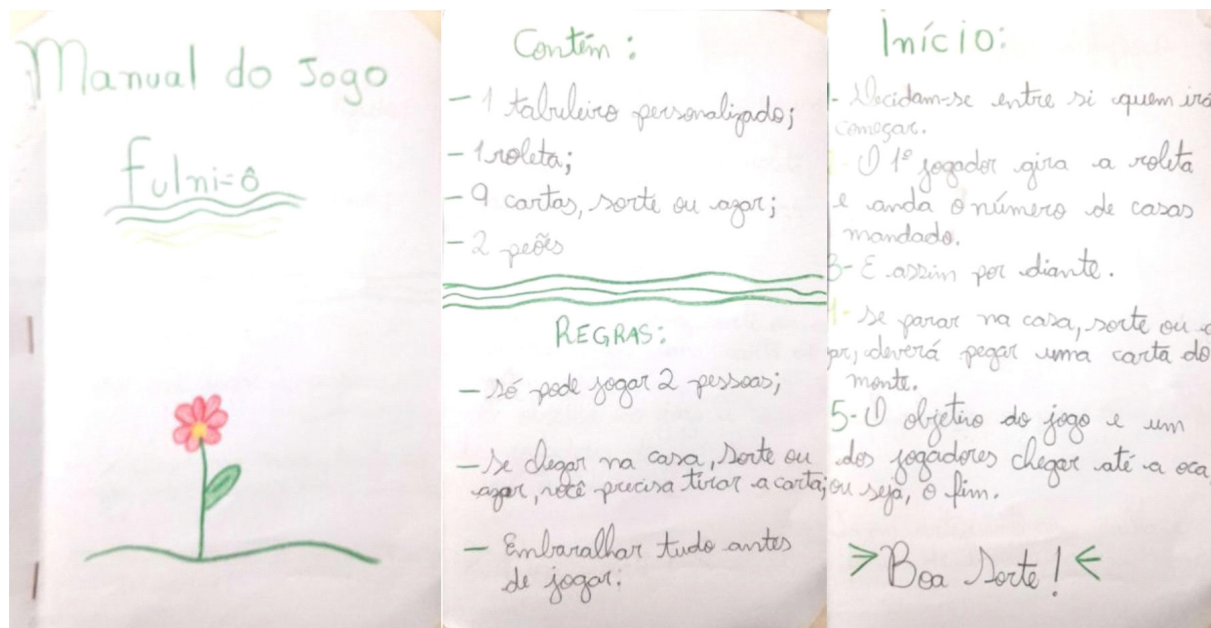
Durante a socialização de suas criações, os alunos trouxeram suas descobertas:

- **Como chama o jogo de vocês? GUS (10;8):** Tupinikim, a busca da tartaruga. O objetivo... a história vai acontecer assim... [...] alguns povos indígenas roubaram uma tartaruga que é sagrada para o povo Tupinikim... é... o ovo da tartaruga. Aí, vai ter um monte de fase pra ir procurando esse ovo da tartaruga. Quando você achar o ovo, o jogo acaba. **GUS (10;8):** E na aldeia pode pegar materiais e armas para ajudar mais na busca. **PED (10;9):** Tipo arco, flecha... não tem arma de fogo. **Por que que não tem arma de fogo? PED (10;5):** Porque são indígenas e as armas deles são... arco e flecha, lança...

- **Atividade – Registro de observação do retrato indígena na sociedade.**

Em um certo momento do processo interventivo, ocorreu uma discussão sobre os indígenas nos meios de comunicação, se e como

Figura 8: Manual de instrução do jogo criado por MAL (10;9), MAC (9;11), LAU (10;9) e ART (9;11).



Fonte: Dados da Pesquisa.

eram retratados, entre outros aspectos. Para obterem informações, foi proposto um levantamento, com duração de dez dias, em que deveriam registrar a quantidade e a forma pela qual as informações sobre os indígenas apareciam nos principais meios de comunicação a que os alunos tinham acesso. Após essa observação, foi realizada a socialização dos registros.

A maioria dos alunos não constatou informações que apareceram espontaneamente nos meios sociais a que tinham acesso, seja na convivência com outras pessoas, nem mesmo

na TV e nos recursos de mídia social. Tal percepção fez com que a turma refletisse sobre essa falta de representatividade indígena na sociedade. Apenas um aluno conseguiu registrar uma informação de telejornal, conforme se vê a seguir:

LUC (10;4): Então você ouviu falar sobre os indígenas? Onde você ouviu falar? Na televisão. **O que dizia na televisão?** Uma reportagem que eu não lembro muito bem, umas pessoas estavam tomando as terras deles, tomando o lugar deles. **Entendi... foi isso que você viu na**

reportagem da TV então? Sim. Dos 10 dias que você observou, foi o único dia que você ouviu falar dos indígenas fora da escola? Ou viu algum na mídia? Sim.

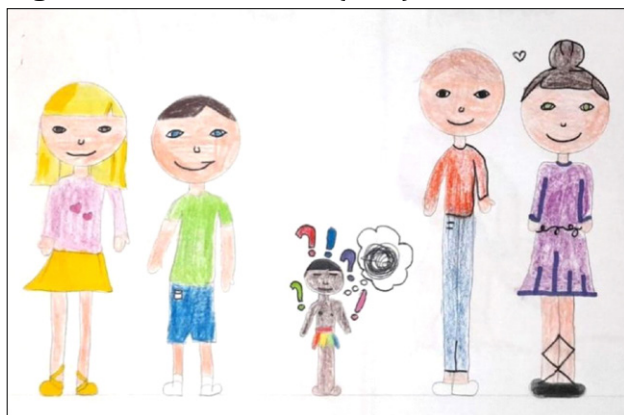
- **Atividade - Filmes “O Levante dos Apaches” (1952)⁹ e “Dança com lobos” (1990)¹⁰.**

Em continuidade à avaliação que estavam realizando sobre a caracterização dos indígenas na mídia, a turma assistiu, em diferentes aulas, trechos dos filmes *O Levante dos Apaches* (1952) e *Dança com lobos* (1990).

O filme *O Levante dos Apaches* (1952) retrata conflitos entre brancos da Cavalaria Americana e indígenas, carregados de ataques indígenas aos acampamento e comunidades brancas. No filme *Dança com Lobos* (1990) observa-se aproximações não violentas de um jovem militar a indígenas, que resultou em uma convivência afetuosa entre eles.

Os alunos debateram e perceberam as diferenças contidas nas obras, teceram críticas à maneira violenta pela qual os indígenas foram retratados na cena do primeiro filme, e mais calmos e/ou até curiosos no segundo. Após as trocas, os discentes foram convidados a registrar, por meio de uma representação intitulada *O Retrato do Indígena na Sociedade* o que haviam estudado nas últimas aulas. Alguns exemplos:

Figura 9: Desenho de LÍV (10;4).



Fonte: Dados da Pesquisa.

⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?extid=SEO-&v=2052179754810222> Acesso em 21 de out de 2021.

¹⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_dNGgH5FjA0 Acesso em 21 de out de 2021.

LÍV (10;4): Por que essa diferença de tamanhos das pessoas que você desenhou?

LÍV (10;4): Porque as outras pessoas estão se achando melhores que o indígena. É a maneira como elas se acham? É. Me fale um pouco do indígena que você desenhou. Ele está triste pelo preconceito das pessoas com ele.

Figura 10: Desenho de MIG (10;5).



Fonte: Dados da Pesquisa.

MIG (10;5): O que representa teu desenho?

Desse lado representa a expectativa das pessoas que falam que os índios são preguiçosos e do outro lado é a realidade. **E qual é a realidade?** Que eles trabalham como qualquer um.

- **Atividade - Música: “Histórias para ninar gente grande”¹¹.**

Esta atividade teve como objetivo viabilizar a discussão a respeito de como a História do Brasil é contada aos cidadãos do País e provocou reflexões sobre algumas questões que envolveram a construção da identidade histórica brasileira.

¹¹ **Compositores:** Tomaz Miranda/ Ronie Oliveira/ Márcio Bola/ Mamá/ Deivid Domênico/ Danilo Firmino. **Ano de gravação:** 2019. **Letra:** Brasil, meu nego/Deixa eu te contar/A história que a história não conta/O avesso do mesmo lugar/Na luta é que a gente se encontra/Brasil, meu denço/A Mangueira chegou/ Com versos que o livro apagou/Desde 1500,tem mais invasão do que descobrimento/ Tem sangue retinto pisado atrás do herói emoludrado/Mulheres, tamoios, mulatos/ Eu quero um país que não está no retrato/ Brasil, o teu nome é Dandara/ Tua cara é de Cariri/Não veio do céu nem das mãos de Isabel/A liberdade é um dragão no mar de Aracati/Salve os caboclos de julho/Quem foi de aço nos anos de chumbo/Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês/Mangueira, tira a poeira dos porões/ Ô abre alas pros teus heróis de barracões/ Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões/São verde e rosa as multidões.

Foi apresentada e lida a letra do samba enredo e, em seguida, os alunos ouviram a música. Muitos pediram para ouvi-la mais de uma vez, chegando a cantar junto em alguns momentos. Algumas questões foram feitas para que eles refletissem sobre a letra. Eis alguns excertos:

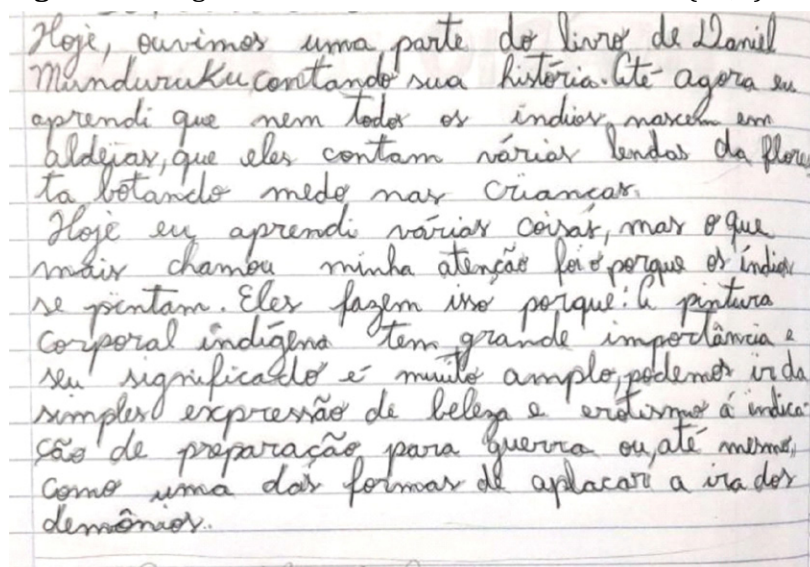
O que vocês têm a me dizer sobre a letra dessa música? HEI (10;3): Ele quis dizer, com essa parte “Com versos que o livro apagou”, que o Brasil tem mais história que a de 1500, mas só que apagaram essa história. **É como se o Brasil tivesse uma história apagada, e ele quisesse contar essa história apagada? HEI (10;3):** É isso. **História apagada por quem? Por que apagaram? [...] ALV (10;7):** Essa é mais ou menos a história dos portugueses, relatada em todos os livros, sobre como os indígenas eram, porque se os indígenas retratassem no livro, seria bem diferente dos portugueses. **O que faz vocês pensarem que está falando dos indígenas na música? ALV (10;7):** Por conta de 1500. **CAI (10;5):** Eu acho que quando fala que a história foi apagada, só está contando o ponto de vista de uma pessoa, não de todos que participaram, não só os indígenas, mas todos os escravos. [...] **HEI (10;3):** Essa parte, “tem mais invasão que descobrimento, tem sangue retinto pisado, atrás do herói emoldurado”... que nem isso, que tem mais invasão que descobrimento, porque o que aconteceu no Brasil não foi descobrimento, foi uma invasão, tem mais sangue retinto pisado. **O**

que significa esse sangue retinto pisado? O que quer dizer que tem mais sangue pisado? LET (10;5): Porque mataram muitos. **O que seriam esses heróis emoldurados? ALV (10;7):** Heróis falsos, os portugueses. **Um herói emoldurado é um herói que está onde? HEI (10;3):** Em uma moldura. **Então, o que significa que tem sangue pisado atrás do herói que está na moldura? PED (10;5):** Que pode ser um herói pra eles, mas significa que ele mais matou. **Pra eles quem? PED (10;5):** Pra quem está do lado do herói. **ALI (9;11):** Quando fala atrás do herói emoldurado, quer dizer que ele foi mandado lá por Portugal certinho para cumprir as ordens.

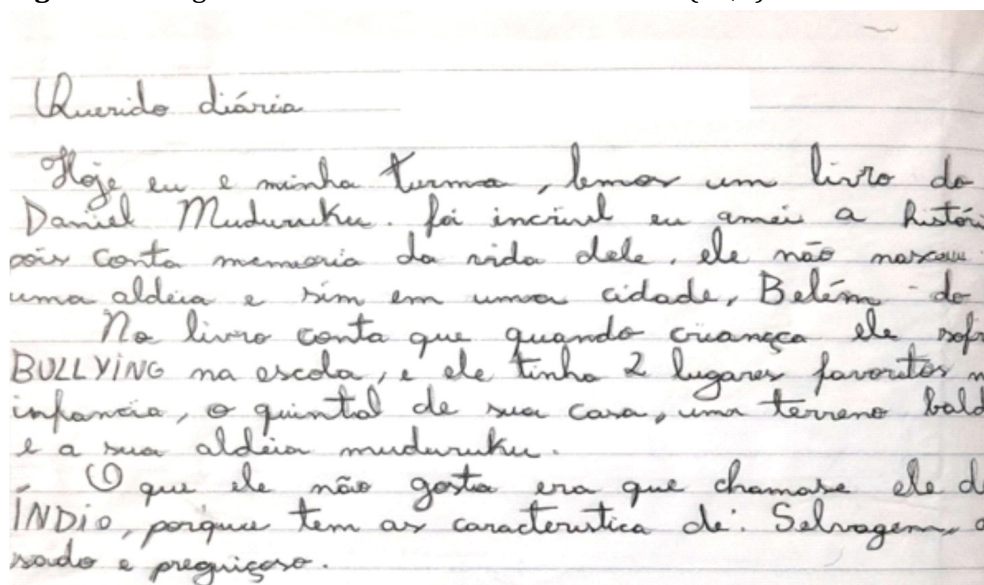
• **Atividade – Diário de Descobertas**

Durante toda a fase de ação, as crianças eram convidadas a realizarem um registro espontâneo daquilo que haviam assimilado, trazendo suas impressões e sentimentos vivenciados durante os diferentes momentos do percurso. Por meio de uma produção individual, chamamos esta atividade de Diário de Descobertas, que tinha o objetivo de provocá-los a reconstituir os momentos de construção do pensamento sobre os povos indígenas, mediante relato pessoal, desenho, mapa de ideias ou outro registro espontâneo do aluno. Alguns exemplos de registros realizados pelos alunos em seus diários:

Figura 11 - Registro no Diário de Descobertas de MIG (10;5).



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 12 - Registro no Diário de Descobertas de LAU (10;9).

Fonte: Dados da pesquisa.

Fase de Avaliação

Nesta última etapa da pesquisa-ação, que é a fase de avaliação, foram reaplicados os mesmos procedimentos utilizados no diagnóstico inicial, com o objetivo de verificar como se apresentava a noção pesquisada após a implementação da intervenção pedagógica.

As respostas apresentadas nesta fase apontaram compreensões mais abrangentes e específicas por parte das crianças, em relação aos eixos de Identidade, Cultura e Diversidade dos povos indígenas, organizados para este estudo. Embora ainda apresentassem algumas explicações sobre esses aspectos um pouco confusas, foi constatado que alguns sujeitos demonstraram conhecimento sobre os principais processos históricos que envolviam os povos indígenas brasileiros, assim como uma melhor compreensão desses acontecimentos no tempo e espaço, mostrando reconhecimento de alguns agentes que alteraram e alteram a realidade dos indígenas (como os colonizadores europeus, líderes políticos, pessoas envolvidas em disputa de território).

Desse modo, no eixo Identidade, observa-se que as crenças apresentadas vão além do aparente e aspectos não-visíveis passam a ser apontados, como a história, costumes, indivi-

dualidade, coletividade étnica e cultura.

CAI (10;5): [...] me fala um pouquinho sobre essa imagem que você vê. Eu tô vendo vários indígenas, que...uma família de índios, que estão numa floresta. **E por que que você acha que são indígenas, uma família de índios?** Por causa do jeito que eles estão se vestindo, é do...das maquiagens, das pinturas no rosto e os cocares. **E...se eles tivessem vestidos com roupas como as nossas, você...seria possível saber que são indígenas?** Seria, é...pelo jeito que eles agissem, pelas ações deles. **Como que eles agem?** É...eles gostariam mais da natureza, é...ficariam, cuidariam mais do animais, das plantas.

Em relação ao eixo Diversidade, as respostas apontaram uma melhor noção dos sujeitos no que se referia ao conhecimento e à compreensão da existência de vários grupos de povos indígenas, cada qual com sua identidade, sua cultura, sua organização coletiva, seus modos de viver, de celebrar rituais, história e língua.

LUI (9;10): Você acha que os índios do Brasil com os índios dos outros lugares do mundo, por exemplo da África que você me disse, você acha que eles são iguais ou diferentes? É que existe muitas tribos, né? Mas todas as tribos têm o mesmo objetivo que é não machucar a natureza e viver em paz. **Então isso seria o que**

eles são iguais? Exatamente. **E tem diferença?**

Tem, na língua, muito na língua, porque como eu falei, existem várias tribos. Tupi é uma língua deles, mas existem muitas outras.

No eixo Cultura, algumas respostas demonstraram o reconhecimento de diferenças culturais existentes na sociedade, a compreensão sobre o diálogo e a convivência entre os grupos e como entendem o comportamento, os hábitos e os costumes dos povos indígenas em relação ao modo de viver contemporâneo dos povos não-indígenas. Eis um exemplo:

CAI (10;5): E, você acha que os indígenas são pessoas que vivem atualmente ou não? Sim, tem alguns indígenas que vivem ainda, eles só tem...tem alguns indígenas que fazem faculdade também. É...é possível eles viverem entre a gente também, não precisa ser no meio do mato. Eles podem viver entre a gente também, isso é normal. [...] **você já me disse um pouco da maneira que você acha que eles vivem, você falou que alguns estão tendo oportunidades de estudar, outros ainda vivem isolados como os povos de antigamente, é isso né?** Sim. **É, o que que os indígenas fazem hoje?** É, os indígenas que vivem como antigamente continuam caçando, é, eles vivem num lugar isolado, eles têm medo do resto das pessoas e se eles se sentirem ameaçados eles podem até matar a pessoa. E o de hoje, de hoje em dia, os que se abriram pra sociedade, é eles estão tendo, eles estão podendo morar aqui na cidade, tão podendo fazer tudo que eles quiserem, podem tomar vacina também. Eles podem estudar, podem trabalhar. **Então eles trabalham?** Mas é um pouquinho mais difícil pra eles. **Então eles trabalham?** Sim, eles podem trabalhar, eles podem ter emprego, eles podem estudar. **Por que que você disse que é um pouco mais difícil pra eles viver?** Porque tem gente que não aceita eles serem indígenas e estar na sociedade. Tem gente que não aceita, mas por mim isso seria normal, eles são pessoas que nem a gente.

Os resultados da fase de avaliação foram positivos e mostraram a efetividade da intervenção realizada, uma vez que foi possível constatar evolução na maneira pela qual os estudantes compreendiam as questões sobre os povos indígenas. Nesse sentido, 81,48% das respostas dos alunos apresentaram, além de in-

formações, explicações mais consistentes, que demonstraram uma visão menos fragmentada e estática da cultura e história dos povos nativos, com maior reconhecimento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, bem como identificaram melhor elementos menos visíveis de uma cultura indígena, entre eles língua, rituais, crenças, modos de vida e organização social. Isso corresponde a uma melhoria da noção de povos indígenas de cerca de 75% dos alunos participantes.

É claro que o material apresentado aqui demonstra parte de um longo processo que a turma vivenciou. Todavia, é quando se observam as dúvidas, as constatações e as transformações que aparecem nos diferentes diálogos, representações e registros realizados pelas crianças, que presenciamos como a apropriação da História, a desvinculação do normativo branco imposto e a desconstrução de estereótipos leva tempo. Isso só reforça a necessidade de que iniciemos esse processo na escola, com as crianças, que, aos poucos, começam construções diferentes, coordenam elementos novos e aprendem a olhar o mundo de modo mais complexo e plural.

Considerações Finais

Na escola, ocorrem interações entre as crianças e também entre crianças e adultos, que produzem discursos, representações, formação de conceitos e que trazem luz a campos de conflitos e de exclusão que podem ocorrer a partir da diferença. A nomeação dos sujeitos, dos grupos e de possíveis conflitos sociais vivenciados deve ser reconhecida, debatida, respeitada, para que a dimensão cultural vá além da abordagem na perspectiva da constatação e do respeito.

A pesquisa que apresentamos aqui teve por objetivo mostrar como podemos construir uma prática que valorize, trazendo o lugar de fala e a representatividade dos povos indígenas, de forma a realmente se respeitar a Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008).

A construção de uma sociedade menos excludente e mais diversa perpassa a elaboração de noções complexas e menos estereotipadas sobre a realidade histórica e social, algo que precisa ser desenvolvido desde cedo e de forma específica com as crianças.

Precisamos garantir, nos espaços escolares, que nossas origens, resistências, valores e culturas sejam debatidos, pensados e compreendidos pelos futuros cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL. IBGE. **Censos demográficos, 2010.** Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/imagens/pdf/indigenas/verso_mapa_web.pdf. Acesso em: 28 set. 2021

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

BELINTANE, M.F; SANTOS, A.S. **Ensino de história para o Fundamental I: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CASTRO, E. V. **Povos indígenas.** Os involuntários da Pátria. Instituto Humanitas Unisino. 25 abr. 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/554056-povos-indigenas-os-involuntarios-da-patria>. Acesso em: 28 set. 2021.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil.** Relatório 2019. Brasília: Editora CIMI, 2019.

FUNAI. **O Brasil Indígena.** <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/o-brasil-indigena-ibge-1>. Acessado em: 20 de set de 2021.

JECUPÉ, K.W. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio.** 2.ed. São

Paulo: Editora Peirópolis, 2020.

KRENAK, Aílton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

MENESES, G. Saberes em jogo: a criação do videogame Huni Kuin: Yube Baitana. GIS – Gesto, Imagem e Som. **Revista de Antropologia**, vol. 2, n. 1, 2017, pp. 83-110.

MOREIRA, R. G. **Ação Saberes Indígenas na Escola: Contribuições da ASIE para as Comunidades Apiaká, Kayabi/Kawaiwete, Munduruku, Kayapó e Terena.** Dissertação de Mestrado. UFMT, Cáceres, 2020.

MUNDURUKU, D. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória.** São Paulo: Editora Studio Nobel, 2005.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores.** Lorena: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, D. **Coisas de índio: versão infantil.** São Paulo: Editora Callis, 2019.

PASSOS, Luiz Augusto. Cultura: flecha humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos. In: GRANDO, Saléte Beleni; PASSOS, Augusto Luiz (orgs.). **O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola.** Cuiabá: EduUFMT, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2.ed. São Paulo: Editora Cortez; Autores Associados, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZOIA, Alceu. Das narrativas do Cineclube em Cáceres às narrativas da escola indígena Lutuma Dias: a Educação escolar indígena diferenciada. IN: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto. (Orgs.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola.** Cuiabá: EduUFMT, 2017.

Recebido em: 25/04/2022

Aprovado em: 11/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

RACISMO CONTRA POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO

*Marta Coelho Castro Troquez**
Universidade Federal da Grande Dourados
<https://orcid.org/0000-0001-8809-5304>

RESUMO

O artigo discute o racismo contra indígenas no Brasil num contexto de colonialidade. Faz uso de pesquisa bibliográfica e de técnicas de análise documental. Trata das origens históricas deste racismo; apresenta suas manifestações atuais; e discute maneiras pelas quais a educação pode enfrentá-lo. As considerações do trabalho situam as origens do racismo contra indígenas no início do processo de colonização europeia; enfatiza que este manifesta-se através de ações, omissões e/ou restrições de direitos; e discute o potencial da educação no sentido de evidenciar as formas do racismo e de combatê-las, na busca por descolonizar currículos através de rupturas epistemológicas, da construção de novos paradigmas, da realização de uma educação intercultural e de práticas pedagógicas diferenciadoras.

Palavras-chave: racismo; direitos das minorias; educação.

ABSTRACT

RACISM AGAINST INDIGENOUS PEOPLES AND EDUCATION

The paper discusses racism against indigenous peoples in Brazil in a context of coloniality. It uses bibliographic research and documentary analysis techniques. In order to contribute to its confrontation, it deals with the historical origins of this racism; presents its current manifestations; and discusses ways in which education can address it. The considerations of this work place the origins of racism against indigenous peoples at the beginning of the european colonization process; it emphasizes that this is manifested through actions, omissions and/or rights restrictions; and discusses the potential of education in order to highlight the forms of racism and combat them, in the quest to decolonize curriculums through epistemological ruptures, the construction of new paradigms, the realization of an intercultural education and differentiating pedagogical practices.

Keywords: racism; minority rights; education.

* Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. (UFGD). Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: martatroquez@gmail.com

RESUMEN

RACISMO CONTRA LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y LA EDUCACIÓN

El artículo discute el racismo contra los pueblos indígenas en Brasil en un contexto de colonialidad. Hace uso de técnicas de investigación bibliográfica y análisis de documentos. Aborda los orígenes históricos de este racismo; presenta sus manifestaciones actuales; y analiza las formas en que la educación puede abordarlo. Las consideraciones de la obra sitúan los orígenes del racismo contra los indígenas en los inicios del proceso de colonización europea; destaca que ésta se manifiesta a través de acciones, omisiones y/o restricciones de derechos; y discute el potencial de la educación en el sentido de resaltar las formas de racismo y combatirlas, en la búsqueda de currículos descolonizadores a través de rupturas epistemológicas, la construcción de nuevos paradigmas, la realización de una educación intercultural y prácticas pedagógicas diferenciadoras.

Palabras clave: racismo; derechos de las minorías; educación.

Introdução

No que diz respeito ao racismo contra os povos indígenas, não raro, este tem sido negado ou interpretado pela via do preconceito e/ou da discriminação, como se estes termos operassem como um tipo de eufemismo para as situações racistas a que estes povos vêm sendo submetidos historicamente. A existência do racismo tem sido denunciada pelos próprios indígenas e por pesquisadores da temática. De acordo com Peixoto (2017, p. 28-29): “No contexto brasileiro, o racismo contra indígenas é explícito, mas raramente é identificado como tal. [...] Quando passou a ser reconhecido, o racismo foi relacionado à violência que atinge a população afrodescendente e não os indígenas”. Conforme considerações dessa autora, isto se deve ao fato de os povos indígenas “não serem compreendidos na categoria, socialmente construída, raça”¹ (PEIXOTO, 2017, p. 54). Em sua pesquisa com estudantes universitários na

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFO-PA), a pesquisadora constatou que:

Os indígenas, especialmente a partir de suas inserções na universidade, começam a nomear e a denunciar o racismo historicamente arraigado na sociedade. Denunciam o racismo institucional que os deixou a margem das políticas públicas de igualdade racial e denunciam as violências que sofrem cotidianamente. Os indígenas nomeiam para denunciar e assim contribuem para uma sociedade mais justa. (PEIXOTO, 2017, p. 54).

Milanez e outros (2019, p. 2161) analisam o racismo contra os povos indígenas como “um dos aspectos mais invisibilizados do racismo no Brasil”. Esses autores discutem o vazio na literatura brasileira a respeito deste tipo de racismo e apresentam depoimentos e reflexões de caráter prático e teórico sobre racismo por parte de autores indígenas, a fim de contribuir para o reconhecimento do racismo como um sistema estruturado contra as populações indígenas.

Segundo considerações de Bonin (2016, p. 10), o “racismo diz respeito a um processo de produção de hierarquias que tem por base o humano e a partir do qual são estabelecidas categorias de superioridade e inferioridade”. Adotando a perspectiva de Bonin (2015), Brighenti (2015) situa o racismo contra indí-

1 Segundo Munanga (2003), o termo raça esteve relacionado ao estabelecimento de critérios físicos e/ou biológicos na classificação supostamente científica de grupos humanos consolidada no século XIX e questionada/superada/invalidada no século XX. “Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica.” (MUNANGA, 2003, p. 6).

genas a partir da violência (física e simbólica) praticada contra estes povos por ações e omissões do Estado num contexto de colonialidade do poder. Para esse autor, “a violência simbólica também resulta em violência física, porque ao depreciar o outro, este se torna vulnerável a ações de terceiros, que justificam suas práticas pelo poder exercido sobre a suposta inferioridade do outro” (BRIGHENTI, 2015, p. 106).

Diante do exposto, racismo contra indígenas existe, sim! Sob esta perspectiva, o preconceito, a discriminação, a violência, os maus tratos, a omissão ou a restrição de direitos são entendidos como manifestações do racismo.

A democracia é afetada quando os direitos fundamentais dos indivíduos ou grupos são afetados, pois o exercício da democracia pressupõe a criação, a manutenção e a ampliação de direitos fundamentais relacionados à vida, à subsistência, à participação política e à organização social. Gosto de pensar, parafraseando Miguel Arroyo (2008, p. 71) que os povos indígenas são “sujeitos de direitos”. Têm direitos a: “terra, justiça, igualdade [de oportunidades], liberdade, trabalho, dignidade, saúde, educação...”. Têm, sobretudo, direito de serem eles mesmos. Direito à diferença. Direito à diversidade de histórias, línguas, epistemologias e culturas. Quantos forem os mais de trezentos (diferentes) povos que habitam este solo, tantas são as possibilidades de afirmação de suas diferenças históricas, socioculturais, linguísticas (entre outras), e são, também, tantas as possibilidades de extensão/expansão de seus direitos.

A história tem revelado que, à época da conquista europeia, os povos indígenas somavam milhões e, atualmente, no Brasil, de acordo com o último censo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), são 896.917 pessoas. Sendo que 572.083 vivem em áreas rurais/reservas/terras indígenas e 324.834 habitam áreas urbanas – mais de um terço (1/3) da população. São mais de 300 grupos étnicos ou povos diferentes, falando 274 línguas, e há, ainda, os povos isolados, que

evitam o contato com a sociedade. Só no estado de Mato Grosso do Sul, há mais de oitenta mil indígenas,² presentes em 29 municípios, representados por 8 etnias: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató (SECRETARIA DE ESTADO DE CIDADANIA E CULTURA DO MATO GROSSO DO SUL, 2019). Chamorro e Combès (2015, p. 20) ainda identificam os Chamacoco, Ayoreo e Camba como povos indígenas que vivem no estado, mas que são, geralmente, omitidos nos dados oficiais, somando 11 grupos étnicos indígenas no Mato Grosso do Sul. A Reserva Indígena de Dourados, em suas duas aldeias Bororó e Jaguapiru, possui em torno de 17.000 indígenas de 3 grupos étnicos: Kaiowá, Guarani e Terena (TROQUEZ, 2019).

Estes povos são sujeitos de direitos. Eles conquistaram a garantia do direito à diferença na Constituição Federal de 1988, após muitas lutas e movimentos sociais. Na constituição de 1988, ficaram resguardados, também, os territórios de ocupação tradicional dos povos indígenas, o direito à saúde e à educação diferenciada. O artigo 231 da Constituição assegura direitos humanos, culturais, sociais e políticos aos indígenas (BONIN, 2016). Desta forma: “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).

Os povos indígenas têm direito a atendimento diferenciado em saúde e à educação diferenciada, com reconhecimento de suas pedagogias e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988). Este dispositivo da Constituição foi normatizado em outros documentos legais a fim de criar a Escola Indígena enquanto categoria específica de escola localizada em áreas indígenas com participação

2 Conforme dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena, a população indígena do Mato Grosso do Sul, em 2019, somava 80.459 habitantes (SECRETARIA DE ESTADO DE CIDADANIA E CULTURA DO MATO GROSSO DO SUL, 2019).

das comunidades indígenas, com professores e gestores indígenas, materiais didáticos específicos e diferenciados (BRASIL, 2012). As garantias relativas à saúde e à educação estão relacionadas à questão territorial, pois é no território que as comunidades realizam seu modo de ser e/ou de existir. Desta forma, a questão da terra está sempre vinculada às outras pautas quando o assunto é a temática indígena (OLIVEIRA, 1995).

Vivenciamos, na atualidade, no Brasil, uma série de violências contra os territórios dos povos indígenas, frequentemente invadidos por madeireiros e garimpeiros ilegais que causam danos ao meio ambiente, poluem suas águas, desmatam as florestas e, em tempos de Covid-19, levaram a contaminação para suas famílias. Conflitos envolvendo ruralistas e indígenas acabam em agressões físicas e até mortes, e muitas vezes o Estado se omite. Os conflitos, violências e omissões revelam/evidenciam a face perversa do racismo contra os povos indígenas no Brasil (BONIN, 2016).

Neste trabalho, discuto o racismo contra indígenas no Brasil num contexto de colonialidade. Faço uso de pesquisa bibliográfica e de técnicas de análise documental. Para tal, utilizo os seguintes documentos e/ou fontes: Nota de repúdio contra o racismo e a censura à coordenadora da COIAB Nara Baré (APIB, 2020); Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Projeto de Lei nº 490 (BRASIL, 2007); Recurso Extraordinário 1.017.365/SC (BRASIL, 2020); Plataforma de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) no Brasil, do Instituto Socioambiental (2021), entre outros. Trato das origens históricas do racismo contra indígenas, com recuo à época colonial; apresento suas manifestações atuais, através de exemplos contemporâneos; e discuto maneiras pelas quais a educação pode enfrentá-lo. Situo as origens do racismo contra indígenas no início do processo de colonização europeia; enfatizo que este manifesta-se através de ações, omissões e/ou restrições de direitos; e discuto o potencial da educação no

sentido de evidenciar as formas do racismo e de combatê-las, na busca por descolonizar currículos através de rupturas epistemológicas, da construção de novos paradigmas, da realização de uma educação intercultural e de práticas pedagógicas diferenciadoras.

As questões que nortearam o trabalho foram: quais as origens do racismo contra os povos indígenas no Brasil? Como ele se manifesta? Como a educação pode enfrentá-lo?

No sentido de atender a essas questões, organizei o texto da seguinte forma: primeiramente falo das origens históricas do racismo contra indígenas; a seguir, apresento algumas de suas manifestações; depois, discuto maneiras pelas quais a educação pode dar sua contribuição no enfrentamento do problema; e, por último, trago as considerações finais.

O trabalho procurou atender aos preceitos éticos em pesquisas sobre seres humanos, pois não se trata de pesquisa com seres humanos, mas refere-se a grupos humanos específicos, no caso, os povos indígenas. Tomou o cuidado de evitar conceitos e/ou generalizações que prejudiquem ou causem danos à imagem da população-alvo e de outros grupos envolvidos.

Origens do racismo contra indígenas

O racismo não é um fenômeno recente. Suas raízes remontam a períodos bastante remotos. No advento da conquista europeia, as centenas de povos originários das Américas foram denominados, genericamente, “índios” pelos colonizadores. Este termo trouxe, desde o início, as marcas do preconceito, da discriminação, do ocultamento das diferenças. E as ações e omissões que se seguiram no processo de colonização revelaram práticas etnocêntricas, marcadas pela diferença colonial, a partir da qual os europeus trataram os povos originários como inferiores e selvagens. O europeu, diante do outro, buscou mostrar sua superioridade cultural, religiosa e racial. Na concepção cristã medieval houve uma restrição da humanidade,

da virtude e da racionalidade aos cristãos europeus (FERREIRA NETO, 1997; MELIÁ, 1990; MIGNOLO, 2013; TROQUEZ; NASCIMENTO, 2020).

O racismo constituiu-se a partir da falsa ideia de que haveria diferenças biológicas entre os seres humanos e que estas diferenças marcariam determinadas “raças” como superiores e outras como inferiores. Ideia construída dentro de um projeto de colonialismo e colonialidade que marcou profundamente o encontro/confronto com europeus e centenas de povos indígenas.

Mignolo (2013) relacionou o processo de classificação, inferiorização/subalternização/rebaixamento e/ou hierarquização das populações originárias de colonialidade (do poder, do ser e do saber). Desta forma, a classificação e a hierarquização tornaram-se “assunto epistêmico na construção da colonialidade do poder” (MIGNOLO, 2013, p. 24). A partir deste projeto, as diferenças culturais foram transformadas em “valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro” (MIGNOLO, 2013, p. 24). Ainda segundo esse autor: “A diferença colonial é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo.” (MIGNOLO, 2013, p. 24). Com o processo de colonização e da instituição da diferença colonial, os povos indígenas passaram a ser classificados, hierarquizados e subalternizados. E, pelo olhar europeu, foram vistos como: inferiores, selvagens, primitivos, negros da terra que, civilizados, poderiam ser aproveitados para a mão de obra (TROQUEZ; NASCIMENTO, 2020).

Ferreira Neto (1997) discute a questão da alteridade e do etnocentrismo, no Ocidente, que marcou por muito tempo a historiografia ocidental e, particularmente, a brasileira. Há que destacarmos que as iconografias (pinturas, desenhos), cartas e/ou relatos de viajantes produzidos nos tempos da Colônia, em sua maioria, evidenciaram um quadro exótico dos povos originários das Américas, destacando características pontuais e descontextualizadas

para apresentá-los como primitivos, selvagens e/ou canibais.

Mancini e Troquez (2009) denunciam a construção de estereótipos e preconceitos contra os povos originários na escrita da história tradicional brasileira. Nesta direção, a produção do projeto historiográfico e identitário da nação foi marcado por ideias de eugenia, através das quais os indígenas foram representados como “hostis”, “atrasados”, “preguiçosos” e vistos como um empecilho ao desenvolvimento da civilização. A história oficial omitiu a violência da conquista e da colonização europeia, apagou os indígenas como agentes de suas histórias, mostrando-os como vítimas, postos no passado, vinculados a uma ideia de primitivismo. Por outro lado, a literatura brasileira, em boa medida romantizada, apresentou o indígena como “o bom selvagem” através de imagens estereotipadas relacionadas a uma ideia de folclore, posto num mundo mágico/imaginário e/ou fictício. Segundo Brighenti (2015, p. 109), “Associadas à área da ciência, a literatura e as artes também tiveram sua participação na criação do pensamento racista sobre os povos indígenas, contrapondo o ‘bom selvagem’ aos ‘temíveis botocudos canibais’”

Essas imagens estereotipadas construídas pela historiografia tradicional e pela literatura foram, por muito tempo, o repertório sobre os povos indígenas a compor os livros e materiais didáticos, o que ajudou a reforçar os preconceitos e a discriminação. Por outro lado, a diversidade das histórias, epistemologias e/ou saberes/conhecimentos próprios e culturas dos povos originários também foram sistematicamente omitidos nos currículos e materiais escolares por meio de “um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos” (GOMES, 2012, p. 102).

Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na he-

gemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o 'Norte' colonial. (GOMES, 2012, p. 102).

Sob esse mesmo paradigma, os projetos de escolarização historicamente destinados aos indígenas procuraram sufocar as diferenças entre os povos através de práticas civilizatórias e integracionistas que objetivavam pacificá-los, colonizar suas mentes e corpos e integrá-los à sociedade não índia. Os processos educacionais impostos aos povos originários, por muito tempo, desconsideraram suas epistemologias, seus modos de ser e de viver, pois intencionavam moldar corpos e mentes com objetivos notadamente civilizatórios, cuja finalidade principal seria transformá-los em trabalhadores nacionais. Neste processo, a resistência indígena era interpretada como indolência ou preguiça.

A negação de suas histórias próprias, de suas práticas socioculturais, de sua ancestralidade, relacionadas à ocupação territorial e à realização de seus modos próprios de existência, tem sido usada para a desapropriação e invasão de suas terras. Contudo, os povos indígenas resistiram enquanto povos diferenciados e permanecem resistindo através de movimentos sociais, articulando-se localmente, nacionalmente e internacionalmente na busca por seus direitos, sobretudo pelo respeito à diferença.

O racismo foi produzido a partir de um projeto colonial de negação do outro e de negação das suas diferenças. As ideias errôneas, as generalizações, as simplificações, os estereótipos e os preconceitos atravessaram os séculos, veiculados em princípio artesanalmente pelos desenhos, pinturas e relatos de viajantes, e mais contemporaneamente pelos livros, pela mídia e por materiais escolares, dão sustento a manifestações racistas contra os povos indígenas.

Manifestações do racismo

O racismo manifesta-se através de atos violentos, do desprezo, de maus tratos, da veiculação de estereótipos e preconceitos, de manifestações de ódio, de ataques, restrições e/ou omissões de direitos relativos a território, a saúde e a alimentação, entre outros. De acordo com Peixoto (2017, p. 30), “o racismo pode ocorrer através de: (1) discriminação externalizada em atitudes explícitas; (2) do preconceito, concebido no íntimo das pessoas, que naturaliza percepções e sutilezas; e (3) na segregação de grupos em determinados ambientes”.

Casos de racismo velado ou explícito em atos violentos praticados contra os territórios e os corpos indígenas são cotidianos e denunciados frequentemente pela mídia, sobretudo por canais ligados ao Movimento indígena nas redes sociais (*Twitter, Instagram, Facebook*). Os próprios indígenas postam notícias e textos diversos que denunciam violências e várias formas de racismo contra seus povos. Por exemplo, em 07 de agosto de 2020, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) publicou a “Nota de repúdio contra o racismo e a censura à coordenadora da COIAB Nara Baré”, no site oficial da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (2020). Segundo a matéria: “Governo Brasileiro veta participação da coordenadora da COIAB Nara Baré em reunião da OEA [Organização dos Estados Americanos] sobre povos indígenas e Covid-19, que teria acontecido em 09/08/2020.”

Em Dourados, Mato Grosso do Sul, cidade marcada pelo agronegócio e pela presença indígena em seu entorno, manifestações de racismo contra os povos indígenas são constantes. No ano de 2020, os primeiros casos de Covid-19 na cidade tiveram relação com os frigoríficos localizados no município nos quais trabalhavam alguns indígenas da Reserva Indígena de Dourados. Na ocasião, surgiram manifestações preconceituosas/racistas na mídia local contra os indígenas, como se eles/

elas fossem os culpados pela disseminação da doença na cidade.

Com as políticas de inclusão, muitos jovens indígenas têm ingressado nas universidades ou outras instituições de ensino superior, nos cursos de formação específica nas faculdades interculturais ou em cursos diversos. No último caso, os estudantes indígenas ficam mais expostos a situações de racismo, pois ficam mais isolados de seu grupo no interior das instituições. São muitas as denúncias de preconceito/discriminação e/ou ocultação/invisibilização sofridos por estudantes indígenas nos cursos superiores, e neste contexto os professores têm papel fundamental, sobretudo no sentido de intervir em determinadas situações, como as descritas por uma estudante entrevistada por Silva (2018, p. 120):

Nunca me senti parte da universidade, eu estava ali porque eu precisava cumprir os quatro anos, mas nunca falei pra mim mesma: 'Não, você faz parte desse grupo, você pertence'. Mas agora, no meu curso, na minha turma, até que eu consegui me identificar. Mas aí é que tá, outra coisa que eu ia falar pra você. Tinha o grupo dos índios, era nós quatro, que tipo assim, trabalho tudo era nós quatro, então estava ali! Aí até no dia da nossa colação de grau a nossa oradora identificou os grupos e tinha o grupo dos índios, estava lá na fala dela.

Concordo com as considerações desse autor em dizer que os docentes “poderiam intervir para que tal discriminação não ocorresse, visto que sua omissão simboliza ou representa uma forma de racismo institucional praticado por um agente da estrutura acadêmica” (SILVA, 2018, p. 120).

Historicamente, os povos indígenas foram atacados em seus direitos básicos, sobretudo no que diz respeito à questão territorial, pois seus territórios vêm sendo invadidos e espoliados desde que as primeiras caravelas europeias aqui chegaram. As políticas fundiárias do Império e da República, como a Lei de Terras de 1850 e os processos de criação de reservas indígenas, a partir de 1910, foram extremamente desfavoráveis aos povos indíge-

nas, restringindo seus territórios de ocupação tradicional e obrigando-os a viver em espaços restritos, muitas vezes impróprios à reprodução de suas dinâmicas materiais e culturais/simbólicas.

As terras ou territórios indígenas é onde os povos indígenas reproduzem sua existência, suas línguas, seus modos próprios de vida, suas tradições culturais, e é responsabilidade do Estado demarcar, proteger, fazer respeitar seus limites. O usufruto é exclusivo das comunidades indígenas. De acordo com a Constituição: “são nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.” (BRASIL, 1988). Contudo, temos assistido, cotidianamente, em nosso país a ataques aos territórios indígenas, seja por garimpeiros, madeireiros ou posseiros, entre outros invasores, e, o que é pior, o Estado parece estar inerte ou até mesmo participar de tudo isto. Bonin (2016, p. 2), ao tratar da ação/omissão do Estado no que diz respeito à luta pela terra dos povos indígenas no Brasil, pontua que: “Apesar do conjunto de garantias relativas à posse e usufruto exclusivo das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, é precisamente a terra o estopim de conflitos e de muitas das violências praticadas contra eles, na atualidade.”

Acompanhamos, em 23 de junho de 2021, na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania no Congresso Brasileiro, a votação do Projeto de Lei nº 490 (BRASIL, 2007), o qual defende o Marco Temporal, segundo o qual somente devem ser consideradas terras indígenas para fins de demarcação aquelas que os povos indígenas conseguirem comprovar que estavam sob suas posses em 5 de outubro de 1988, ocasião da promulgação da Constituição Federal. Mesmo sob protesto de lideranças indígenas de praticamente todas as áreas indígenas do país e de diversos segmentos da sociedade favoráveis aos indígenas, por ferir direitos conquistados

na Constituição Federal, o Projeto de Lei nº 490 (BRASIL, 2007) foi aprovado na Comissão, ficando para ser analisado em 30 de junho de 2021 no Supremo Tribunal Federal (STF), através do Recurso Extraordinário nº 1.017.365/SC (BRASIL, 2020),³ o que não aconteceu porque outras pautas tiveram a primazia e a votação no STF foi postergada. Tal projeto trata do “Marco Temporal”, segundo o qual somente poderão ser consideradas terras indígenas aquelas que já estavam em posse dos povos indígenas na data da promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988. Tal projeto é totalmente desfavorável aos indígenas, pois ignora que muitos territórios indígenas estavam em litígio nesta data, desconsidera os povos isolados, proíbe a ampliação de terras que já foram demarcadas e permite a exploração de terras indígenas por garimpeiros. E, por mais bizarro que isto possa parecer, os indígenas foram agredidos em Brasília quando faziam suas manifestações pacíficas contra a votação do Projeto de Lei nº 490 (BRASIL, 2007), em 2021.

Em 2021, durante manifestações dos povos indígenas em diversas rodovias pelo país, denominadas “Levante pela terra”, em defesa da garantia de seus territórios e pela votação favorável à sua causa, no que diz respeito à “tese do Marco Temporal”, presenciamos várias reações racistas por parte de segmentos contrários a suas demandas. Não raro, as reações vinham atravessadas por falas carregadas de estereótipos corriqueiros, segundo os quais os indígenas seriam “preguiçosos”, estariam “atrapalhando o desenvolvimento/progresso”, “querem terras demais”, “vivem às custas de benefícios sociais do governo”. Estas falas têm sido recorrentes e já foram desconstruídas por Oliveira (1995).

As falas generalizantes e racistas revelam, entre outras coisas, ignorância e/ou desconhecimento de causa, pois mostram que boa parte das pessoas que discriminam os povos

indígenas desconhecem os motivos históricos reais de suas manifestações. Não conhecem as regras de distribuição dos benefícios sociais, tampouco conhecem a história de luta pela terra e os direitos conquistados pelos povos indígenas. É notável como alguns estereótipos são recorrentes e demonstram a ignorância das pessoas que deles se utilizam. É importante mencionar os indígenas que foram explorados na sua mão de obra como “negros da terra”; os Terena que lutaram bravamente na Guerra do Paraguai e os que ajudaram a construir as linhas telegráficas no Sul de Mato Grosso; os Guarani e os Kaiowá que foram explorados nos barracões das fazendas e nos ervais da Companhia Mate Laranjeira e ainda sofreram com a violenta expropriação de seus territórios de ocupação tradicionais. A mão de obra pesada e barata, em muitos lugares, ainda é a indígena. Basta dar uma espiadinha nos Guarani e nos Kaiowá colhendo maçãs, hoje, no sul do país, ou recolhendo o lixo de nossas cidades, fazendo asfaltos, abrindo covas nos cemitérios... É importante também registrar os mestres, doutores e doutoras indígenas que estão estudando e ocupando espaço nas instituições universitárias, entre outras, de nosso país.

No que diz respeito ao direito à saúde, durante a Pandemia do coronavírus (2020-2021), muitas foram as denúncias contra o Estado sobre negligências e descasos com a saúde indígena. É notória a precariedade das condições de vida e subsistência a que estão submetidas algumas áreas indígenas, com escassez de água e alimentos. Nestes casos, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) tem denunciado a deficiência da ação do Estado em favor da garantia dos direitos fundamentais dos indígenas nacional e internacionalmente. Em 03 de agosto de 2020, Eloy Terena, indígena, advogado da APIB, discursou no STF quando entrou com uma Ação por descumprimento de preceito fundamental (DPF, 2020). Segundo ele, há uma sistêmica omissão do governo federal em implementar medidas sanitárias que visem proteger a vida dos povos indígenas. Na

3 Trata-se do julgamento que envolve a Comunidade Indígena Xokleng da Terra Indígena Ibirama La Klaño, o qual tem repercussão geral para outros povos/áreas.

ocasião, pediu também a retirada imediata dos madeireiros e garimpeiros das terras indígenas. Em resposta, o Supremo Tribunal Federal (STF) determinou, em votação unânime dos ministros, que o Governo Federal adotasse medidas de proteção aos povos indígenas durante a Pandemia do novo coronavírus. Entre outras coisas, a elaboração e cumprimento de um plano de enfrentamento da Covid-19. Contudo, deixaram fora da decisão a retirada dos invasores que estão em 7 terras indígenas, territórios invadidos ilegalmente.

Há invasores ilegais em terras indígenas que levam a doença para suas famílias. Em algumas áreas, no contexto da pandemia, não houve nenhum controle ou barreira sanitária promovida por parte dos órgãos do Estado. Os próprios indígenas e seus aliados que se mobilizaram e trataram de proteger suas áreas. Em diversas áreas do país, muitas lideranças indígenas jovens e idosas perderam a vida em decorrência da Covid 19. A situação ficou tão crítica que o governo brasileiro atual passou a ser considerado “genocida” por boa parte dos segmentos sensíveis aos povos indígenas. Podemos entender que esta omissão por parte do Estado e seu aparelhamento se configura como um tipo de racismo institucional. Como discutido por Brighenti (2015, p. 103):

Na contemporaneidade, a violência é fundamentalmente institucional, seja na ação do Estado brasileiro reduzindo direitos como a não demarcação dos territórios e a implantação de obras desenvolvimentistas que afetam esses povos, seja na omissão, imiscuindo-se e permitindo assassinatos e invasão das terras indígenas.

No sentido de canalizar e potencializar recursos materiais e simbólicos para suprir a ausência do Estado e ajudar os povos indígenas no enfrentamento da Pandemia nas áreas indígenas do cone sul do estado de Mato Grosso do Sul, um grupo de professores universitários, profissionais da saúde, profissionais liberais, indígenas e sensíveis à causa criaram uma grande rede de apoio em 2020. O grupo articula-se, principalmente, por WhatsApp para

passar informações, fazer campanhas, discutir estratégias de enfrentamento da Pandemia e levantar recursos.

De acordo com informações obtidas na Plataforma de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil, do Instituto Socioambiental (2021):

O acompanhamento da evolução do novo coronavírus entre as populações indígenas representa um grande desafio. Embora os números oficiais informem sobre a dinâmica de notificação, eles não refletem necessariamente a extensão da pandemia. Ademais, a falta de desagregação dos dados dificulta o reconhecimento das regiões e dos povos mais afetados. Outro problema grave é a ausência de dados sobre indígenas que vivem fora de Terras Indígenas homologadas, o que inclui tanto cidadãos como populações que aguardam a finalização do longo processo de demarcação de suas terras.

Nesse contexto, o ISA disponibiliza os dados da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), os quais consideram outras fontes de dados no sentido de dimensionar melhor as consequências e a extensão da Pandemia entre os indígenas. De acordo com informações disponibilizadas no site, em 15 de abril de 2022, conforme dados oficiais, os casos em terras indígenas somavam 65.065 e os óbitos em terras indígenas somam 904; e, conforme dados contabilizados pela APIB, os casos confirmados entre indígenas somavam 70.962; os indígenas mortos pela Covid-19 somavam 1.300 pessoas e 162 povos ou etnias foram afetados pela doença (dados atualizados em 15 de abril de 2022).⁴ “Os números são superiores aos notificados pela Sesai, que tem contabilizado somente casos em terras indígenas homologadas” (ISA, s.d.).

4 “A compilação de dados da APIB tem sido feita pelo Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena e pelas Organizações indígenas de base da APIB. Outras frentes de enfrentamento da Covid-19 organizadas no Brasil também têm colaborado com a iniciativa. Diferentes fontes de dados têm sido utilizadas nesse esforço, além da própria Sesai, o comitê tem analisado dados das Secretarias Municipais e Estaduais de Saúde e do Ministério Público Federal.” (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2021).

Com o advento das vacinas contra a Covid 19 e a priorização dos indígenas na fila, um fato irritante foi o anúncio inicial das autoridades sanitárias de que só iriam vacinar os indígenas que estivessem localizados em áreas demarcadas ou nas reservas indígenas. Como forma de controle e/ou estratégia de invisibilização/apagamento, só eram “reconhecidos” aqueles que estavam “submetidos” ao regime da “tutela” do Estado nos moldes impostos: dentro das reservas.

Concomitante a tudo isto, cotidianamente, os indígenas são vítimas de chacotas, perjúrios e difamações, que são formas sutis de racismo. Diante de tudo isso, perguntamos: o que a educação pode fazer?

A educação no enfrentamento do racismo

No sentido de pensar o papel da educação no enfrentamento do racismo contra indígenas, na direção da efetivação da equidade racial e de uma sociedade de direitos, concordo com Garcia (2006, p. 15), ao afirmar que:

[...] temos sempre um sonho de escola, apesar de todas as críticas às utopias, nós temos. Quando educamos, sempre somos direcionados por uma utopia, um sonho a ser realizado. Não se trata de um sonho que nos satisfaz pelo sonho e nos paralisa. É um sonho, uma utopia que nos move para a ação [...]. Então... se nós sonhamos com uma sociedade mais democrática, mais justa, mais respeitosa, mais rica, mais plural, em que as diferenças possam se expressar... [...] a nossa militância está sobretudo na escola, está no esforço por fazer uma escola melhor.

Recai sobre a educação ou sobre seus profissionais algumas questões: o que pode a educação? Como a educação pode contribuir para combater o racismo contra indígenas? Gosto de pensar na Pedagogia da Autonomia de Freire (1996), que mais do que dar respostas prontas, ou indicar “um caminho”, nos apresenta desafios diante da “dimensão utópica da educação”. Que nos desafia a colocar-nos, como sujeitos éticos, sujeitos “da procura” e “da decisão”.

Para Freire (1996, p. 17), o enfrentamento dos tratamentos discriminatórios de “raça, classe e gênero” (leia-se racismo) é uma questão de “rigoridade ética”, a qual deve ser “inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos”.

O seu potencial transformador é sempre um imperativo que se impõe sobre a educação. Precisamos acreditar nela enquanto possibilidade e processo de formação de pessoas para construção de uma sociedade melhor, sem a ilusão de que ela é a salvadora do mundo.

Essa dimensão teleológica e dinâmica – o ‘para que’ ela serve – é a essência de ser da educação; a justificativa pela qual ela é associada à ideia de progresso. Nesse sentido, costumamos imaginar a educação sobrecarregada de possibilidades, a salvação laica, o meio para conseguir vencer o status quo que nos é dado, romper limites e impulsionar a realidade de cada indivíduo além das possibilidades que lhe são dadas. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 10).

Não podemos desistir desta “dimensão utópica da educação” e aqui destacamos a necessidade da educação antirracista. Se “Historicamente, o currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias do colonizador que promoveu a subjugação, a subalternização e a inferiorização dos saberes dos povos tradicionais africanos e indígenas.” (MARCQUES; CALDERONI, 2016, p. 301), precisamos promover processos educativos capazes de romper com esta premissa. Segundo Gomes (2012, p. 102), “Só compreendendo a radicalidade dessas questões e desse contexto é que poderemos mudar o registro e o paradigma de conhecimento com os quais trabalhamos na educação. Esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural.”

Nesse sentido, para combater o racismo, torna-se importante que este seja reconhecido e evidenciado. Segundo Milanez e outros (2019, p. 2178), “Para os povos indígenas, é de suma importância reconhecer o racismo como um sistema estruturado contra essas populações. Sistema esse que se constitui em

várias dimensões, como a epistêmica, a política, cosmológica, a institucional, e assim por diante.” Peixoto (2017, p. 27) também defende que “Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater.” Temos, então, este desafio à frente: evidenciar as formas de racismo e combatê-las.

Mancini e Troquez (2009) discutem aspectos de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. Segundo essas autoras, esta prática passa pela ideia de desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre os indígenas. E isto deve ser feito a partir do oferecimento de informações e conhecimentos adequados sobre as populações indígenas na direção da construção de novos paradigmas. E, neste sentido, pensamos na educação decolonial (WALSH, 2009).

Se pensamos o problema do racismo a partir do processo de colonização e da ideia de colonialidade, é importante que pontuemos, segundo Walsh (2009), uma educação voltada à interculturalidade crítica, a qual pressupõe o respeito ao existir e ao resistir e que permite pensar em processos de educação decoloniais. Essa autora defende a interculturalidade crítica enquanto um “projeto político, social, epistêmico e ético”, como “estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (WALSH, 2009, p. 21-23). Para essa autora, o termo “decolonial”,⁵ sem o “s”, marca uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido histórico clássico e provoca um posicionamento contínuo de transgressão, insurreição e luta (WALSH, 2009).

Os espaços de formação docente (inicial e/ou continuada) são lugares privilegiados para tanto. Para que isso seja possível, é necessário,

5 Como esclarecem Troquez e Nascimento (2020, p. 13): Segundo Ballestrin (2013, p. 108), “Catherine Walsh usa *decolonização*, sem o ‘s’, para ajudar a marcar a identidade do grupo M/C.” “No campo educacional, e, especialmente, aqui no Brasil, nem todos os autores fazem esta distinção. Os termos *descolonial* e *decolonial*, e derivados, têm sido usados como sinônimos; predominando, no Brasil, a forma com o “s” para indicar processos relativos a *descolonizar* a educação, o currículo e a escola. E, também, no sentido de explicitar a luta constante pela construção de uma *educação descolonizadora*” (CANDAUI, 2009, 2016).

no entanto, partir de uma metodologia que seja capaz de acessar as subjetividades e despertar a consciência decolonial e produzir atitude decolonial. Nesse caminho é fundamental, para além da obtenção do conhecimento teórico, que se desenvolva uma pedagogia comprometida com valores legados pela sabedoria ancestral dos diversos povos que compõem nosso país (e não apenas de um deles). (SILVA, 2021, p. 129).

Nessa direção, precisamos pensar projetos de estudos e pesquisas; pensar políticas curriculares e de formação de professores; pensar currículos e práticas pedagógicas; pensar produção de materiais escolares e livros didáticos que deem visibilidade aos povos indígenas, a suas diferenças históricas, socioculturais, linguísticas, epistemológicas, que deem visibilidades às produções indígenas, pois há uma rica produção realizada por intelectuais, professores, artistas e demais autores indígenas disponível em sites/portais, livros, entre outros suportes.

Os educadores já vêm elaborando algumas formas de enfrentamento do racismo e suas diversas manifestações. Como resultado das lutas de determinados segmentos sociais favoráveis às causas indígenas e dos afrodescendentes, foi sancionada a Lei nº 11. 645, de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nas escolas de Educação Básica de todo o país (BRASIL, 2008). Esta é uma política curricular que deve ser utilizada a favor dos povos indígenas e afrodescendentes, no sentido de “descolonizar os currículos” e de dar visibilidade a seu protagonismo, seus direitos, sua diversidade, suas produções culturais; no sentido de contribuir com a construção de saberes, conhecimentos, significados e discursos mais favoráveis em relação aos povos indígenas.

Segundo considerações de Apple (2009), frequentemente, o conhecimento oficial que constitui os currículos escolares não inclui as experiências históricas e as expressões culturais relacionadas às mulheres, aos negros, aos indígenas e a outros grupos menos poderosos. A inclusão disto implica no desenvolvimento

de uma educação comprometida com a equidade, com a visibilidade de todas as pessoas e com a desconstrução de estereótipos e preconceitos recorrentes no conhecimento oficial tradicionalmente veiculado, especialmente por meio de livros e manuais didáticos (MANCINI; TROQUEZ, 2009). Uma educação que permita que as vozes “silenciadas no currículo” sejam ouvidas. Desta forma, a discussão sobre processos de educação diferenciada é um desafio a ser enfrentado, especialmente no que diz respeito à formação dos educadores.

Os indígenas são sujeitos de direitos e têm a garantia do direito à diferença conquistado a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), após muitas lutas e movimentos sociais. Um direito importante é a educação diferenciada a qual deve ser realizada em escolas específicas, nas áreas indígenas, nas suas línguas maternas, por professores e gestores de suas comunidades étnicas, com materiais escolares diferenciados que respeitem suas diferenças socioculturais e históricas.

No que diz respeito aos indígenas que estudam em escolas urbanas e em universidades, devem ser pensadas propostas curriculares e pedagógicas adequadas que contemplem a interculturalidade e o mesmo respeito às diferenças almejado para as escolas indígenas, no sentido de produzir uma discriminação positiva (CORTESÃO; STOER, 2006). Conforme esses autores, isto pode ser realizado a partir de práticas de diferenciação pedagógica. Práticas que possibilitam não apenas a inclusão de conteúdos históricos e culturais a respeito dos afro-brasileiros e indígenas no currículo, mas, também, a gestão ou o tratamento (no sentido de cuidado) das diferenças nas instituições de ensino, a partir da ideia de interculturalidade (TROQUEZ; SILVA, 2020). No sentido de romper com prescrições e práticas curriculares hegemônicas, a escola deve diversificar-se internamente para atender às diferenças dos indivíduos a partir de “pedagogias diferenciadoras” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 228).

Segundo Cortesão e Stoer (2006), o desenvolvimento dessas práticas reclama um determinado tipo de professor: o professor inter/multicultural. Os docentes fazem uso de “dispositivos de diferenciação pedagógica” guiados pelo princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso no processo de escolarização de grupos diversificados. São exemplos de dispositivos pedagógicos a construção de genealogias, a contação de histórias pelas crianças, o recurso a jogos e brincadeiras, entre outros. Para Candau (2009, p. 9):

[...] a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Nessa perspectiva, cumpre destacar a importância da educação intercultural no enfrentamento do racismo contra indígenas.

Considerações finais

O racismo contra os indígenas, comumente negado ou interpretado pela via do preconceito e/ou da discriminação, é um fato recorrente na atualidade que precisa ser reconhecido para ser combatido. Aproximadamente 521 anos pós conquista, colonização e processos (sutis ou explícitos) de colonialidade que resultaram em classificação, hierarquização, subjugação e inferiorização de corpos, epistemologias e sistemas culturais diversos de centenas de povos originários, o racismo persiste. Tais povos seguem resilientes e resistentes, lutando e fazendo o enfrentamento a diferentes manifestações de racismo.

Conforme discutido, o racismo contra indígenas tem raízes históricas, já nos primeiros desenhos ou pinturas dos viajantes, no projeto historiográfico da nação “branca”, nos livros e materiais didáticos, na mídia atual: imagens estereotipadas, generalizações e simplifica-

ções ou omissões ajudam a produzir racismos generalizados, institucionais, individuais.

O racismo, por sua vez, se manifesta na sutileza de uma palavra “maldita” ou não dita, nas ações, agressões e/ou omissões do Estado ou de um infeliz indivíduo que traz consigo, ainda, o ranço do etnocentrismo – aquele olhar altivo de quem acha que “tem o rei na barriga”, mas que, no caso, só tem lombriga mesmo.

Diante do que foi possível discutir, nos limites do artigo, perguntamos: o que pode a educação? E não desistimos de acreditar no seu potencial formador (ou *desformador*) e transformador no sentido da promoção de uma educação decolonial capaz de evidenciar as formas de racismo e de combatê-las. Que possibilite a construção e implementação de políticas públicas e de formação de professores que objetivem descolonizar os currículos através de rupturas epistemológicas e da produção de novos paradigmas. Nesta direção, apostamos na interculturalidade crítica e na “construção de relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (WALSH, 2009, p. 23).

Nessa via, uma premissa da qual não podemos abrir mão é a da sociedade democrática e a da afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos. Precisamos lutar pela construção de políticas públicas, de projetos e de práticas de interculturalidade crítica que materializem as conquistas legais voltadas para os anseios/interesses, conhecimentos e valores dos povos indígenas. E que seus direitos sejam respeitados e a democracia prevaleça neste país.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Entrevista:** o Estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia: UEU, 2009. 1 CD-ROM.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In:* ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castanha (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 65-86.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). **Nota de repúdio contra o racismo e a censura à coordenadora da COIAB Nara Baré**. Manaus, 2020. Disponível em: <https://apiboficial.org/2020/08/07/nota-de-repudio-contracensura-a-coordenadora-da-coiab-nara-bare/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BONIN, Iara. Racismo: desejo de exterminar os povos e omissão em fazer valer seus direitos. *In:* CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório:** violência contra os povos indígenas no Brasil. Dados de 2014. Brasília, DF: CIMI, 2015. p. 40-42.

BONIN, Iara Tatiana. “Pela Ordem e pelo progresso”: cartografias do racismo contra os povos indígenas no Brasil contemporâneo. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: ANPED/ Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-16-Rela%C3%A7%C3%B5es-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 490/2007**. Altera a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/345311>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**.

- Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 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. Acesso em: 16 ago. 2020.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 1017365/SC**. Recorrente: Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Recorrido: Instituto do Meio Ambiente de Santa Catarina. Relator: Ministro Edson Fachin, 1 set. 2020. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/1100850294/recurso-extraordinario-re-1017365-sc-0000168-2720094047214>. Acesso em: 9 jul. 2021.
- BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 103-120, set./dez. 2015.
- CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 7-11.
- CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (org.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2015.
- CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen. A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2006, p. 189-208.
- FERREIRA NETO, Edgard. História e etnia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 313-328.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GARCIA, Regina Leite. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-40.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo de 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9665&t=resultados>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Plataforma de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil**. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS, ano 9, n. 16, p. 181-208, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/185/212>. Acesso em: 9 jul. 2021.
- MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **OPIS**, Catalão, GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.
- MELIÁ, Bartomeu. El encubrimiento de América. **ACCION**, Asunción, n. 102, p. 37-41, mar. 1990.
- MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. [Entrevista concedida a] Luciano Gallas. Tradução de André Langer. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, RS, ano XIII, n. 431, p. 21-25, 2013.
- MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; Krenak, Ailton; CRUZ, Felipe Soto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos de. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2161-2181, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro PENESB/RJ, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentida->

[de-e-etnia.pdf](#). Acesso em: 16 ago. 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 60-81.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. **Revista Antropológicas**, ano 21, v. 28, n. 2, p. 27-56, 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE CIDADANIA E CULTURA DO MATO GROSSO DO SUL. Subsecretaria Especial de Cidadania. **Comunidades indígenas**. Capão Grande, 2019. Disponível em: <https://www.secid.ms.gov.br/comunidades=-indigenas2-/#:~:text=Em%20Mato%20Grosso%20do%20Sul,%2C%20Atikun%2C%20Ofai%3%A9%20e%20Guat%3%B3>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SILVA, Maurício José dos Santos. **Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2018.

SILVA, Priscila Elisabete da. O potencial de práticas decoloniais na formação docente. *In*: ITAU SOCIAL; CEERT; UNICEF; INSTITUTO UNIBANCO; FUNDAÇÃO TIDE SETÚBAL. **Equidade racial na educação básica**: artigos científicos. São Paulo, 2021. p. 110-133. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/Artigos/completo.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Reserva Indígena de Dourados (1917-2017): composição multiétnica, apropriações culturais e desafios da subsistência. *In*: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (org.). **Reserva Indígena de Dourados** – histórias e desafios contemporâneos. 1. ed. São Leopoldo, RS: Karywa, 2019. p. 43-58. Disponível em: <https://editorakarywa.files.wordpress.com/2018/12/RID-Hist%C3%B3rias-e-Desafios-Contempor%C3%A2neos.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.15/60747811>. Acesso em: 9 jul. 2021.

TROQUEZ; Marta Coelho Castro; SILVA, Marcela Guarizo. Crianças indígenas em escolas urbanas: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS, ano 20, n. 43, p. 11-32, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/682/759>. Acesso em: 9 jul. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12- 42.

Recebido em: 20/04/2022
Aprovado em: 14/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

“É COMPLICADO, ELES SÃO MUITO FECHADOS”: DOCÊNCIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA

Noé Cardoso Silva*

Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho

<https://orcid.org/0000-0003-3729-093X>

Genivaldo Frois Scaramuzza**

Universidade Federal de Rondônia

<https://orcid.org/0000-0003-3738-9905>

RESUMO

O presente artigo descreve as percepções de docentes a respeito da cultura indígena e seu ingresso em uma escola pública urbana amazônica com abordagem para as identidades e diferenças culturais desses povos originários. A pesquisa dialoga com autores(as) do campo teórico dos Estudos Culturais e sua articulação com a educação (CANDAU, 2014; FLEURI, 2003; HALL, 1997; SKLIAR, 2003). A experiência de pesquisa se constituiu a partir do pressuposto da Bricolagem (KINCHELOE, 2007; NEIRA; LIPPI, 2012), articulando entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão on-line através de ferramentas digitais, além de análise documental. Após a realização das diferentes estratégias para produção de dados, evidencia-se a partir das narrativas e discursos que os/as professores(as) representam a cultura e a identidade dos povos indígenas numa visão construída historicamente por meio do discurso colonial eurocêntrico, que busca sua invisibilidade e/ou marginalização na sociedade.

Palavras-chave: corpo docente; cultura; cultura indígena.

ABSTRACT

“IT’S COMPLICATED, THEY ARE VERY CLOSED”: INDIGENOUS TEACHING AND CULTURE IN SCHOOLS

This article seeks to describe the perceptions of teachers about indigenous culture and their entry into an Amazonian urban public school with an approach to the cultural identities and differences of these native peoples. The research dialogues with authors from the theoretical field of Cultural Studies and its articulation with education (CANDAU, 2014; FLEURI, 2003; HALL, 1997; SKLIAR, 2003). The research experience was constituted from the assumption of Bricolage (KINCHELOE, 2007; NEIRA; LIPPI, 2012), articulating

* Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho, Rondônia. E-mail: noe.cardoso@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). E-mail: genivaldo@unir.br

semi-structured interviews, online discussion groups through digital tools, in addition to document analysis. After carrying out the different strategies for data production, we evidenced from the narratives and discourses that the teachers represent the culture and identity of indigenous peoples in a vision historically constructed through the Eurocentric colonial discourse that seeks their invisibility and/ or marginalization in society.

Keywords: teacher; culture; culture indigenous.

RESUMEN

“ES COMPLICADO, ESTÁN MUY CERRADOS”: ENSEÑANZA Y CULTURA INDÍGENA EN ESCUELAS

Este artículo describe las percepciones de los docentes sobre la cultura indígena y su ingreso a una escuela pública urbana amazónica con un acercamiento a las identidades y diferencias culturales de estos pueblos originarios. La investigación dialoga con autores del campo teórico de los Estudios Culturales y su articulación con la educación (CANDAU, 2014; FLEURI, 2003; HALL, 1997; SKLIAR, 2003). La experiencia de investigación se constituyó a partir del supuesto de Bricolage (KINCHELOE, 2007; NEIRA; LIPPI, 2012), articulando entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión online a través de herramientas digitales, además del análisis de documentos. Luego de realizar las diferentes estrategias de producción de datos, se desprende de las narrativas y discursos que los docentes representan la cultura e identidad de los pueblos indígenas en una visión históricamente construida a través del discurso colonial eurocéntrico que busca su invisibilidad y / o marginación en la sociedad.

Palabras clave: cuerpo docente; cultura; cultura indígena.

1 Introdução¹

O cenário político-ideológico no Brasil tem se manifestado cada vez mais forte em versões conservadoras e coloniais, e os noticiários de conflitos gerados a partir das identidades e as diferenças culturais contra os povos indígenas ditos como “inferiores” ou “sem cultura”, evidenciam e afirmam discursos que Silva (2020, p. 16) descreve como “autoritária, populista e ideológica que incitam ao ódio e segregam, utilizados como estratégia política para redigir novas diretrizes e pautas às classes vistas como “marginalizadas”. Tais discursos representam esses povos originários com o objetivo de marginalizar ou excluir direitos constitucionais,

como a proteção territorial, cultural, política, entre outros.

Combater esses discursos a partir de diálogos e reflexões democráticas nas instituições educacionais desde a pré-escola com intuito de ensinar as crianças o respeito e o diálogo com o outro sem distinção de cor, gênero, cultura ou condição social, constitui-se em uma urgência, conforme destaca Candau (2008, p. 52),

[...] uma educação para o 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.

¹ Destaca-se que todo processo investigativo foi submetido e aprovado no Conselho de Ética, conforme estabelece a Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde.

Nesse contexto, o sistema educacional brasileiro deve promover, através de Políticas Públicas, a construção de propostas educativas que possibilitem olhar para as diferentes identidades e culturas que transitam no contexto escolar por meio de negociações que viabilizem a valorização e o respeito, com o “outro”, possibilitando a construção de propostas educativas com perspectiva intercultural para uma sociedade mais justa e igualitária. Skliar (2015, p. 27) permite contextualizar este processo ao dizer que:

A olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o eu fazer, a sugerir, a conversar etc.

A escola como espaço democrático torna-se um lugar privilegiado para construção social do indivíduo e deve estar aberta a relações de reciprocidades entre as diferenças, rompendo, assim, com estruturas rígidas e/ou universais presentes em suas propostas educacionais numa perspectiva eurocêntrica, conforme destaca Quijano (2005, p. 126): “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.”

Com a globalização, a demanda da sociedade contemporânea exige repostas rápidas às transformações que vêm ocorrendo e que impactam todos os setores da sociedade, o que inclui a educação. Hall (1997) destaca que “a vida cotidiana das pessoas comuns foi revolucionada”. Após a revolução industrial e com a expansão da globalização que rompeu fronteiras culturais, sociais e políticas, a forma de pensar, produzir e se relacionar em sociedade mudou, logo, dialogar, interagir e refletir com o “outro” torna-se importante no fortalecimento das relações socioculturais.

O presente artigo descreve as percepções de docentes a respeito da cultura indígena e seu ingresso em uma escola pública urbana ama-

zônica com abordagem para as identidades e diferenças culturais desses povos originários. Para melhor compreensão deste processo, temos a intenção de expor o modo como foram confeccionados os dados empíricos de estudo, bem como os trânsitos teóricos que acompanham as reflexões aqui explicitadas.

2 Percurso metodológico: desconstruindo caminhos a partir da bricolagem

A produção dos dados de pesquisa ocorreu a partir de diversas articulações sob a perspectiva da bricolagem. Esse modo de fazer pesquisa tem sido apropriado ao campo dos Estudos Culturais articulado com a educação. Tem possibilitado estabelecer conexões de diferentes concepções político-ideológicas, culturais e sociais a respeito de um mesmo fenômeno, “na medida em que avançam na construção social do conhecimento, da concepção e da subjetividade humana” (KINCHELOE, 2007, p. 25). Assim, a bricolagem busca (des)construir a partir de múltiplas visões de um determinado grupo social, neste representado por professores(as), sendo cada um com seu modo de ver, produzir e pensar a educação no mundo contemporâneo.

Destaca-se que para a produção dos dados de pesquisa enunciados considerou-se o papel das novas mídias no desenvolvimento das pesquisas educacionais on-line. A situação pandêmica e de distanciamento social produzida pela Covid-19 impôs o desafio de continuar a pesquisa sem, contudo, inferir a presença física nos contextos pesquisados. As possibilidades metodológicas em ambientes virtuais intensificaram uma tendência de pesquisas on-line que já estava sendo ensaiada na educação mesmo antes do período de distanciamento social, mas que foi enormemente ampliada pelas condições sanitárias do presente. Conforme destacam Hanna e Mwale (2019, p. 297), “[...] a internet está mudando a natureza da pesquisa

social e de saúde devido a uma série de características, como a habilidade de se comunicar com pessoas do mundo inteiro simplesmente apertando um botão”.

Considerando a virtualidade do processo investigativo, a prática metodológica buscou permitir conhecer as concepções docentes sobre a cultura indígena com olhar para as identidades e diferenças culturais no contexto de uma escola pública urbana amazônica com objetivo de levar a reflexão, resignificação e/ou (des)construção de discursos e práticas monoculturais existentes na escola. Diante dessa concepção, Neira e Lippi (2012, p. 611) destacam que “Construir conhecimentos a partir de múltiplas vozes exige saber qual a origem das explicações fornecidas e quais experiências sociais influenciam os olhares sobre o fenômeno investigado.”

Nesse contexto, as pesquisas no campo de Estudos Culturais se aproximam da bricolagem como abordagem metodológica, pois buscam contestar qualquer estrutura rígida e inflexível, levando o/a pesquisador(a) a provocações, a (des)construções e reflexões dos diversos fenômenos socialmente construídos a respeito dos povos indígenas e sua cultura na sociedade contemporânea. Rodrigues e outros (2016, p. 970) destacam que as abordagens estão mais críticas e criativas, considerando a complexidade do mundo, além de provocar e afinar a reflexão do pesquisador, distanciando-o da prática predominantemente reprodutivista dos modelos dominantes.

Entender esses eventos a partir de uma visão epistemológica e analítica com um olhar para as diferentes identidades e culturas presentes no contexto escolar, com o objetivo de institucionalizar “uma escola pautada em princípios de igualdade e respeito pelo diferente”, conforme destaca Candau (2011, p. 241). Assim, ao invés de definir uma prática metodológica específica, fez-se uso de um número significativo de textos, documentos, entrevistas, narrativas, comportamentos, entre outros, que nesta pesquisa se aproxima de uma bricolagem metodológica.

2.1 Estratégias utilizadas para produção de dados

Do ponto de vista das estratégias utilizadas para a produção de dados, infere-se que o ambiente on-line se constituiu como desafiador e ao mesmo tempo oportuno para novas aprendizagens. Neste contexto, entre os principais ganhos da pesquisa on-line, pode-se destacar os aspectos constatados por Hanna e Mwale (2019, p. 7-8), para os quais estão “a facilidade e flexibilidade de agendamentos; interação virtual e visual; facilidade de captura de dados; locais públicos e privados; maior controle para os participantes”. As vantagens anunciadas se ampliaram quando não houve, por força de legislações sanitárias, possibilidade de encontros face a face.

Pensando em uma perspectiva de articular/brincar instrumentos e práticas de pesquisa foi que, em um primeiro momento, aplicou-se um questionário fechado, utilizando-se da ferramenta *Google Forms*, que buscou produzir dados para a caracterização dos participantes da pesquisa, como idade, gênero, raça, formação acadêmica, entre outras, bem como informações preliminares que abordam a temática da pesquisa, como: participação em grupos de estudos ou pesquisa; as formações oferecidas pela mantenedora e quais suas abordagens; e as temáticas que gostariam que fossem abordadas e oferecidas em futuras formações.

Ampliando esse processo, foi elaborado um roteiro para as entrevistas semiestruturadas com objetivo de produzir informações a partir das concepções e experiências pessoais e formativas dos/as entrevistados(as) com a temática pesquisada. Para Ludke e André (1986, p. 35-36), “o roteiro tem como objetivo criar um ambiente entre entrevistado coerente na busca por objetivos da pesquisa”.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas via *Google Meet* por meio de questões que colaborassem para narrativas espontâneas dos/as entrevistados(as) com base em suas “experiências culturais, cotidianas, os discursos que atravessam e ressoam em suas vozes”

(SILVEIRA, 2007, p. 137), contribuindo assim para registros de seu contexto atual.

Outra prática metodológica utilizada foi o Grupo de Discussão. Inspirado no Grupo Focal, o Grupo de Discussão, nesse caso on-line, foi utilizado como possibilidade de continuação ao processo investigativo diante desse cenário de distanciamento social. Para Meinerz (2011, p. 488), “O grupo de discussão não é uma técnica, mas uma prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos.”

O uso dessas diferentes estratégias no decorrer de todo o processo investigativo, desde a caracterização dos sujeitos produzidos a partir de questionários fechados e quantificáveis, parece colaborar não apenas para a composição de um panorama da pesquisa, mas também para compor dados em conjunto com as entrevistas e o Grupo de Discussão on-line. Outro elemento importante para a pesquisa foi a análise documental. Neste caso, se destacou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Esse conjunto diverso de lugares de informações de pesquisa, sua necessária articulação e uso parecem autorizar uma certa experiência em bricolagem que se faz presente nesta pesquisa.

Por fim, reforça-se o que já foi destacado, isto é, que para a realização de todo o processo investigativo foi necessário ressignificar as estratégias para produção de dados que tradicionalmente ocorrem por meio presencial, por utilização de ambientes e ferramentas digitais em virtude do cenário atual acometido pela SARS-CoV-2, que afetou todo o mundo e paralisou diversos setores como indústria e instituições educacionais.

2.2 Iniciando o diálogo: narrativas e outras interlocuções docentes

Começando a pesquisa de campo, o primeiro encontro ocorreu em dezembro de 2020. Naquele momento iniciava-se uma caminhada que buscava contribuir para a (des)construção ou

não da prática docente dos(as) professores(as), através de debates/discussões a respeito da cultura indígena e seu ingresso em uma escola pública urbana amazônica com abordagem para as identidades e diferenças culturais desses povos originários.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas conforme cronograma previamente estabelecido. Destaca-se também que os nomes dos(as) professores(as) foram substituídos por pseudônimos, para preservar o anonimato.

Os sujeitos da pesquisa constituem-se de 6 (seis) professores(as) que atuam em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da Escola, localizada na zona Norte de Porto Velho, Roraima. Os participantes foram 4 (quatro) professores(as) do turno matutino e 2 (dois) professores(as) do turno vespertino, que aceitaram contribuir para a construção dessa pesquisa. Weller (2006) destaca que o critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema.

Os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos da pesquisa foram os seguintes: fazer parte do quadro efetivo de professores(s) da escola; aceitar contribuir na construção da pesquisa, expressando de forma espontânea suas narrativas em relação aos objetivos da pesquisa; ter a disponibilidade de participar da pesquisa via ambiente virtual, bem como considerando as turmas com relatos de conflitos gerados a partir das identidades/diferenças culturais na escola, como sugerido pela gestão escolar.

Destaca-se que todo processo investigativo foi submetido e aprovado no Conselho de Ética, conforme estabelece a Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde. Ao expormos o processo metodológico do estudo, temos a intenção de mostrar ao leitor como a cultura indígena atravessa os discursos de docentes de uma escola urbana em contexto amazônico.

2.3 Campo da pesquisa

A pesquisa *in loco* foi realizada em uma escola da rede pública municipal que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), localizada no município de Porto Velho, estado de Rondônia, em um bairro periférico da zona norte da cidade, região próxima ao setor chacareiro, de invasões e um grande condomínio popular voltado para pessoas beneficiárias de políticas públicas como os programas “Bolsa Família” e “Minha Casa Minha Vida”, entre outros.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pé de Murici (2017, p. 64) tem como missão, apresentada em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), “oferecer um ensino de qualidade, garantindo a participação ativa da comunidade escolar, contribuindo para a formação integral dos alunos, para que eles possam agir construtivamente na transformação do seu meio”. Ao analisar o referido documento, evidenciamos uma tendência na perspectiva multicultural muito presente em suas práticas educativas, quando apenas possibilitam a discussão de sua construção a partir de normas reguladoras já pré-estabelecidas, não considerando as vivências educativas tão presentes em seu contexto.

A construção de projetos pedagógicos deve contribuir para a construção de práticas educativas reflexivas e para a construção da identidade que a escola pretende constituir institucionalmente. Veiga (2001, p. 110) conceitua o Projeto Político Pedagógico (PPP):

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento a responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Essa ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, dá a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

Logo, sua construção deve possibilitar processos dialógicos, democráticos, participativos e reflexivos por parte de todos(as) os/as servidores(as) da escola, alunos(as) e comunidade escolar, que consigam produzir significados que serão importantes para a construção identitária de professores(as) e alunos(as) e da própria escola. Pensar o PPP como documento constituído e construído a partir de reflexões, debates e discussões por diferentes grupos, a fim institucionalizar práticas efetivas e não meramente burocráticas.

A escola atual precisa acompanhar as transformações educacionais, sociais, culturais, históricas e políticas da sociedade contemporânea. Neste contexto, Candau (2008, p. 2) enfatiza que

A escola atual, inserida em uma sociedade que se transforma rapidamente e que está marcada fortemente por movimentos que combatem as desigualdades em todos os sentidos, se vê frente a grandes desafios para que possa realizar, de fato, uma educação intercultural e cumprir seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária.

Reconhecer a pluralidade de identidades culturais presentes em seu contexto potencializa a construção de práticas educativas que levem professores(as) e alunos(as) a compreender seu papel na construção e transformação da sociedade em prol de direitos sociais com equidade.

Está definido no PPP da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pé de Murici (2016, p. 59): “Escola Que Queremos: Uma instituição onde possa haver inclusão, sem preconceito, onde todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, com métodos modernos de ensino com participação ativa da comunidade escolar.” Nesse contexto destaca-se o estudo produzido por Veiga-Neto (2002, p. 105), intitulado *Incluir para Excluir*, no qual esse autor propõe “discutir algumas das dificuldades e ambiguidades que enfrentam as políticas que pretendem fazer a inclusão escolar dos anormais”.

As políticas educacionais para inclusão de alunos(as) especiais, dos povos indígenas, refugiados, entre outros, evidenciam essa falsa sensação de inclusão. Há falta e/ou não cumprimento de políticas públicas para formação de professores e demais agentes educacionais preparados para receber, dialogar e interagir, bem como a falta de investimentos em recursos técnicos-pedagógicos e infraestrutura adequada para a chegada e permanência desses alunos(as) no espaço escolar. Para Silva e Rebolo (2017, p. 183), “A escola tem a função relevante de (re)conhecer, dar valor e poder a todos os sujeitos socioculturais, no sentido de reconhecer a diferença cultural como expressão positiva.”

Destaca-se que a proposta de inclusão se baseia em uma educação que tenha um olhar a partir do contexto social, político, cultural e histórico de todos(as) os atores e possa criar condições numa linha horizontal de equidade. Assim, diversos PPP fazem referência às propostas educativas elaboradas e construídas de forma padronizada a partir de políticas internas e externas que não reconhecem as diversas identidades presentes em seu contexto.

Uma das análises em destaque no PPP da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pé de Murici (2017) levou a refletir a respeito da visão da escola em classificar seu alunado e sua comunidade escolar em alta e baixa cultura, como consequência para as dificuldades de aprendizagem dos(as) seus/suas alunos(as), conforme descrito:

Segundo levantamento diagnóstico com alunos e professores, tratados em reunião pedagógica, um significativo número de alunos apresenta dificuldades de leitura, de escrita e de cálculo, consequência de falta de interesse e acompanhamento, bem como fruto do **baixo nível cultural** de suas famílias. (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PÉ DE MURICI, 2017, p. 7, grifo nosso).

Diante desse diagnóstico, fica evidente o quanto a escola ainda tem a visão de uma sociedade dividida entre alta e baixa cultura e

essa visão se reflete em suas práticas educativas, que tendem a valorizar a homogeneização cultural ou até mesmo o silenciamento ou exclusão dos grupos considerados de “baixa cultura”. Veiga-Neto (2003, p. 8) destaca que “é evidente o recurso ao conceito de cultura como um elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e a exploração”.

O campo dos Estudos Culturais tem contribuído para superar essa concepção construída historicamente ao longo dos séculos. De acordo com Costa (2004, p. 13), a “segunda metade do século XX nos permite registrar sua emergência em estudos inspirados num sentimento que rompe com o fluxo – usualmente tomado como óbvio – das assim chamadas ‘alta cultura’ para a ‘baixa cultura’”.

Desconstruir esse conceito presente na sociedade e também nas instituições educacionais fomentadas por políticas neoliberais de cunho elitista que impõem seu poder sobre os grupos considerados “sem cultura” são fatores emergentes, tendo em vista os diversos encontros e desencontros, tensões e conflitos presentes no ambiente escolar, composto por distintos grupos, cada um com sua visão de mundo, modo de pensar, produzir saberes e conhecimento. Costa, Wortmann e Bonin (2016, p. 518) destacam que os Estudos Culturais “seguem uma grande diversidade de trajetórias e percursos, afastando-os de projetos intelectuais direcionados a regulamentações disciplinares – uma característica marcante que diz respeito a sua abertura para conexões, desconexões e reconexões com outros saberes”.

A escola atual ainda não conseguiu superar esse conceito que se faz tão presente na seleção de seus conteúdos, do seu currículo, do seu processo avaliativo e de suas práticas educativas, com grande influência das concepções da suposta verdadeira cultura ou cultura alta, formada por intelectuais e/ou grandes grupos que detêm grande parte do poder e que se denominam detentores do verdadeiro saber e conhecimento numa visão eurocêntrica.

3 Educação e cultura: percepções docentes a respeito da cultura e identidade indígena em uma escola pública urbana amazônica

A construção da identidade sociocultural dos povos indígenas foi marcada por conflitos e tensões que levaram ao extermínio de grande parte dessa população com a colonização do Brasil, “marcada pelo genocídio dos indígenas, pela escravidão dos negros e pela inferiorização dos grupos socioculturais considerados ‘diferentes’, quer dizer, que não entram dentro dessa visão ocidental, branca, racionalista da sociedade e da cultura” (CANDAU, 2011, p. 280-281).

Essa construção é marcada por representações estereotipadas que levam ao preconceito e discriminação, formadas a partir de concepções coloniais que se perpetuam até os dias atuais, conforme destacado na fala do professor Jerry (2021): “É complicado, eles são muito fechados, eles não são iguais aos nossos alunos que são comunicativos, que perguntam, aquela coisa, é natural do índio, do indígena ser muito fechado, na deles e só observar muito. É possível, é viável pela experiência que eu tenho.”

Essa representação estereotipada apresentada pelo professor Jerry (2021) faz parte de uma construção colonial que descreve os povos indígenas como preguiçosos, incrédulos, descrentes por acreditarem nos Deuses que pertencem à sua própria cultura. Assim, “devemos nos aproximar da história dos povos indígenas, para conhecermos a cultura e seu modo de viver/sentir, pensar a educação” (BRUM, 2018, p. 60).

Atualmente os conflitos veiculados em noticiários impressos, mídia etc. trazem estampados discursos de ódio, contribuindo, assim, para a representação distorcida dos povos indígenas. Skliar (2003, p. 113) destaca que a “representação colonial do outro, além da conquista de seu território e de seus mitos, é

seu massacre, seu descobrimento, seu redescobrimto, sua invenção, sua inscrição em fronteiras de inclusão/exclusão [...]”. Diante de tantos ataques e conflitos gerados, muitos povos indígenas amazônicos estão sendo forçados a produzir uma migração para a zona urbana. Diante desse cenário, os povos indígenas

Esperam da sociedade envolvente não é que lhes (re) ensinem suas tradições, nem que os não-índios determinem os traços culturais a serem preservados, pois esta seleção e adaptação só pode ser realizada plenamente pelo próprio grupo indígena. O que eles esperam é o respeito às suas diferenças, acesso aos conhecimentos e técnicas ‘habitualmente manipuladas pelos brancos’ desde que seus direitos e tradições sejam preservados. (GOMES; AGUIAR; ALEXANDRE, 2012, p. 424).

As diásporas dos povos indígenas foram construídas historicamente a partir do descobrimento do Brasil em 1500 pelos portugueses, num processo de colonização, luta/resistência, exclusão, genocídios que se perpetuam em pleno século XXI, por meio de discursos estereotipados que marginalizam e/ou tentam a invisibilidade desses povos originários “por entendê-los como obstáculo ao progresso ou como detentores de um conhecimento e de uma prática ultrapassada e, portanto, fadada à extinção” (LAMAS, 2017, p. 162).

Com o avanço da agropecuária e a mineração na Amazônia amparada pelo silêncio do poder público e, ainda, a introdução de agendas de governo estranhas ao interesse dos povos indígenas, com políticas públicas que excluem direitos que lhes foram garantidos na Constituição Federal de 1988, bem como afrouxamento da legislação ambiental e na fiscalização por órgãos competentes vinculados ao poder público, muitos desses povos começaram a migrar para áreas urbanas em busca de trabalho, fugindo de conflitos e das tensões nas fronteiras e dentro de seus territórios.

A fala da professora Telma evidencia o quanto as políticas públicas educacionais e sociais para acesso, reconhecimento e valorização dos povos indígenas nas escolas urbanas são frá-

geis, pois “não podemos dizer que eles tenham acesso, essa é uma questão que não está bem resolvida” (TELMA, 2021). A seguir, a fala na íntegra da professora:

Eu acho que eles são normais. Eu considero que seria como qualquer outro aluno, da mesma forma que trato um haitiano eu trato um indígena. Eles (indígenas) são mais próximos de nós, da nossa realidade. Somos um país de antecedentes indígenas, ainda mais morando na região norte, logo fazem parte da nossa história. Eu penso que deveria ser encarado com muita naturalidade, o que falta é formação para professores para recebê-los da maneira adequada. Eu atuo há mais de 12 anos na nossa região e nunca recebi um aluno indígena. Então não podemos dizer que eles tenham acesso, essa é uma questão que não está bem resolvida. (TELMA, 2021).

Na concepção da professora Telma, todos(as) os alunos(as) devem receber o mesmo tratamento, independentemente de sua identidade e sua cultura. Neste contexto, Fleuri (1999, p. 278) destaca que “a visão essencialista, universalista, igualitária do monoculturalismo corre o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório ante as minorias culturais”.

Ao analisar a fala da professora Telma no senso comum, parece algo correto, porém é preciso reconhecer as especificidades de cada identidade e de cada cultura, com seu modo de pensar, agir, ver o mundo e produzir conhecimentos e saberes.

A concepção dessa professora está pautada em uma tendência do multiculturalismo ao propor a universalização de práticas educativas. Neste contexto, Duschatzky e Skliar (2000, p. 171) afirmam que “[...] no campo educativo, a entrada do multiculturalismo é recente, dado que o pensamento etnocêntrico miserabilista tem funcionado desvalorizando as outras narrativas e produzindo uma gramática escolar fortemente disciplinadora e homogeneizante”.

Contraopondo-se a essa visão, o campo dos Estudos Culturais, articulado com uma educação na perspectiva intercultural, aponta para “a compreensão da escola como espaço híbri-

do de negociações e de traduções” (FLEURI, 2003, p. 27) a partir das especificidades de cada identidade e cultura, que carregam sua visão de mundo, formas de agir e produzir e pensar. Corroborando com essa discussão, Fleuri (2003, p. 73) enfatiza que a “Educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre estes grupos”.

No contexto escolar, os/as professores(as) devem perceber essas diferenças e trabalhar o processo de escolarização a partir do respeito mútuo entre essa diversidade de culturas e identidades, através de momentos reflexivos, dialógicos, interativos e democráticos. O relato das professoras Fabíola e Marlúcia é interessante ao considerar essa possibilidade de se trabalhar com os povos indígenas, porém a professora Fabíola destaca em sua fala uma visão estereotipada que se construiu contra esses povos:

Ah! Eu **acho muito interessante**. Eu fiz parte de um projeto chamado recomeçar na educação de jovens e adultos-EJA, e na época eu tinha aqueles professores que iam até às aldeias, nossa eu ficava muito encantada, eu falei nossa já pensou se eu tivesse a oportunidade, porém, será que eu iria mesmo? **Fico com medo do desconhecido**, porque você imagina o que é isso? Daquele jeito, **pegar uma flecha e já acertar você**, então é uma visão totalmente diferente. (FABÍOLA, 2021, grifo nosso).

Eu não conheço a realidade deles. Eu conheço a realidade contrária do professor da área urbana que vai dar aula para os indígenas. Mas eu acharia muito bom se eles pudessem ter mais acesso de sair da área indígena onde eles moram e vim para área urbana. Eu nunca tive uma experiência dessa, mas eu gostaria muito de ter, eu acharia muito bom. (MARLÚCIA, 2021).

O desafio da educação contemporânea é desconstruir essa visão equivocada que leva à exclusão e ao silenciamento, diante do discurso de ódio de governos que se encontram

no extremo do conservadorismo e suas políticas públicas que desvalorizam a importância desses povos na construção sociocultural da sociedade. Neste contexto, Candau (2014) destaca que

Para se trabalhar estas questões, o papel da educação é fundamental, pois incide no imaginário coletivo, nas mentalidades, nas representações das identidades sociais e culturais presentes na nossa sociedade e nos colocam diante da necessidade de aprofundar na compreensão das relações entre cultura e educação. (CANDAUI, 2014, p. 36).

O ambiente escolar torna-se um espaço importante para a desconstrução e entendimento da “cultura dos povos indígenas, como fazem a leitura de mundo, como fazem a sua resistência para se defender da violência opressora em que vivem e resistem até os dias atuais” (BRUM, 2018, p. 49), pois é um dos primeiros locais, fora a família, para construção social das crianças. Logo, promover momentos dialógicos, reflexivos e democráticos contribui para a formação plena do indivíduo com senso crítico, ético, reflexivo, entre outros, essencial para a formação de sociedades plurais, justas, democráticas e humanizadas.

Essas temáticas precisam estar presentes e discutidas no currículo escolar como forma de resistência de uma educação pautada no reconhecimento, respeito e na valorização das diferentes identidades e culturas presentes no contexto escolar, conforme estabelece a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008): “§ 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 brasileiras.”

Assim, desconstruir a visão eurocêntrica considerada como cultura “superior” em diferentes contextos sócio-históricos, presentes em diferentes instrumentos educacionais, como livros didáticos, paradidáticos, revistas, jornais, currículos, entre outros, são componentes importantes para reescrever e repensar a plurali-

dade e a diversidade de culturas e identidades que foram e são importantes no Brasil e em toda a América Latina, com destaque aos povos indígenas que já habitavam nosso continente.

Para o professor Douglas, as instituições educacionais não estão preparadas para receber os povos indígenas em virtude do choque cultural existente entre as línguas maternas indígenas e a língua portuguesa, conforme ele destaca,

Eu vejo assim que a **escola tem que estar preparada para receber esse aluno**, porque a questão da língua vai ser um choque cultural, vai ser uma segunda língua para eles, se não souberem a língua portuguesa e em segundo lugar depende muito dos objetivos deles, muitos indígenas vêm para cidade atrás de uma formação, uma educação formal para seguir de volta para a aldeia, para continuar ajudando lá com a formação que ele obteve aqui. Já tem muitos deles que vem para cidade com intuito de abandonar a aldeia, infelizmente cada um faz sua escolha, mas eu acho positivo, eu não vejo com olhos discriminativos, eu acho que a escola tem que estar preparada como na inclusão de alunos especiais. Eu acho que só vem a somar, **os alunos querendo ou não eles aprendem a respeitar o que é educação especial, e eles também vão aprender com o aluno indígena, vão aprender com ele e a respeitar ele e a cultura dele**. Então, a escola no momento não está preparada no meu ver para trabalhar com indígena. Eu não conheço a realidade de um indígena e na minha formação a gente estudou um pouco sobre, mais na minha vivência como professor não cheguei a dar aula para aluno indígena. (DOUGLAS, 2021, grifo nosso).

A fala do professor mostra a importância de processos formativos que abordem e dialoguem com as temáticas da cultura, identidade e diferença e possibilitem “reconhecer o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social” (IMBERNÓN, 2002, p. 82).

Uma educação na perspectiva intercultural favorece que “diferentes grupos socioculturais conquistem maior presença nos cenários públicos” (CANDAUI, 2011, p. 241) e reivindiquem seu espaço na formação de uma sociedade democrática e plural, com participação direta na

construção de políticas públicas educacionais e sociais.

A professora Marlete traz uma narrativa importante para a descolonização da cultura e identidade indígena, com a realização de práticas e políticas educativas que articule e promova a relação entre cultura e educação,

É muito importante que a escola favoreça seu acesso para que se promova a integração de fato das populações que acabam não se inserindo na sociedade por falta de encorajamento e políticas públicas que o insiram, mas o encoraje a permanecer. Todos ganham com o indígena na escola, pois a troca de conhecimentos se intensifica e enriquece, além de despertar nos demais o respeito pelo indivíduo de outras culturas. (MARLETE, 2021).

Um dos elementos que vem sendo muito questionado quanto ao processo de reconhecimento das diferenças nas escolas são as representações dessas diferenças expressas nos mais diversos instrumentos pedagógicos escolares, tais como discursos, livros, cartazes, entre outros. Para Hall (1997, p. 17), a “representação é a produção do significado do conceito em nossa mente através da linguagem”.

Tais instrumentos trazem representações estereotipadas contra os povos indígenas, que “articulados nessas produções resultam de um conjunto de práticas discursivas estabelecidas socialmente, a partir de ‘relações de poder’ que, por sua vez, possibilitam a quem tem mais força [...] atribuir aos outros seus significados” (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

A Cultura Ocidental constituída e representada nos diferentes dispositivos pedagógicos por meio do discurso colonial, que estão atualmente estruturados no fazer e pensar das práticas educativas, são fatores que levam ao silenciamento ou apagamento das identidades e culturas minoritárias, “sobretudo ao depreciá-la diante da cultura eurocêntrica do colonizador” (BIAVATTI1 et al., 2020, p. 75). Diante desse contexto é preciso desconstruir, descolonizar práticas e discursos dominantes que impregnam práticas sociais, educacionais e políticas em nossa sociedade. Para Fleuri

(2019), “Trata-se de construir e potencializar os múltiplos dispositivos, as diferentes estratégias, os variados processos, as várias linguagens e narrativas capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos e entre suas respectivas culturas” (FLEURI, 2019, p. 49).

O discurso político atual é preocupante, pois estereotipa os povos indígenas de forma preconceituosa e racista. Tal discurso tem sido veiculado na sala de aula por concepções e narrativas que distorcem a história desses povos desde a colonização. Assim, faz-se necessário uma “aproximação das escolas com os universos culturais de cada aluno/a é uma discussão relacionada à qualidade da educação, sobretudo se pensarmos em um currículo com qualidade social” (BLINI, 2017, p. 20).

Ampliando a discussão, Grupioni (1996, p. 426) destaca a “importância da escola, e do espaço ocupado pelo livro didático, no processo de formação dos referenciais básicos das crianças da nossa sociedade”, bem como outros instrumentos pedagógicos utilizados, como pesquisas digitais e documentais que possibilitam aos professores(as) dialogar com os/as alunos(as) a respeito dos povos indígenas.

Contudo, têm se destacado discursos e concepções de uma cultura primitiva e única, sem dar ênfase às diferentes etnias existentes no Brasil e na América Latina, e devem continuar isoladas em seus espaços, sem a interação com as sociedades urbanas em virtude das diferenças culturais e linguísticas. Para Santomé (2013, p. 172), “um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas”.

A escola tem papel fundamental na descolonização da cultura e da identidade indígenas, representada historicamente por meio de discurso colonial que “permita problematizar e desnaturalizar a estigmatização cultural, mediante a visibilidade e o questionamento de

suas causas atuais e suas origens históricas” (TUBINO, 2016, p. 24).

Assim, percebe-se que as diferentes identidades e culturas que transitam na escola são componentes importantes para a (des) construção e descolonização da representação estereotipada dos povos indígenas construída com discurso e olhar colonial que marginalizam a cultura e a identidade no Brasil e na América Latina.

4 Considerações Finais

Na atual conjuntura em que se encontra o Brasil, tem-se acompanhado cotidianamente, por meio dos veículos de comunicação e informação, a presença marcante do discurso de ódio contra grupos considerados “inferiores” ou “sem cultura” a partir de um olhar colonial extremamente conservador. Tal ato consequentemente resulta em tensões e conflitos, com destaque para os povos indígenas, que têm sofrido inúmeros ataques em razão da demarcação de suas terras e com o avanço da cadeia pecuarista na Amazônia.

Desse modo, pode-se observar a evidente manifestação de ódio e a tentativa de silenciamento e/ou exclusão contra esses povos originários. A partir desse contexto, qual seria então o papel da educação frente a essas questões que englobam a construção da identidade a partir das diferentes culturas presentes no espaço escolar?

Uma educação cujos pressupostos estejam articulados com o campo dos Estudos Culturais pode ser um instrumento que possibilite desconstruir/descolonizar a representação estereotipada construída historicamente a partir da ideia de raça como forma de classificação social estabelecida pelas relações de poder do discurso colonial que se perpetuam até os dias atuais e corroboram o aumento das desigualdades sociais e econômicas. Essas representações se manifestam no currículo escolar, pois é este documento que orienta as ações pedagógicas na escola.

REFERÊNCIAS

BIAVATTI, Cidiclei Alcione; DEMARCHI, André Luis Campanha; FEITOSA, Leni Barbosa; VIZOLLI, Idemar. De Caminha a Zé Carioca: invisibilidade, apagamento e silenciamento da identidade cultural indígena. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 20, n. 42, p. 59-79, maio/ago. 2020.

BLINI, Bruno Amaro Queiroz. **A educação multi/ Intercultural e suas implicações para um currículo com qualidade social**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRUM, Ana Lúcia Castro. **Caminhos para uma Educação Intercultural libertadora: a busca de um diálogo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera M. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** COSTA,

- Maria Vorraber (org.). 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.
- COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo – uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 163-178, jul./dez. 2000.
- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PÉ DE MURICI. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Velho, 2017.
- FLEURI, Reinaldo. **Conversidade**: diálogo entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.
- FLEURI, Reinaldo. **Educação intercultural no Brasil**: a perspectiva epistemológica da complexidade. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.
- FLEURI, Reinaldo. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.
- GOMES, Ruany Lopes; AGUIAR, Rúbia Beatriz Renner; ALEXANDRE, Ivone Jesus. O desrespeito às diferenças na cultura indígena. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 3, n. 2, p. 422-429, maio/jul. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos>. Acesso em: 2 jan. 2021.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v.77, p. 409-437, maio/ago. 1996.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HANNA, Paul; MWALE, Shadreck. “Não estou com você mas estou...” entrevistas face a face virtuais. In: BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra. (org.) **Coletas de dados qualitativos**: um guia técnico para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 297-314.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KINCHELOE, Joe. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen (ed.). **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-37,
- LAMAS, Fernando Gaudereto. A luta contra o senso comum: considerações sobre a apreensão da história indígena em sala de aula. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, RN, v. 3, n. 8, maio 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.
- OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 25-34, jan./abr. 2003.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 966-982, out./dez. 2016.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 155-172.
- SILVA, Cris Guimarães Cirino da. **O bolsonarismo da esfera pública**: uma análise Foucautiana sobre os conceitos de pós-verdade, fake news e discurso de ódio presentes nas falas de Bolsonaro. 2020. 238 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus. 2020.
- SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, MS,

v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados**. In: COSTA, Marisa Vorraber. Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Internacional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio 2015.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad. de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 22-36.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Papirus, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6x-wgxYVLFKv/>. Acesso em: 30 abr. 2011.

Recebido em: 16/01/2022

Aprovado em: 11/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

MITOS E EDUCAÇÃO NA ANCESTRALIDADE TENTEHAR

*Maria José Ribeiro de Sá**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

<https://orcid.org/0000-0001-9128-1466>

*Maria Conceição de Almeida***

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

<https://orcid.org/0000-0003-1850-5288>

RESUMO

O artigo trata de pedagogias da educação do povo Tentehar. O estudo foi desenvolvido junto aos Tentehar que vivem no território indígena Arariboia. Com método etnográfico, para os registros usamos entrevistas semiestruturadas, diálogos abertos, fotografias, anotações em caderno de campo. Os interlocutores do estudo foram intelectuais da tradição, anciãos, lideranças indígenas e professores da aldeia Juçaral. Na articulação entre narrativas míticas e a memória biocultural dos participantes, rememoramos princípios e valores que orientam o pensamento e a pedagogia no mundo indígena. O enredo foi produzido por homens e mulheres que compartilharam conosco saberes, modos de vida e problemas do seu cotidiano. Na cultura ancestral Tentehar, narrativas míticas alimentam o processo formativo entre este povo, por seu intermédio são transmitidos valores que educam na sua cosmologia. A repetição oral é um dos métodos para se aprender e ensinar nessa cultura. Entre os resultados obtidos destacamos que suas narrativas irrigam a memória individual e coletiva, alimentam pedagogias da resistência, do bem viver e do cuidado com a vida. Seus principais rituais tradicionais, da menina moça, dos rapazes e a festa do mel, os mantêm conectados com seus valores primordiais; alguns destes são: o respeito ao conhecimento dos anciãos e seus ensinamentos; o convívio respeitoso e equilibrado com a biodiversidade; agradecer e reverenciar a existência pela dádiva da vida.

Palavras-chave: educação indígena; narrativas; memória; povo Tentehar.

ABSTRACT

MYTHS AND EDUCATION IN THE TENTEHAR ANCESTRALITY

The article deals with pedagogies of education of the Tentehar people. The study was developed with the tentehar people who live in the indigenous territory of

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pedagoga do Departamento de Ensino Superior e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus Imperatriz. Imperatriz, Maranhão, Brasil. E-mail: maria.sa@ifma.edu.br

** Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: calmeida17@hotmail.com

Arariboia. Using the ethnographic method, we used semi-structured interviews, open dialogues, photographs, and notes in a field notebook. The interlocutors of the study went tradition intellectuals, elders, indigenous leaders, and teachers from the Juçaral village. In the articulation between mythical narratives and the participants' biocultural memory, we recalled principles and values that guide thought and pedagogy in the indigenous world. The plot was produced by men and women who shared with us their knowledge, ways of life, and daily problems. In the ancestral culture, mythical narratives feed the formative process among these people, through which values that educate in their cosmology are transmitted. Oral repetition is one of the methods for learning and teaching in this culture. Among the results obtained, we highlight that their narratives irrigate individual and collective memory, feed pedagogies of resistance, of the good life, and of the care for life. Their main traditional rituals, of the young girl, of the boys, and the honey festival, keep them connected with their primordial values, some of which are: the respect for the knowledge of the elders and their teachings; the respectful and balanced coexistence with the diversity; thanking and revering existence for the gift of life.

Keywords: indigenous education; narratives; memory; Tentehar people.

RESUMEN

MITOS Y EDUCACIÓN EN LA ANCESTRALIDAD TENTEHAR

El artículo trata de las pedagogías de la educación del pueblo tentehar. El estudio se desarrolló con el pueblo tentehar que vive en el territorio indígena de Arariboia. Con el método etnográfico, utilizamos entrevistas semiestructuradas, diálogos abiertos, fotografías y notas en un cuaderno de campo. Los interlocutores del estudio fueron intelectuales de la tradición, ancianos, líderes indígenas y profesores de la aldea de Juçaral. En la articulación entre las narrativas míticas y la memoria biocultural de los participantes recordamos principios y valores que guían el pensamiento y la pedagogía en el mundo indígena. La trama fue producida por hombres y mujeres que compartieron con nosotros sus conocimientos, formas de vida y problemas cotidianos. En la cultura ancestral, las narraciones míticas alimentan el proceso formativo entre estos pueblos, a través del cual se transmiten valores que educan en su cosmología. La repetición oral es uno de los métodos de aprendizaje y enseñanza en esta cultura. Entre los resultados obtenidos destacamos que sus narrativas irrigan la memoria individual y colectiva, alimentan pedagogías de la resistencia, del buen vivir y del cuidado de la vida. Sus principales rituales tradicionales, de la jovencita, de los chicos y la fiesta de la miel, los mantienen conectados con sus valores primordiales, algunos de los cuales son: el respeto por el conocimiento de los mayores y sus enseñanzas; la convivencia respetuosa y equilibrada con la biodiversidad; el agradecimiento y la reverencia a la existencia por el don de la vida.

Palabras clave: educación indígena; narrativas; memoria; pueblo Tentehar.

Introdução

Entre diferentes povos indígenas, narrativas míticas são transmitidas milenarmente interações, pela sabedoria oral para comunicar valores, saberes, filosofia, ou seja, suas cosmovisões. O povo Tentehar (Guajajara) do estado do Maranhão, Brasil, também ensina e educa suas crianças e jovens, narrando histórias de um tempo pretérito, em que todos se comunicavam entre si, gente e bicho!, ou ainda, de quando gente virava bicho, bicho falava como gente, expressões ouvidas comumente todas as vezes que uma pessoa Tentehar vai narrar suas histórias ancestrais.

Neste artigo identificaremos em histórias e vivências de culturas indígenas, sobretudo da Tentehar, pedagogias, modos pensar e educar, que vêm umidificando o pensamento humano e a vida. Conhecer reservas de complexidade que o planeta apresenta enquanto estratégia para regenerar a civilização humana é uma das ideias do pensador Edgar Morin (2011), no documento intitulado “Para um pensamento do Sul”.

Em razão da ameaça de extinção da diversidade de vidas do planeta, diferentes autores consideram seminal encontrarmos outros alfabetos, conhecer uma profusão de ideias impressas em uma diversidade de formas de educar, a saber: Vitor Toledo e Barrera-Bassols (2015), Lévi-Strauss (2012a), Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), Daniel Munduruku (2010), Almeida (2018), Ailton Krenak (2020).

O artigo foi elaborado a partir de vivências junto aos Tentehar da Terra Indígena Arariboia, zona rural do município de Amarante do Maranhão. E integra ideias defendidas em uma tese de doutorado (SÁ, 2021). A necessidade de “reabilitar emergências de humanidades esquecidas” (ALMEIDA, 2018, p. 12) nos fez adentrar no imaginário Tentehar e apresentar um “referencial cultural que tem perdurado durante milênios e que tem dado certo como método pedagógico”, salienta o educador indígena Daniel Munduruku (2010, p. 11).

Fazendo uso do método etnográfico, o trabalho intercambia vivências em rituais, atividades de extensão na escola local, pesquisas e outras colaborações ocorridas nos últimos sete anos, registradas por meio de entrevistas semiestruturadas, diálogos abertos, fotografias, anotações em caderno de campo. Os interlocutores do estudo foram intelectuais da tradição, anciãs e anciãos, lideranças indígenas e professores da aldeia Juçaral. Com estas vozes polifônicas buscamos privilegiar um diálogo simétrico ou paritário entre autores consagrados no universo científico e sábios ou “intelectuais da tradição” (ALMEIDA, 2017) reconhecidos pelos Tentehar da Terra Indígena Arariboia.¹

Em narrativas do cotidiano do povo Tentehar da terra indígena Arariboia identificamos pedagogias do bem viver, da resistência, do cuidado com a vida, da cura e da celebração da diversidade florestal. Elas contêm em si próprias o âmago de certa cosmologia do pensamento daquela cultura, um conjunto de princípios que iluminam uma forma de viver, ser e atuar no mundo. São pedagogias que nos ensinam a cuidar de todos os seres e agradecer pela diversidade existente, conforme veremos.

Histórias da tradição e memória indígena

O imaginário dos povos indígenas é povoado por uma constelação de narrativas culturais. As histórias alimentam seu sistema de crenças, práticas culturais, o saber-fazer do cotidiano, enfim, a educação da sua gente.

De acordo com o mitólogo Joseph Campbell (1990, p. 10), a capacidade de recordar, lembrar, iniciou provavelmente quando nossos primeiros ancestrais contaram histórias uns aos outros, “a respeito dos animais que eles matavam para comer, e a respeito do mundo

1 O texto decorre da convivência de uma das autoras com o povo indígena Tentehar (Guajajara) da aldeia Juçaral, no Maranhão, autorizada por esta comunidade. Os estudos foram financiados pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Maranhão (Fapema) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

sobrenatural”. Articulava-se uma memória cognitiva, quando diferentes povos ao redor do mundo passaram a usar a técnica de contar histórias para ensinar aos mais novos saberes aprendidos.

Com as migrações dos primeiros povos, as histórias eram matizadas. Contadas de boca em boca, ganharam ou perderam personagens, acréscimos de situações, outros cenários, e absorveram a visão de mundo e valores do contador de histórias. Ao falar sobre as diferentes versões dos mitos encontrados entre os povos indígenas sul e norte-americanos, Lévi-Strauss (2011, p. 7) reconhece que o mito “[...] é por natureza uma tradução, origina-se de outro mito proveniente de uma população vizinha, mas estrangeira, ou num mito anterior de mesma população”. Nessa direção, segundo Campbell (1990), essas histórias provêm de todas as culturas com temas atemporais, e a inflexão cabe a cada cultura.

Com o passar dos milênios, mesmo como todas as transformações ocorridas, os povos indígenas não cortaram os vínculos com suas raízes históricas mais profundas. A narração de histórias, cantadas ou contadas, é usada para registrar e transmitir conhecimentos acumulados. Isso porque, segundo o educador indígena Daniel Munduruku (2017), a memória é o que há de mais cultivado entre os diferentes povos indígenas. É ela que norteia a construção do ser pessoal e cria uma relação de resistência que vai além do desejo individual. Assim, ao alimentar a memória individual e coletiva através dos tempos, os povos indígenas mantêm o vínculo com o passado, compreendem como viver o presente e se conectam permanentemente com a sua tradição.

Para conhecer, inovar, diversificar e manter a diversidade biocultural, as inteligências indígenas configuram uma memória arquetípica com um importante método educativo. Alimentando uma memória individual e coletiva pela linguagem oral, os povos indígenas criaram coleções de narrativas míticas (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015; MUNDURUKU, 2010).

Afinal, “contar histórias para exercitar a memória é um instrumento efetivo, bastante necessário para que as crianças possam guardar em si os elementos da tradição” (MUNDURUKU, 2010, p. 33).

Os guardiões da memória ancestral: os velhos

Se há algo que parece ser invariante para 305 sociedades indígenas brasileiras e falantes de 274 línguas, é a posição e a importância que os velhos ocupam nessas culturas. Nessas sociedades, anciãos são a referência para validar conhecimentos, uma espécie de biblioteca viva que guarda o patrimônio de saberes e valores construídos ao longo dos séculos. “Porque os mais velhos que são a nossa biblioteca, eles têm muitas histórias”, relatou o professor Toinho Guajajara (SÁ, 2014, p. 191). Os mais antigos já sentiram a passagem do tempo pelos seus corpos, e assim trazem consigo para o presente esse passado memorial. Eles são os guardiões da memória (MUNDURUKU, 2012).

Na cultura Tentehar, a constelação de narrativas culturais geralmente é contada por velhas, sábios, cantores, avós, pajés que as mantêm gravadas em suas memórias. Um cantor Tentehar, por exemplo, tem gravado em sua memória um vasto repertório de cantos dos rituais da festa da menina-moça, dos rapazes, do mel. Por isso, pode ser considerado verdadeiro homem-memória (SÁ, 2014).

Enquanto colecionadores de histórias culturais, os velhos são fundamentais para manter viva a tradição. Porque trazem consigo a generatividade, são os possuidores do fio que “[...] nos remete ao princípio de tudo, às origens” (MUNDURUKU, 2017, p. 116). Por isso, os compreendemos não apenas enquanto guardiões de uma tradição cultural em específico, mas também como guardiões da memória da espécie, pois guardam consigo histórias que ensinam sobre a diversidade cultural e biológica (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

Na cultura Tentehar, sábios cantores mantêm arquivados na memória o mito de origem que conta a história do ritual. Enquanto condutores dos rituais, cantores e cantoras da tradição guardam na memória a narrativa, a letra da música, os sons, as encenações do ritual. De acordo com o cantor da tradição Toinho Guajajara, para cada narrativa mítica há um canto, ou seja, uma história é sempre cantada ao final. Há um arquivo histórico dos Tentehar registrado não em livros, mas em mentes. O acervo mnemônico expressa o conhecimento desse povo sobre diferentes espécies vegetais, animais, paisagens, práticas de agricultura e manejo do ecossistema. Existe uma valorosa memória biocultural nos cantos Tentehar (SÁ, 2021).

No ritual da menina-moça, por exemplo, o cumprimento dos tabus alimentares, das etapas rituais pela moça e sua família, tem, entre muitos sentidos, o de deixar todos com saúde para se chegar à velhice. De acordo com Sá (2021), morrer velho é algo buscado entre os Tentehar; cumprir os resguardos das fases da vida, seus rituais e ensinamentos, é o meio para a longevidade.

Na visão Yanomami, morrer velho é também um privilégio bastante desejado, segundo o relato do pajé Yanomami Davi Kopenawa: “queremos nos extinguir só quando tivermos nos tornados velhos de cabeça branca, já encolhidos, descarnados e cegos.” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 251).

Visão semelhante também é compartilhada pelo povo Munduruku, pois a educação recebida em cantos e danças exprime o pedido para morrerem velhos. Então, educam para “[...] que uma criança seja plenamente criança, pois ela pode não alcançar a velhice, mas pedimos o tempo todo para morrer velhos, para ver as gerações crescendo e se reproduzindo” (MUNDURUKU, 2010, p. 30).

Nas filosofias indígenas tornar-se velho é uma espécie de distinção, poder alcançar a reconhecida posição do sábio, uma referência àquele que fala com propriedade. Por isso, para que uma afirmação sobre a cultura ancestral

seja considerada verídica, é necessário fazer uma consulta prévia aos velhos para confirmar a informação.

Na cultura Tentehar as avós ocupam uma posição de destaque na transmissão da educação tradicional, representam o saber cuidar da vida ou do seu milagre. Essas matriarcas iniciam e transmitem às suas filhas, netas e bisnetas o legado matrilinear aprendido com suas mães, avós, tias ancestrais, repetindo, ano a ano, gestos e movimentos do ritual da menina-moça ou, ainda, narrando histórias (SÁ, 2021).

A escritora indígena Eliana Potiguara (2014), no seu livro *O pássaro encantado*, reconhece que todos os povos indígenas do Brasil têm uma relação sagrada com os avós e antepassados, pois são os responsáveis por transmitir suas culturas, tradições e línguas.

Mitos e pedagogia da resistência

No entanto, chegar à velhice não é algo fácil, a vida impõe muitos desafios, lutas constantes com seres animados e inanimados que povoam o imaginário e a vida do Tentehar. O mito de origem dos Tentehar narra sobre as aventuras de seus heróis culturais Maíra, seus filhos Maíra-yr e Mikura-yr e sua Mãe, e nos conta sobre os desafios do viver. A história narra a trajetória incerta de uma mulher grávida de gêmeos, morta com os filhos ainda na barriga.

Em uma floresta, na saga, os dois órfãos conseguem vencer vários desafios em busca do pai que os abandonou. As desordens e incertezas naturais fazem com que Maíra-Yr e Mikura-Yr se metamorfoseiem em toda a história para enfrentar e ultrapassar as dificuldades do percurso vivido. Afinal, a vida humana, como imagem da aventura cosmológica, é feita de desordens e acasos, uma aventura submetida a desafios ecológicos, acidentes, conflitos entre espécies (MORIN, 2012).

As dificuldades também aparecem na narrativa do menino Tentehar que se perde da mãe:

No tempo em que os animais sabiam falar, um menino que seguia o caminho da roça, acompanhando a mãe, distraiu-se a flechar passarinhos. Perseguindo um bacurau, distanciou-se do caminho, perdendo o turno. Foi dar a um lugar que, subitamente cercado pelas águas de um rio, o deixou ilhado. Muito triste, o menino não via jeito de atravessar toda aquela água. Nisto, passou um bacurau a quem o menino que o levasse para outra banda, onde havia terra firme. O bacurau não se importou e disse que ele era muito pesado. Avistando um pica-pau, o mesmo renovou o apelo, “deixa-me ir em tuas costas”. O pica-pau pousou e disse ao menino que montasse em suas costas. A muito custo levantou voo, porém, desistiu. Não aguentava o peso. Wiraí, assim se chamava o menino, procurou dessa vez o auxílio de um paturi (pequeno pássaro). O paturi foi incapaz de levantá-lo do solo. (WAGLEY: GALVÃO, 1961, p. 145).

Nesse pequeno trecho da narrativa que conta as aventuras do menino Wiraí, um jovem Tentehar, ele se perde na mata por se distrair flechando passarinhos à sua volta.

Depois de um longo tempo perdido na mata, Wiraí conseguiu retornar ao seio de sua família. É importante notar que todas as narrativas míticas geralmente surgem de algum sofrimento terrível por que passa um grupo ou pessoa, ou seja, elas derivam de momentos vívidos de aflição. E, por mais paradoxal que seja, acrescenta Clarissa Pinkola Estés (1998, p. 10-11), essas “histórias que brotam do sofrimento profundo podem fornecer as curas mais poderosas para os males passados, presentes e futuros”. Para essa autora são histórias medicinais, pois servem para “[...] ensinar, para corrigir erros, para iluminar, auxiliar a transformação, curar ferimentos, recriar a memória. Seu principal objetivo consiste em instruir e embelezar a vida da alma e do mundo” (ESTÉS, 1998, p. 10).

No livro *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, o escritor Daniel Munduruku (2005) narra uma dessas experiências medicinais que viveu com seu avô, um sábio pajé Munduruku. Narrando histórias sobre a sabedoria de um rio ou ainda lhe proporcionando observar o canto dos pássaros embaixo de

uma mangueira, seu avô lhe ensinou lições que funcionaram como um bálsamo para cicatrizar na sua alma as feridas abertas pelo preconceito vivido na escola por ser um indígena. Com essas histórias o jovem indígena pode recriar a memória da sua ancestralidade e ter orgulho das suas raízes, narra esse autor.

Para Joseph Campbell (1990, p. 45), a função pedagógica do mito é nos ensinar “[...] como viver uma vida humana sob qualquer circunstância”. Por isso, na visão desse autor, todas as pessoas deviam tentar se relacionar com essa pedagogia, que nas culturas indígenas caracterizamos como pedagogia da resistência. Nas narrativas míticas ou históricas dos Tentehar é notória tal pedagogia. Nelas a metamorfose é um fenômeno constante e fundamental para continuarem a existir. Tal transformação é sempre irrigada pela afetividade e a reverência aos seus antepassados.

Os ensinamentos de pedagogias da resistência começam cedo, e se concretizam em diferentes momentos dos rituais de iniciação Tentehar: a festa da menina-moça e a dos rapazes. Em tais celebrações que marcam ciclos e metamorfoses, ou seja, o fim e o início de uma nova fase de vida, as pessoas são incentivadas a “amadurecer sua personalidade e a aperfeiçoar suas qualidades” (UBBIALI, 1998, p. 38). Nas pedagogias das cosmovisões indígenas se cuida da casa física e casa psíquica habitada por todos nós, não há separação entre corpo, mente e espírito, ressalta Daniel Munduruku (2010).

Em um trecho da história de surgimento do ritual da menina-moça Tentehar, bem como em vários momentos dessa celebração, é possível perceber a importância da formação psíquica na sua educação tradicional. Em resumo, a história conta sobre a morte da menina-moça que tem seu sangue sugado após se relacionar com o espírito sedutor das águas (Ywán), como segue: “[...] sem que a menina soubesse que aquele rapaz era uma cobra que se transformava num homem, que chupava todo o seu sangue, a menina começou a adoecer e ficar bastante

amarelada e passou muito mal e morreu [...]”. (MARANHÃO, 2010, p. 28-29).

Segundo Clarissa Pinkola Estés (1998), no mundo inteiro há muitas histórias antigas que giram em torno da ideia de uma ironia amarga, porém instrutiva. Embora algumas tratem de ironias banais, outras lidam com questões de vida e morte. As histórias funcionam como uma espécie de farol, pois iluminam a vida. Nessa direção, estão ligadas à pedagogia do indivíduo, pois fornecem pistas que servem de guia (CAMPBELL, 2015).

Na trágica história da menina-moça que morre sem sangue, o sábio Maíra busca demonstrar que nem tudo que parece ser, é, como aparenta à primeira vista. A ingenuidade da menina não lhe deu condições de reconhecer o perigo, a ponto de não perceber que se tratava de Ywán, o espírito sedutor das águas, um predador natural da psique feminina que consome toda sua vida. Ao comentar sobre a mulher ingênua como presa, citando o conto do barba-azul, Estés (2018, p. 63) diz:

No início de nossas vidas, nosso ponto de vista feminino é muito ingênuo, o que quer dizer que nossa compreensão emocional do que está oculto é muito tênue. [...] Não ser iniciada nos detalhes dessas questões significa estar num estágio da nossa vida em que somos propensas a perceber apenas o que está às claras.

Nas memórias dos Tentehar continuam vivas muitas histórias de sofrimentos vivenciados por seus ancestrais para terem chegado até aqui. A narrativa que deu origem à festa dos rapazes, entre vários temas, aborda a morte e traição entre dois irmãos, e instrui para superação dos medos e dificuldades. Por isso, é preciso cantar alto todos os dias, como faz um gavião, o pássaro homenageado na festa dos rapazes, como é possível ver no trecho final da narrativa, descrita a seguir:

De manhãzinha ele começou a cantar e insistiu em que todos o acompanhassem nas cantigas. Somente os pais o fizeram. Ao pôr do sol a casa ergueu-se do chão, levando-os em direção à aldeia dos gaviões, lá no céu. A maloca foi inundada por uma enchente e os Tenetehara que se

tinham recusado a cantar foram transformados em passarinhos para serem caçados pelos gaviões. (WAGLEY; GALVÃO, 1961 p. 151).

E todos os dias eles cantam:

wyrawaxo azo uhapukaz terez nuàm

uwyrawaxo azo uhapukaz terez nuàm ahe hehehe (2x)

uhapukaz terez nà, uhapukaz terez nà ahe

hehehe (3x) (DUARTE et al., 2018, p. 26).

O gavião é o pássaro dono da festa dos rapazes. A mudança de voz indica que o menino poderá participar da sua celebração de passagem. Na mata, os gaviões são excelentes caçadores, dotados de uma voz pujante, habilidades muito valorizadas nessa cultura. No dia da festa os rapazes são pintados com urucum e jenipapo e, formando uma camisa, as penugens de gavião adornam seus peitos e cabeças.

A iniciação dos rapazes para pegar o maracá acontece na sua festa, os iniciados ou as pessoas autorizadas pelo mestre podem usar o instrumento nos rituais. Depois desta celebração o rapaz poderá assumir responsabilidades, se tornar uma liderança, guerreiro, cantor, pajé, e casar. A narrativa “O Tentehar e a filha do gavião” (Tentehar Wiraru Imemyr Kury) traz a memória da preparação dos rapazes, ressalta a importância do saber cantar aprendido na festa do mel para esta tradição, entre outras questões.

Entre os Yanomami, o gavião é reverenciado por motivos semelhantes. De acordo com Davi Kopenawa, os grandes homens, que têm no peito a imagem do gavião kãokãoma, sabem proferir exortações longas e potentes dos discursos hereamuru que acontecem no reahu, seu principal ritual. Por isso ele pediu para seu sogro, um grande xamã Yanomami, lhe enviar o espírito do gavião (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

Então, a pedagogia da resistência Tentehar, narrada em suas histórias tradicionais e ensinada nos seus rituais, os educam para cuidar da casa física e espiritual. Assim, os prepara para vivenciar as dificuldades existentes em seu caminho, se sobressaírem e ultrapassá-las,

como fez o gavião da narrativa. Talvez por isso os Tentehar não desistam fácil! A história desse povo demonstra que nos momentos difíceis de extermínio da sua população eles conseguiram dar a volta por cima. Atualmente, se reconhecem como um povo guerreiro e são a maior nação indígena do estado do Maranhão.

O apreço à oralidade e o seu poder de negociação com os não indígenas têm sido, desde o primeiro contato, há mais de quatrocentos anos, um dos seus diferenciais para continuar a existir.

Memória e oralidade entre os Tentehar

Por isso, para os Tentehar a oratória é condição fundamental para se tornar um chefe ou cacique. O fascínio e o respeito que o discurso exerce sobre esse povo são notórios; em qualquer reunião para se debater algum assunto é dado o direito a todos os presentes falarem e serem ouvidos, quando um fala todos escutam. Um discurso só tem hora para começar, muitas das vezes uma só pessoa pode falar até mais de uma hora, por isso as reuniões são sempre muito longas.

Uma boa memória, voz e saber ouvir constituem atributos indispensáveis para cantar um ritual, e vir a ser um cantor tradicional nessa cultura, relatou o cantor Antonio Guajajara: “Tem que ter memória boa. E ter voz também. São vários cânticos. [...] quando os velhos tão cantando, [...] o aluno acompanha, espera eles cantar.” (SÁ, 2014, p. 112).

De acordo com Daniel Munduruku (2010, p. 33), a oralidade “[...] é importante porque passa ser instrumento para que a tradição continue viva”. A repetição entre os Tentehar parece os fazer lembrar as reponsabilidades assumidas perante os valores do povo, as lutas dos antepassados, os direitos conquistados, são discursos sempre presentes em suas reuniões. Para Ailton Krenak (2020), conhecer as diferentes manobras que seus antepassados fizeram, alimentam sua resistência.

No cântico, as estrofes e refrões se repetem sucessivas vezes até o mestre de cantoria decidir encerrá-lo. Nas culturas que têm por base a oralidade, a repetição é fundamental para a construção de uma memória ao mesmo tempo individual e coletiva. A capacidade de recordar é fundamental para a espécie humana. Somos a única espécie capaz de remontar recordações das relações estabelecidas com a natureza, nossa base de sustentação e referencial de existência ao longo da história (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

Pedagogias da diversidade: o bem viver indígena

Em meio a uma floresta de histórias ancestrais, os Tentehar aprenderam a dar vida à diversidade em seus quintais, rituais, ou seja, na vida cotidiana.

É importante reconhecer que muito dos conhecimentos dos quais nos valem atualmente foram sendo gestados por meio de inúmeras experimentações e aprendizagens das populações humanas ao longo dos séculos. Homens e mulheres que consolidaram, transformaram e acresceram conhecimentos que chegaram até nós como um presente, ressalta a professora Maria da Conceição Almeida (2012).

Nas histórias plantadas nos quintais de uma família tradicional indígena podemos aprender com inteligências muito antigas que manejam a biodiversidade silvestre e domesticada com base em uma pedagogia do cuidado com a vida para “satisfazer as suas necessidades e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras” (CAPRA, 2006, p. 13).

Por meio de narrativas míticas acessamos a memória biocultural da espécie, podemos conhecer valores, sabedorias e cosmologias que nos revelam “[...] as relações que a humanidade tem estabelecido com a natureza, sua base de sustentação e referencial de sua existência ao longo da história” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 23). Inclusive, muitos povos originários “contam histórias de um tempo

antes do tempo” ressalta o pensador indígena Ailton Krenak (2020, p. 70).

Da interação com a natureza podem ser encontrados valores e saberes nos terrenos alagadiços das residências situadas ao lado esquerdo da aldeia Juçaral, cujo fundos encontram o rio Buriticupu. Lá avistamos palmeiras nativas, como a juçara (açafá), o buriti, o guarumã, o inajá, a bacaba e a buritirana. Palmeiras, árvores de médio e grande porte, cipós, uma rica biodiversidade que a artesã de cestarias Maria Parazawu preserva em seu quintal. Lá presenciei a técnica artesanal de extração do óleo de andiroba. Em espaços da tradição indígena, os Tentehar aprenderam “[...] a realizar uma produção não especializada, explorando o princípio da diversidade de recursos e das práticas produtivas” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 73).

Entrançando palhas de várias palmeiras, Maria Parazawu dá vida a cestarias e objetos diversos como pacará, abanos, esteiras, peneiras, panacu, quibano, tápiti e balaio. Sua mãe lhe ensinou a fazer uma simples oferenda a Tupân, Deus do trovão na mitologia Tupi-Guarani. A simpatia lhe rendeu a habilidade para tecer cestarias. “Pois a natureza é feita de maneira a ser mais vantajosa para a ação e o pensamento agir como se uma equivalência que satisfaz o sentimento estético correspondesse também a uma realidade objetiva.” (LÉVI-STRAUSS, 2012b, p. 32).

Nos quintais da aldeia Juçaral também encontramos várias plantas medicinais, tais como: o frondoso e cheiroso cumaru (*Dipteryx odorata*); a quina (*Cinchona officinalis*); a andiroba (*Carapa guianensis*); a copaíba (*Copaifera langsdorffii*); o jaborandi (*Pilocarpus microphyllus*); o urucum (*Bixa orellana*); e a maconha (*Canabis sativa*).

A resina da almesca (ihik) ou almecega (*Protium heptaphyllum*), por exemplo, é utilizada para grudar as penugens de gavião no peito de rapazes e moças em seus rituais de passagem. Na sua medicina tradicional é indicada para dores de cabeça. A resina defumada em um

pedaço de algodão ou pano afasta os maus espíritos, as doenças, protege a casa e reverencia os antepassados. O incenso da planta também é usado pelo pajé para purificar o ambiente, e para conexão espiritual. Entre os Pataxó, a almesca possibilita entrar em contato com seus ancestrais para tomar decisões acertadas (PATAXÓ, 2012; SÁ, 2014; ZANNONI, 1999).

Ao descrever sobre o caráter científico do conhecimento indígena, Lévi-Strauss (2012b, p. 31) reconhece que

[...] para transformar grãos ou raízes tóxicas em alimentos ou ainda utilizar essa toxicidade para a caça, a guerra ou o ritual, não duvidamos de que foi necessária uma atitude de espírito verdadeiramente científico, uma curiosidade assídua e sempre alerta, uma vontade de conhecer pelo prazer de conhecer.

Um vasto e minucioso inventário na classificação de espécies vegetais e animais de diferentes povos primitivos demonstra que elas são conhecidas não porque são úteis, mas são consideradas úteis ou interessantes porque são primeiro conhecidas, conclui Lévi-Strauss (2012b) em *O pensamento selvagem*.

A composição da biodiversidade da qual os saberes da tradição fazem uso em seus quintais expressa o tom heterogêneo dos cheiros, cores, sabores e curas. Na sua vasta extensão podemos encontrar flores, plantas medicinais, plantas mágicas, fruteiras, diferentes sementes usadas para produção de adornos corporais, além da criação de animais domésticos e silvestres. Os usos múltiplos de um ecossistema foi possível graças à capacidade da espécie humana em se adaptar às peculiaridades de cada habitat, tirar proveito das particularidades e das singularidades do entorno local (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

Um mosaico de culturas, agricultura, caça, pesca, extração florestal, artesanato, favorece o aproveitamento máximo dos produtos que cada estação oferece ao longo do ciclo anual.

Nesse corpo múltiplo, a agricultura é uma das principais fontes de alimentos das famílias extensas da aldeia Juçaral. Na roça, os membros

de uma família extensa, pai e mãe, filhos, filhas, genros e noras trabalham coletivamente, roteando a produção entre si. No seio familiar, o trabalho é dividido de acordo com sexo e idade, por isso a família se vale do conhecimento acumulado por cada pessoa. A produção da farinha de mandioca promove o encontro entre três ou mais gerações de um mesmo grupo familiar compartilhando saberes entre si. As crianças em volta observam e aprendem. É da farinha de mandioca imersa na água que se produz o chibé, um dos seus alimentos tradicionais. As diferentes gerações ensinam e aprendem saberes e técnicas, enquanto alimentam ao mesmo tempo a memória individual e coletiva.

Nas suas raízes míticas o desenvolvimento da agricultura está associado ao cultivo da mandioca. Parece ter sido a curiosidade, a dúvida de uma jovem mulher, que possibilitou aos Tentehar o desenvolvimento de tal prática, ampliando o cardápio de opções para sua subsistência. Em três narrativas provenientes de fontes diferentes, com algumas variações, a história é contada mais ou menos assim:

Quando Maíra andava neste mundo, os Tentehar não precisavam ir à roça. O machado e o facão trabalhavam por si mesmos. Sem que ninguém os levassem. As varas de mandiocas caminhavam para os roçados. Era plantar num dia e colher no outro.

[...]

Maíra mandava a mulher buscar mandioca plantada na véspera. A mulher encontrava muita mandioca que trazia para casa e preparava mingau. Quando a companheira caiu doente, Maíra arranhou outra mais nova. Mandou que fosse buscar a mandioca plantada na véspera, como sempre tinha feito. Mas a jovem mulher duvidou de que estivesse crescida, o que fez Maíra, zangada, falar: agora você vai esperar todo inverno (estação chuvosa) até a mandioca, arroz, milho, batata e feijão crescer. (WAGLEY; GALVÃO, 1961, p. 136).

O trabalho para o sustento diário é sintonizado com os ritmos naturais, pois combinam de forma articulada e cíclica as práticas da agricultura, da caça, da pesca e da coleta, um

sistema ecológico complexo que integra roça-mata-rio-igarapé-quintal (LOUREIRO, 1992). “Os sistemas de cultivo incluem uma relação simbiótica entre solo, água, plantas e animais domésticos.” (SHIVA, 2003, p. 56).

Diz Edgar Morin (2015, p. 70) que “[...] quanto mais um ecossistema é complexo, mais ele é rico em diversidade, mas ele é flexível, mas contém o impreciso, o incerto [...]”. De acordo com Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 67), as agriculturas indígenas são sistemas de alta complexidade, já que suas principais características “são a diversidade de culturas, o uso bastante reduzido de insumos externos, a predominância do trabalho manual e o uso de tecnologias adaptadas in-situ voltadas para a conservação dos recursos locais”.

Em razão das suas práticas pedagógicas tradicionais, os povos indígenas, em muitos casos, vivem em territórios com níveis elevados de biodiversidade. Dessa forma, ocupam uma porção dos ecossistemas menos perturbados do planeta, como florestas tropicais e boreais, as montanhas, as savanas, tundras e desertos, e ainda grandes áreas ribeirinhas do mundo, incluindo manguezais e recifes de corais. A título de exemplo, os povos indígenas reúnem juntos 60% de todas as florestas tropicais do mundo (DURING, 1993 apud TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

A aurora e o crepúsculo marcam não só a quietude diária na aldeia, mas também o início e o fim de um ritual, as canções encenadas. O dia vai passando com a força do presente, sem qualquer preocupação com o porvir. Em frente às casas, uma tábua estendida acima de dois pequenos troncos é um lugar de encontros, das pessoas se sentarem para conversar e descansar depois de um dia de trabalho na roça calculado na medida de garantir o sustento.

Numa aldeia Tentehar da terra indígena Arariboia ainda é possível facilmente contemplar o nascer e o pôr do sol, assim como contar as estrelas, ver o “caminho de a anta beber água no céu” (a nossa via láctea), e outras constelações que é possível identificar

em noites frias da estação seca maranhense. Nessas culturas, os animais do ecossistema local são protagonistas celestes. Os pontinhos brilhantes no céu contornam as formas das constelações do jabuti, da ema, da onça, do tamanduá, por exemplo.

O ritmo da vida na aldeia ainda acompanha os ciclos naturais. Viver o presente significa acompanhar os ciclos da natureza vivendo um dia de cada vez, sem pressa. Viver o agora é produzir o necessário para a existência do dia a dia. Os povos indígenas não costumam amarrar o tempo presente ao futuro, como fazemos nós ocidentais, lembra Daniel Munduruku (2010). Segundo esse autor, “para o indígena o tempo é circular, holístico, de modo que vez ou outra os acontecimentos se encontram sem, no entanto, se chocarem. O passado e o presente ganham dimensões semelhantes e se autorreforçam mutuamente” (MUNDURUKU, 2012, p. 70).

A conservação dos conhecimentos bioculturais aprendidos é um dos valores caros da educação ancestral dos povos indígenas. Tal perspectiva também tem a ver com um sentimento de fraternidade entre todos os seres, uma pedagogia que integra homem e cosmos. Afinal,

[...] o indígena se sente como pertencente à natureza, como uma espécie entre outras [...]. Ao pensar assim, o indígena compreende que sua participação na grande teia da vida, é basicamente, fortalecê-la para que todos os seres vivos possam usufruir das dádivas que ela oferece. Dessa maneira, [...] acreditam que estão contribuindo para manter o ‘céu suspenso’ e que são partícipes na cocriação dos cosmos, em parceria direta com todos os outros viventes. (MUNDURUKU, 2017, p. 53).

Essa sensibilidade e preocupação também é a base da sabedoria que educa na pedagogia do povo Okanagan da América do Norte. Segundo a indígena Jeannette Armstrong (2006, p. 41), seu povo reconhece que “a terra sustenta todas as formas de vida e seu esgotamento tem que ser evitado para que ela possa manter-se saudável e capaz de prover o sustento de uma geração após a outra”.

Uma pedagogia do bem viver é uma filosofia presente nas cosmologias indígenas, com base na lembrança da sua ancestralidade, no equilíbrio, na harmonia e na convivência entre os seres. Esse modo de viver refere-se à “vida em pequena escala, sustentável e equilibrada como meio necessário para garantir uma vida digna para todos e a própria sobrevivência da espécie humana e do planeta” (TURINO, 2016, p. 15).

O El buen vivir (sumak kawsay), termo de origem kichwa, correspondente a suma qamanã (aymara) e nhandereko (guarani) (ACOSTA, 2016) e diz respeito ao “[...] reconhecimento del derecho universal de las personas a vivir em um ambiente sano y ecológicamente equilibrado que garantisse la sustentabilidad.” No Brasil a tradução da expressão é bem viver (AGUIRRE, 2011, p. 28).

Baseados em redes culturais de reciprocidade, os povos indígenas ensinam uma sabedoria de uso múltiplo e manejo dos recursos locais. Manter e enriquecer a diversidade biocultural parece ser seu horizonte coletivo (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

Rituais da diversidade biocultural

Na tessitura cultural Tentehar, toda a diversidade encontrada no território do Arariboia está entre os principais motivos para celebrar a existência em seus rituais. Em narrativas míticas da festa do mel e dos irmãos Mayra-yr, por exemplo, diferentes animais e plantas compõem o repertório conforme descrição a seguir:

Aruwê, caçador tentehar, buscava na mata uma espera, onde a caça fosse proveitosa. Encontrou uma faveira com muitas flores, que pelas araras aí pousadas lhe pareceu um bom local. Construiu uma tocaia sobre um dos galhos e foi tão feliz que nesse primeiro dia matou muitas araras. Entretanto, ainda não descera da árvore quando percebeu a aproximação de onças. Escondido, observou que elas vinham a essa árvore colher mel. Com cabaças dependuradas ao pescoço para juntar o mel, elas espremiavam a flor para juntar o mel, pois tinham mão de gente. Somente

após as onças se retirarem é que Aruwê desceu da árvore e voltou maloca. No dia seguinte, retornando à faveira, Aruwê matou outras araras, porém, como na véspera, cuidou para que as onças não o percebessem [...] (WAGLEY; GALVÃO, 1961, p. 148).²

Passados uns anos já são dois jovens, Maíra-yr e Mykura-yr, o primeiro com poderes especiais, o segundo como coadjuvante desajeitado. Vão no mato, Maíra-yr pega uma flor, envolve-a na mão, sopra e a transforma no corupião, outra no xexéu assim nos demais pássaros canoros. Zary lhes adverte para não irem adiante das capoeiras, pois há uma ave faladora por lá. Eles vão e escutam o jacu cantar e contar a história deles, da morte de sua mãe nas garras das onças. Mykura-yr chora muito, Maíra-yr menos, e resolvem se vingar [...] (GOMES, 2002, p. 54).

No trecho da primeira história, o irmão vai caçar araras para ornamentar o seu cocar. Na combinação de cores contidas nas penas de uma arara, por exemplo, se destaca a matiz azul celeste com *nuances* violeta de sua longa cauda, dispostas em filas nos capacetes ou cocás que os homens usam. No centro do cocar, duas penas maiores fixadas pelo seu lado vermelho realçam não só a beleza do adorno, mais toda simbologia contida. A arara é um dos pássaros homenageados no ritual. A indumentária e os cantos do ritual parecem refletir a emoção sentida com a beleza e admiração originada no espetáculo da natureza, pois “sentir” é *ais-thèstikos*, o sentido original do termo estética (MORIN, 2012).

O fascínio ou a admiração diante das habilidades de aves e animais alimentam a poesia das canções dos rituais Tentehar. Nas narrativas de Maíra-Yr e Mikura-Yr, o jacu é reconhecido como ave faladora, pois é quem conta a verdade para os gêmeos sobre a morte da mãe; pássaros canoros como o papagaio, corupião e xexéu são chamados de passeadores pelos Tentehar, e são considerados importantes por anunciarem muitas notícias (ZANNONI, 1999). Assim, as indumentárias e as melodias cantadas, a musicalidade, vêm dos sons da própria natureza.

² Texto adaptado do original por Maria José Ribeiro de Sá (2021).

Os cantos da madrugada do ritual da menina-moça homenageiam muitos pássaros encontrados no seu ecossistema, entre alguns estão: zapí'izu (xexéu); terepuwir (corupião); azuruhu, azuruxo, azuru'i (espécies de papagaios); ánákázu (curica); piri pipi; warizu (papagaio amarelo); arar'ete (arara de peito amarelo); ararun (arara azul escuro); arar kariné (ararinha); arar kág (arara vermelha); tukánuhu (tucano de peito branco); tukánzu (tucano de peito amarelo); tukáni (tucano do peito listrado); ywname (pássaro encontrado no cerrado e mata atlântica); warataimir (pássaro que imita todos os pássaros); zawxi (jabuti³); tururizu (lambu tona), conforme descrito por Sá (2021).

As espécies de gavião urutaw da mata virgem, zawato, urutawi são cantados de madrugada logo antes da chamada da menina-moça. Logo após se canta wirahaw (plumas de gavião) em referência aos enfeites brancos usados pela manhã pela menina-moça. Quando já amanheceu o dia, cantam os pássaros zapuhu (recongo) e wiriri (andorinha). Assim, para Sá (2021, p. 140), “um ritual pode ser considerado uma grande aula da biodiversidade local”.

As penas e plumas enfeitam os adornos que cobrem os corpos e cabeças de meninos e meninas em seus rituais. No ritual da menina-moça

As coroas com três tiras de aproximadamente 4 cm são cobertas com a plumagem branca do peito do gavião, adornadas com pequenos arranjos de penas de arara nas cores laranja, vermelha e verde, simetricamente dispostos em alguns pontos da cauda. Sobre o rosto, a coroa pode ser coberta com penas amarelas ou alaranjadas dos pássaros tucano e xexéu, com penas vermelhas do corupião ou ainda com as penas na cor azul anil, lembrando as cores de uma espécie de uirapuru. No peito e cume de suas cabeças foram novamente fixadas plumas de gavião. (SÁ, 2021, p. 146).

Não só as aves fazem parte de um ritual, mas espécies vegetais da flora cuidam do corpo e do espírito no cotidiano do Tentehar. O jenipapo

³ Na tradição ancestral Tentehar o jabuti é considerado um pássaro que não voa, me explicou o professor e cantor tradicional Toinho Guajajara (2020).

é talvez o mais importante de todos, pois está presente desde o primeiro mês de vida, no primeiro ritual da infância, aos nove meses de idade, e acompanhará ao longo de toda a vida. Usado na forma de uma tintura de cor preto-azulada impressa no corpo, o fruto é colhido ainda verde e passa por um processo químico natural para chegar a essa tonalidade. O jenipapo funciona como uma espécie de cobertura protetora para o corpo, como nos relatou o mestre de cantorias José Maria Paulino Guajajara (SÁ, 2014).

Na cosmovisão Tentehar, logo após a sua menarca, a menina-moça ficará encantada, ou seja, encontra-se extremamente vulnerável à ação de espíritos. Por isso, necessita de proteção. Desde então, a família dispensará cuidados especiais a fim de garantir para a nova mulher uma vida saudável e longa. Por isso, a família da menina-moça providencia a colheita de jenipapos para produção de uma tintura que cobrirá todo o seu corpo. A cobertura do corpo da menina com pinturas específicas dependerá de cada momento ou fase do ritual.

Seja num ritual, na casa de farinha ou no roçado, entre os Tentehar a educação acontece pelo compartilhamento de saberes com pessoas em diferentes fases da vida, crianças, jovens, adultos e velhos presentes num mesmo espaço. Essa educação circular é percebida, sobretudo na organização de um ritual, no qual cada membro da família possui uma tarefa para o todo acontecer. Um dos momentos mais emblemáticos, que demonstram essa comunhão ou partilhar de experiências, é o encerramento dos seus rituais.

Aprendendo com pedagogias das tradições indígenas

Nos rituais Tentehar todos se juntam para comer ou beber, ou seja, na festa do moqueado, na festa do mel ou ainda no ritual de mesada, como o próprio nome indica, o desfecho das celebrações acontece com a distribuição de alimentos entre todas as pessoas. O espírito

de partilha, de celebrar e provar da mesma comida, forma a consciência de que são parte de uma coletividade. Afinal, na experiência dos rituais a pessoa vai percebendo o seu pertencimento a uma comunidade, adquire uma visão particular de mundo que o coloca no coração do seu povo (MUNDURUKU, 2019).

O ensinar, aprender e sentir coletivo faz parte das pedagogias indígenas. Para o filósofo Daniel Munduruku (2019), o espírito comunista é intrínseco às filosofias indígenas. Atestam esse diferencial os sistemas políticos indígenas autônomos e os rituais coletivos. No ritual reahu dos Yanomami, por exemplo, existe um sistema de trocas intercomunitário motivados pelos sentimentos de generosidade e amizade, conhecido como o “caminho das pessoas generosas”. Ao recepcionar em sua aldeia pessoas desconhecidas para o ritual reahu, os Yanomami trocam ou dão aos visitantes todos os objetos desejados por estes. E, segundo Davi Kopenawa (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 414), dizem assim: “Leve estas mercadorias e sejamos amigos! [...] leve-as [...] e mais tarde, não deixe de dá-las por sua vez aos que vierem visitar sua casa.”

Amizades são construídas, consolidadas durante o ritual. Para essa filosofia, os bens materiais não existem para serem trancados ou vendidos, mas trocados ou doados. Na filosofia Yanomami as pessoas generosas e amigas são reconhecidas como inteligentes e valentes. A generosidade é sinal de bravura e coragem, os grandes guerreiros são pessoas generosas. “Nós, habitantes da floresta, só gostamos de lembrar dos homens generosos. Por isso, temos poucos bens e estamos satisfeitos assim”, disse Davi Kopenawa (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 420).

As premissas de uma vida sem apego à posse material se concretizam no ritual reahu. Além de ser uma grande festa intercomunitária de aliança política, é também um rito funerário. Logo depois da morte da pessoa Yanomami, bens patrimoniais e corpo são queimados e transformados em cinzas do esquecimento. A

sabedoria Yanomami compreende que o sopro da vida dos humanos é muito curto. A pessoa generosa dissemina felicidade, e será lembrada após sua morte enquanto tal.

Tanto na cosmologia Yanomami quanto na Krenak ou na Tentehar, a perspectiva humana não é a referência para filiação existencial. Seguindo as pegadas deixadas por seus ancestrais, é preferível aprender a partir do diálogo com o movimento dos astros celestes, o ritmo dos rios e dos ventos, o temperamento das montanhas, o canto dos pássaros, gozar da sombra de uma árvore e dos seus frutos, explica Krenak (2020). Há uma pedagogia do cuidado com a vida, sentimento de fraternidade, parceria e responsabilidade entre animais e humanos (ALMEDA; SEVERO, 2016, p. 84).

Na compreensão de Ailton Krenak (2020), a humanidade e sua técnica têm deixado marcas profundas no planeta, exterminando diferentes espécies. Nossa abstração civilizatória vem suprimindo a diversidade e negando a pluralidade das formas de existências. Escolhemos o caminho do nosso total desligamento com o organismo da Terra, pois passamos a pensar que a Terra é uma coisa e a humanidade é outra. No entanto, “tudo é natureza. O cosmo é natureza. Tudo o que eu consigo pensar é natureza”, indaga Krenak (2020, p. 83).

Considerações finais

De fato, as culturas indígenas não perderam o hábito de se recolher, de saber ouvir a ordem do dia, os sons do universo, aprender com os sonhos, com as histórias e memórias de seus ancestrais, por isso repetem a cada ano os mesmos rituais. Afinal, um ritual é um momento significativo de parada, de ouvir e contar histórias, pois como diz Clarisse Pinkola Êstes (2018, p. 33): “Contar ou ouvir histórias deriva da energia de uma altíssima coluna de seres humanos interligados através do tempo e do espaço, sofisticadamente trajados com farrapos, mantos ou com a nudez da sua época, e repletos a ponto de transbordarem de vida

ainda sendo vivida”. Que possamos aprender com as sabedorias indígenas...

A cultura Tentehar, como tantas outras originárias brasileiras, são um exemplo claro de que é possível viver de forma diferente daquilo que a civilização ocidental escolheu para si enquanto modelo hegemônico. Além do mais, as culturas indígenas demonstram uma forma mais equilibrada, generosa e sustentável de viver.

Nessa direção, as pedagogias do povo Tentehar nos ensinam sobre o bem viver indígena. As histórias contadas e ou cantadas são usadas para constituir uma memória individual e coletiva, assim não esquecem valores primordiais. Nos seus quintais e roçados, fazem o uso múltiplo e o manejo equilibrado dos recursos naturais, e dessa forma mantêm e enriquecem a diversidade biocultural. Seus rituais são momentos de paradas que os fazem perceber e aprender que a natureza é cíclica. Por isso, são momentos de ensinar e aprender a cuidar, agradecer e celebrar a dádiva da vida, mesmo diante de todas as dificuldades para existir.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.
- AGUIRRE, Julio Leônidas. Pensamiento del sur. *In*: SESC. **Para um pensamento do sul**: diálogos com Edgar Morin. Rio de Janeiro: SESC, 2011. p. 26-31.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos e saberes da tradição**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria da Física, 2017.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de. Prefácio – Para despertar a sabedoria adormecida. *In*: WULF, Cristoph; BAITELLO JUNIOR, Norval (org.). **Sapiência**: uma arqueologia de saberes esquecidos. Tradução de Claudia Dornbusch; Doris Buchmann. São Paulo: Edições Sesc, 2018. p. 9-21.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de. O pensamento do Sul como reserva antropológica. *In*: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (org.). **Os setes saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 105-127.

- ALMEIDA, Maria da Conceição de; SEVERO, Thiago Emmanuel de Araújo (org.). **Um sábio na natureza**. 1. reimp. Natal: IFRN, 2016.
- ARMSTRONG, Jeannette. En'owkin: a tomada de decisões que leva em conta a sustentabilidade. *In*: STONE, Michael; BARLOW, Zenobia (org.). **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 39-45.
- CAMPBELL, Joseph. **As transformações do mito através do tempo**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.
- CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**: Joseph Campbell. Organizado por Betty Sue Flowers; Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CAPRA, Fritjof. Prefácio: como a natureza sustenta a teia da vida. *In*: STONE, Michael; BARLOW, Zenobia (org.). **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 13-15.
- DUARTE, Fábio Bonfim; CAMARGOS, Quesler Fagundes; CASTRO, Ricardo Campos; SILVA, Cíntia Maria Santana; GUAJAJARA, Marina da Silva. **Coletânea de narrativas Guajajára**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O dom da história**: uma fábula sobre o que é suficiente. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm como lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.
- GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história**: o povo Tenetehara em busca de liberdade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um pajé yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **A antropologia diante dos problemas do mundo moderno**. Tradução de Rosa Freire d'Águiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2012a.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O homem nu**. Tradução: Beatrice Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2011. (Mitológicas, v. 4).
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 12. ed. Tradução Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papirus, 2012b.
- LOUREIRO, Violeta. **Amazônia**: estado, homem, natureza. Belém: CEJUP, 1992.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Pintura corporal**. São Luís: Gráfica Mota, 2010. (Série Livros didáticos indígenas e indigenistas).
- MORIN, Edgar. **O método 2**: a vida da vida. Tradução de Marina Lobo, Simone Cerê e Tânia do Vale Tschiedel. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- MORIN, Edgar. Para um pensamento do sul. *In*: SESC. **Para um pensamento do sul**: diálogos com Edgar Morin. Rio de Janeiro: SESC, 2011. p. 8-21.
- MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da minha memória. São Paulo: Estúdio Nobel, 2005.
- MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. São Paulo: UKA Editorial, 2010.
- MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. Lorena, SP: UKA Editorial, 2017.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- MUNDURUKU, Daniel. **Os últimos socialistas ou por que perseguir os povos indígenas?** 2019. Disponível em: danielmunduruku.blogspot.com. Acesso em: 04 jan. 2019.
- PATAXÓ, Tawá. **Tawá explica o uso da almesca entre os Pataxó**. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_64cZCSNITg&ab_channel=GenilsonTaquariPatax%C3%B3. Acesso em: 3 mar. 2020.
- POTIGUARA, Eliane. **O pássaro encantado**. Rio de Janeiro: Jujuba, 2014.
- SÁ, Maria José Ribeiro de. **Na escola da floresta**: pedagogias Tentehar. 2021. 204 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2021.
- SÁ, Maria José Ribeiro de. **Saberes culturais Tentehar e educação escolar indígena na aldeia Juçaral**. 2014. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará

(UEPA), Belém, 2014.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente:** perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

TOLEDO, Victor; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural:** a importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TURINO, Célio. Prefácio à edição brasileira. *In:* ACOSTA, Alberto. **O bem viver:** uma oportunidade para imaginar outros. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016. p. 13-16.

UBBIALI, Carlo. **O filho de Ma'ira.** Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 1998.

WALGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. **Os índios tenetehara (uma cultura em transição).** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura; Departamento de Imprensa Nacional, 1961.

ZANNONI, Cláudio (org.). **Conflito e coesão:** o dinamismo tenetehara. São Paulo: CPA, 1999.

Recebido em: 14/04/2022
Aprovado em: 15/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A QUESTÃO INDIGENISTA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE DIFERENTES ESCRITORES(AS) NA VIRADA DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX: PROJETOS EDUCATIVOS E CIVILIZACIONAIS (1893-1910)

*Alexandra Padilha Bueno**
Universidade Estadual do Paraná
<https://orcid.org/0000-0002-0351-0060>

*Caroline Marach***
Centro Universitário UniFael
<https://orcid.org/0000-0003-3279-7432>

RESUMO

O presente artigo analisa os jogos linguísticos presentes em fontes de diferentes naturezas, no projeto educativo e civilizacional orientado para os indígenas brasileiros, manifesto por um grupo de escritores(as) da virada do século XIX e início do XX. Este trabalho delimita-se entre 1890 e 1905 e considerou a ambiência intelectual que elegeu a temática indigenista como cerne de um dos projetos educacionais deste período. A análise pauta-se no Contextualismo Linguístico de John Pocock (2003), cujo foco encontra-se na dimensão pragmática do discurso político e relação entre a realidade experienciada e a linguagem. Em relação às fontes, foram produzidas por agentes, que evidenciaram, na cena pública, concepções acerca do tema deste trabalho. Conquanto os/as escritores(as) elencados(as) aqui tenham posicionamentos diferentes sobre questões relativas aos indígenas brasileiros, há um consenso de que a educação seria o condão que viabilizaria o processo de inserção desses povos no processo civilizador, cujo viés se fundamentou na ideia de construção de uma identidade brasileira, segundo a qual os indígenas ocupavam um lugar fundamental.

Palavras-chave: indigenismo; escritores(as); causa indígena; contextualismo linguístico.

ABSTRACT

THE INDIGENIST QUESTION FROM THE PERSPECTIVE OF DIFFERENT WRITERS AT THE TURN OF THE 19TH CENTURY AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY: EDUCATIONAL AND CIVILIZING PROJECTS (1893-1910)

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Paranaguá, Paraná, Brasil. E-mail: alexandrapadilha192@gmail.com

** Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná UFPR). Docente do Curso de Licenciatura de História do Centro Universitário UniFael. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: carolmarach@gmail.com

This article analyzes the linguistic games present in sources of different natures, in the educational and civilizing project oriented towards Brazilian indigenous people, manifested by a group of writers from the turn of the 19th century and the beginning of the 20th century. This work is delimited between 1890 and 1905 and considered the intellectual environment that chose the indigenist theme as the core of one of the educational projects of this period. The analysis is guided by Linguistic Contextualism – Jonh Pocock (2003) – whose focus is on the pragmatic dimension of political discourse and the relationship between experienced reality and language. Regarding the sources, they were produced by different subjects, who showed, in the public scene, conceptions about the theme of this work. Although the writers listed here have generic positions on some issues related to Brazilian indigenous peoples, there is a consensus that education would be the power that would enable the process of insertion of these peoples in the civilizing process, with a bias that had as a project the construction of a “Brazilian identity”, in which the indigenous people occupied an important place.

Keywords: indigenism; writers; indigenous cause; linguistic contextualism.

RESUMEN

LA CUESTIÓN INDIGENISTA EN LA PERSPECTIVA DE DIFERENTES ESCRITORES DE FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX: PROYECTOS EDUCATIVOS Y CIVILIZATORIOS (1893-1910)

Este artículo analiza los juegos lingüísticos presentes en fuentes de diferente naturaleza, en el proyecto educativo y civilizador orientado hacia los indígenas brasileños, manifestado por un grupo de escritores de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Este trabajo se delimita entre 1890 y 1905 y considera el ambiente intelectual que eligió la temática indigenista como eje de uno de los proyectos educativos de este período. El análisis se guía por el Contextualismo Lingüístico – John Pocock (2003) – cuyo foco está en la dimensión pragmática del discurso político y la relación entre la realidad experimentada y el lenguaje. En cuanto a las fuentes, fueron producidas por diferentes sujetos, quienes manifestaron, en la escena pública, concepciones sobre el tema de este trabajo. A pesar de que los autores enumerados aquí tienen posiciones genéricas sobre algunas cuestiones relacionadas con los pueblos indígenas brasileños, existe un consenso de que la educación sería el poder que posibilitaría el proceso de inserción de estos pueblos en el proceso civilizatorio, con un sesgo que tenía como proyecto la construcción de una “identidad brasileña”, en la que los indígenas ocuparon un lugar importante.

Palabras clave: indigenismo; escritores; causa indígena; contextualismo lingüístico.

Introdução

O período do último quartel do século XIX e o início do século XX foi profundamente marcado pela presença de um debate público que tinha como pauta fundamental o tema da educação como lugar por excelência de modificação e progresso da sociedade brasileira. O tema foi alvo de interesse de escritores e escritoras, evidenciado em discursos de viés cultural, político e econômico. Entre as diversas nuances que marcaram tais debates, a questão indígena e os projetos educativos e civilizatórios que envolviam os povos originários brasileiros estiveram em evidência.

A questão indigenista configura-se como uma tradição no pensamento de literatos(as) e escritores(as), e suas bases remontam às primeiras reflexões acerca da construção de uma identidade brasileira que, de acordo com Castello (1953), surgiu como manifestação de um nascente nacionalismo. Particularmente no período já mencionado, uma vertente de enaltecimento do elemento indígena ganhou evidência nos círculos letrados brasileiros para se pensar acerca das origens e características do povo brasileiro. Suas primeiras expressões podem ser observadas em obras literárias de acentuado tom romântico nativista, datadas do período posterior à independência do Brasil, momento em que houve uma preocupação em buscar o que havia de genuíno na cultura nacional.

No presente artigo, pretende-se evidenciar aspectos inéditos do pensamento de uma intelectualidade acerca das populações nativas de diferentes etnias presentes no território brasileiro na passagem do século XIX para o XX. Em razão das fontes escolhidas para análise, assumem evidência os contextos geográficos do Rio de Janeiro e do Paraná.

As fontes analisadas podem ser subdivididas em duas categorias: para as análises acerca do contexto paranaense, foram selecionados artigos de opinião de duas publicações da revista paranaense *O Cenáculo* (1895-1897). Selecio-

namos esses fascículos em especial por serem dedicados, quase integralmente, à questão indigenista, diferentemente dos outros números do mesmo periódico, com assuntos mais diversos. A segunda categoria de fontes refere-se ao contexto do Rio de Janeiro, composta por textos e fotografias produzidas e conservadas por Leolinda Daltro, única mulher dentre os escritores elencados para a presente análise. Esse segundo corpo documental refere-se a documentos memoriais selecionados por essa autora e dizem respeito a sua empreitada de catequização laica de indígenas Xerentes no interior de Goiás. Entendemos que a análise dos discursos presentes nas fontes citadas contribui para a compreensão do pensamento indigenista e racista em âmbito regional e nacional.

O grupo de escritores(as) dessas fontes era composto por professores(as), literatos(as) e jornalistas cuja maioria é autora de publicações que lhes conferiram destaque na cena pública regional e nacional. Tais agentes são entendidos aqui como “atores linguísticos”, expressão de John Pocock (2003) que designa aqueles que operam como articuladores da linguagem de uma época, visando à defesa de interesses e à expressão de determinadas ideias e valores. Foram, portanto, mediadores da cultura de sua época, desempenhando, a um só tempo, os papéis de atores e testemunhas do contexto por eles e elas vivenciado.

Para tratarmos da questão indigenista, há que se compreender aspectos de um debate em voga entre os pensadores da cultura brasileira: afinal, quais são os aspectos a determinar características da população brasileira? Há a possibilidade de se alegar a existência de um elemento genuinamente brasileiro a constituir o povo deste país? E, quais seriam suas origens?

Como argumenta Abílio Guerra (2010) em sua dissertação de mestrado, tais questionamentos são tão antigos quanto a própria conformação do universo intelectual brasileiro.

Segundo esse autor, o povo brasileiro é compreendido, desde o início do século XIX, a partir de teorias brasileiras e estrangeiras diversas, das quais emergem representações acerca de um território de ambiente natural exuberante as quais se articulam com teses acerca da interferência do clima sobre a moral e o intelecto da população local. Silvio Romero, de acordo com Guerra (2010, p. 29), teria sido um dos primeiros escritores a buscar compreender as características mais proeminentes do povo brasileiro, por meio de teorias “cientificistas”, conforme categorizou Roque Spencer Maciel de Barros (1986, p. 22).

Tal como Romero, diferentes letrados do Brasil oitocentista sustentavam com veemência a crença no poder da ciência para compreender os comportamentos sociais diversos, bem como para sanar os males humanos. Por meio das obras de cientistas sociais estrangeiros, como Augusto Comte, naturalizou-se no pensamento literário brasileiro o evolucionismo por etapas, segundo o qual havia uma natureza permanente na Humanidade, e as diferenças entre as sociedades deveriam ser analisadas como diferenças de ritmo, diferentes graus de desenvolvimento ao longo de um mesmo processo. Conforme destaca Guerra (2010, p. 69), o positivismo comteano foi a primeira das doutrinas evolucionistas no Brasil. Foi seguido por outras, como as de Spencer, Darwin e Haeckel.

Guerra (2010) também destaca que Silvio Romero, imbuído do etapismo comtiano, sustentou a formação da população brasileira a partir das três raças: a americana, a caucasóide e a etíópica. Da miscigenação desses três elementos seria resultante a figura do mestiço. Romero alega, ainda, que a seleção natural faria predominar a raça branca, para ele, a mais numerosa.

Em se tratando de buscar uma origem étnica da população brasileira, a eugenia, em nome da ciência, assumiu sua parte nas discussões do período. Francis Galton e Renato Kehl foram os precursores do pensamento eugênico que foi trazido para o Brasil e, aqui, conciliado

com outras teorias científicas. Como explica Guerra (2010, p. 97), “ao contrário das teorias racistas, que postulam tendências degenerativas atávicas a certas etnias, as concepções eugênicas deslocam o motivo da corrupção para os hábitos e costumes”. Assim, a eugenia, sustentada pioneiramente por Galton e Kehl, defende um processo civilizacional para os povos tidos como degradados etnicamente, e essa “ciência” se constitui a partir do discurso do aperfeiçoamento moral e físico da espécie.

Essa vertente em defesa do aperfeiçoamento humano chegou ao Brasil em fins do século XIX e foi adaptada e acomodada ao pensamento de diferentes escritores, como veremos a seguir. A eugenia, ora velada ora declarada, fez-se valer em discursos que circularam em diferentes periódicos nacionais, em práticas e em políticas públicas as quais foram destinadas a populações que pouco tinham em direitos de se expressar. Imigrantes pauperizados, indígenas que ainda lutavam por seus territórios, negros recém-libertos: grupos cuja cultura fora relegada e condenada pelos padrões civilizatórios eugênicos e higienistas do período em que era constituída, ou forjada, a identidade nacional.

O projeto educativo e civilizacional de indígenas de Leolinda Daltro: uma proposta de educação laica

No contexto da virada do século XIX para o século XX, a cidade do Rio de Janeiro, então capital do Brasil, vivia a sua *Belle Époque*. Um período marcado por intensas mudanças urbanísticas, culturais, de sociabilidade e de sensibilidades.

As modificações no quadro urbano podiam ser observadas, por exemplo, na construção da Avenida Central – atualmente, Avenida Rio Branco – na conjuntura das reformas organizadas pelo prefeito e engenheiro Pereira Passos, que resultou no “bota-abaixo”, retirando do centro da cidade os cortiços e parte da popula-

ção mais pobre, antiga habitante dessa região. Entre as remodelações ocorridas no espaço urbano da capital federal, pode-se incluir a construção e as reformas que ocorreram em instituições de assistência social, lazer e educação, como escolas públicas, maternidades, orfanatos, entre outras. Além disso, questões de ordem trabalhista e sanitária estavam em pauta na época, em virtude da reforma sanitária promovida pelo cientista Oswaldo Cruz. Da mesma maneira que ocorria com o contexto urbano, os costumes, a moda e as sensibilidades modificavam-se, seguindo o fluxo das renovações estéticas em curso.

Esse período pode ser caracterizado pela presença de diversos grupos intelectuais que buscavam legitimidade para interferir nas políticas públicas do país, constituindo e consolidando um espaço social de atuação. É nessa ambiência cultural que encontramos a figura de Leolinda Daltro, que participou ativamente da história do associativismo feminista e sustentou uma postura fortemente combativa em prol da causa feminista. As chacotas a seu respeito vinham de todos os lados. Adjetivos como o de “invertida”, “masculinizada”, “ridícula”, “a mulher do diabo”, foram alguns dos utilizados para defini-la. O tratamento nada gentil que parte da imprensa fluminense deu a Daltro, no início do século XX, demonstra que não foi fácil para essa mulher participar da cena pública.

De personalidade enérgica e engajada em suas crenças, essa autora interveio em várias frentes, agregou personalidades diversas e controversas em suas empreitadas e assumiu o protagonismo de um projeto formativo laico voltado aos indígenas Xerentes, o qual foi visto por seus contemporâneos com desconfiança.

Daltro teve uma ampla participação no espaço público e, como fundadora do Partido Republicano Feminino (PRF), sofreu a ironia e a intolerância de seus contemporâneos e contemporâneas. Conquanto, soube utilizar as vantagens oferecidas por seus apoiadores e ocupou os lugares que lhe foram permitidos

na imprensa periódica, tendo inclusive criado e editado três jornais: *A Verdade*, em 1902, *A política*, em 1910, e *A Tribuna Feminina*, em 1916, todos no Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, buscou construir uma imagem de si como alma abnegada e dotada de uma nobre missão de pioneirismo, amparada pelos revezes que sofreu ao longo de sua trajetória.

Daltro não mencionou em seus escritos suas experiências de formação inicial. Em 1887, mudou-se para o Rio de Janeiro e, nessa cidade, ficou conhecida por seu trabalho com a educação de grupos indígenas. Daltro justificava sua adesão à causa indígena a partir de dois argumentos: o primeiro, por ser ela mesma neta de indígenas (DALTRO, 1920). E, também, porque a leitura de *O Selvagem*, de Couto Magalhães, causara-lhe impacto. Conforme suas próprias palavras, a obra “despertara na época as [suas] latentes aspirações, de [se] internar pelos sertões do Brasil a fim de observar a vida e os costumes das populações indígenas [...]”. (DALTRO, 1918, p. 9).

Mencionada por Grigório (2012) e divulgada na imprensa da época, foi marcante a chegada ao Rio de Janeiro de um grupo de indígenas Xerentes, vindo de Goiás para uma audiência com o presidente da República. O grupo pretendia solicitar ferramentas, roupas e a continuidade do trabalho de catequese que vinha acontecendo em sua aldeia, o que teria despertado o interesse de Daltro, que na ocasião abrigou o grupo em sua própria casa.

Grigório (2012) argumenta que a professora teria se disponibilizado a ir ao aldeamento em Goiás e realizar a catequese leiga daqueles indígenas. Para isso, teria solicitado ao governo uma licença de seu cargo de professora e a manutenção de seus vencimentos durante o tempo de sua viagem, com a intenção de organizar uma escola indígena na região. Daltro teve sua solicitação negada e, posteriormente, teve aprovada uma licença para tratamento de saúde, fato que lhe garantiu a continuidade dos seus vencimentos durante o período de sua viagem até Goiás (COSELHO..., 1897, p. 2).

Figura 1 – Grupo de índios Xerentes em sua chegada ao Rio de Janeiro.¹



Fonte: Os selvícolas... (1909, p. 5).²

- 1 Essa imagem (não datada) aparece no periódico citado (1909) em meia página e, abaixo dela, aparece a fotografia de Leolinda Dalto paramentada com o mesmo grupo de indígenas. Pressupõem-se que o registro seja de 1902, já que a legenda indica que o grupo fotografado seria o mesmo que foi acolhido na residência de Dalto. O mesmo grupo assume as res “civilizados” ao lado da escritora, em 1909, como se verá na sequência dessa narrativa.
- 2 Legenda do original: Os índios xerentes, quando em viagem de Goiás para a capital da República, onde foram gentilmente acolhidos pela professora Dalto que lhes aperfeiçoou os conhecimentos da língua portuguesa e tem andado com eles de Herodes para Pilatos, além de obter para os seus catecúmenos a proteção que eles pedem contra os exploradores que, em nome do governo, lhes querem surrupiar as terras.

Após concedida a licença, Dalto seguiu para São Paulo a fim de realizar a viagem para Goiás. Em São Paulo, conforme apontam os trabalhos de Rocha (2002), Grigório (2012) e Cunha dos Santos (2014), teria recebido o apoio de parte da imprensa paulistana.

Sobre o apoio recebido por Dalto em São Paulo, na busca por fontes jornalísticas realizada, encontrou-se apenas duas notas do jornal *O Commercio de São Paulo*. A primeira, de 15 de janeiro de 1897, em que se enfatiza a publicação de uma edição da revista *A Tarde Ilustrada*, de São Paulo, na qual Leolinda Dalto e sua viagem ao sertão eram destaque na quinta página (*A TARDE...*, 1897, p. 2). A segunda, de 20 de fevereiro do mesmo ano, menciona um concerto realizado por Dalto com a intenção de arrecadar fundos para sua ida a Goiás (*PELOS Cherentes*,³ 1897, p. 2). No

entanto, Grigório (2012) e Cunha dos Santos (2014) apontam para outras fontes. Grigório (2012, p. 12) afirma que houve,

a partir daí, [...] uma campanha de arrecadação de fundos promovida pelo jornal *A Plateia*, de cartas de apoio à empreitada da professora, publicadas através do mesmo jornal e também de cartas pessoais, algumas com críticas e tentativas de fazê-la desistir da viagem.

Segundo Cunha dos Santos (2014), um dos colaboradores da viagem de Dalto foi o professor José Feliciano, sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP), dedicado à causa dos Xerentes. À época, o professor escreveu inúmeras cartas para o jornal *O Estado de São Paulo*, manifestando seu apoio a Dalto. Ainda de acordo com Cunha dos Santos, Dalto e José Feliciano tinham um amigo

no original (*Cherentes*) e atualizar a escrita no corpo do texto.

³ Optou-se por manter o título do artigo tal como aparecia

em comum, Horace Lane,⁴ que, no período de sua viagem, assumia o cargo de Diretor do Mackenzie e “foi o principal mentor e patrocinador de seu propósito de catequizar os índios no vale entre os rios Araguaia e Tocantins (1897-1900)” (CUNHA DOS SANTOS, 2014 p. 19). Essa mesma autora aponta que Leolinda Daltro e Horace Lane mantiveram um forte laço de amizade, registrado em correspondências trocadas entre os dois.

Outro apoio interessante angariado por Leolinda Daltro, também citado por Cunha dos Santos (2014), foi o da pedagoga e médica belga Marie Renotte, que morava em São Paulo. Renotte foi a primeira mulher a ser admitida no Instituto Histórico e Geográfico daquela cidade, em 1901. Em outubro de 1896, ela teria publicado notas favoráveis ao projeto de Leolinda Daltro. Renotte era conhecida por sua participação na imprensa feminina de São Paulo e pela defesa da educação da mulher como forma de sua emancipação.

Ao partir de São Paulo para Goiás, passando por Uberaba, Daltro esperava o mesmo apoio que recebera em São Paulo. Entretanto, segundo Grigório (2012), foi recebida com dívidas de hospedagem contraídas pelos indígenas que a aguardavam na cidade, além dos gastos que teve com a compra de quatro cavalos. “Para pagá-las teve que se desfazer de suas joias, o que acabou por envolvê-la em um caso de acusação de roubo e conseqüentemente, na revolta da população local contra a sua pessoa” (GRIGÓRIO, 2012, p. 13).

A querela foi resolvida com o testemunho de um “mulato” que atestava que a professora Daltro teria comprado os animais de montaria e que havia sido acusada injustamente pelo ex-proprietário dos cavalos que, após ter “perdido as joias no jogo, queria recuperar a montaria” (GRIGÓRIO, 2012, p. 14). Em razão da confusão, a imprensa local passou a chamar Leolinda pela alcunha de “mulher do diabo”.

4 Horace Lane nasceu em Readfeld, no Estado do Maine, nos Estados Unidos, em 29 de julho de 1837. Segundo Silva (2015), embarcou para o Brasil em 1858. Assumiu o cargo de diretor da Escola Americana de São Paulo.

Segundo Elaine Rocha (2002, p. 69), Leolinda Daltro

ganhou notoriedade [...] pela defesa intransigente dos direitos dos índios. Apaixonada pela ideia de incorporar os índios brasileiros à sociedade por meio da alfabetização sem conotações religiosas usou de todos os artifícios ao seu alcance, inclusive o contato com pessoas influentes para iniciar no ano de 1896 o ambicioso projeto de percorrer o interior do Brasil promovendo a alfabetização de tribos indígenas.

Daltro foi casada duas vezes e teve cinco filhos: dois com o primeiro marido, de quem se separou ainda na Bahia, e três com o segundo, de quem, de acordo com Cunha dos Santos (2014), separou-se ao voltar da viagem que realizou pelo interior de Goiás, no projeto de alfabetização de indígenas.⁵ Na viagem, quem a acompanhou foi o filho mais velho, Alfredo. A atitude do filho, segundo Grigório (2012), teve como consequência a exoneração de seu emprego – sendo ele um funcionário público –, fato que lhe impossibilitou de seguir adiante na carreira pública.

Na época de sua viagem, Leolinda Daltro deixou dois filhos, menores de idade, em colégios internos protestantes de São Paulo (Makenzie). A filha caçula ficou aos cuidados de Quintino Bocaiúva (1836-1912),⁶ que era padrinho da

5 Conforme Cunha dos Santos (2014), em entrevista cedida a ela para sua pesquisa, em 2011, o neto de Leolinda Daltro afirmou que o seu segundo marido, Appolonio de Castillo Daltro, era funcionário da Província da Bahia, em Salvador, e teria sido transferido para o Rio de Janeiro em 1887. Daltro teria o acompanhado com os filhos.

6 Quintino Antônio Ferreira de Sousa era jornalista, viveu em São Paulo, onde iniciou sua vida profissional. No período, ao trabalhar como articulista no jornal *Acaíaba* (1851), adotou o sobrenome Bocaiúva com a intenção de ratificar sua adesão ao Nativismo. Republicano, voltou ao Rio de Janeiro onde foi colaborador dos jornais *Diário do Rio de Janeiro*, *Correio Mercantil* e a *A República*. Em 1874, fundou o periódico *O Globo*, que cessou em 1883, quando foi substituído pelo jornal *O País*. A figura de Quintino Bocaiúva e sua campanha a favor da República nesse periódico foram fundamentais para a consolidação do processo que levou à queda da Monarquia e à Proclamação da República. Ele teve intensa participação no jogo político durante o Governo Provisório de Marechal Deodoro da Fonseca, no qual assumiu o cargo de Ministro das Relações Exteriores. Deixou o cargo em 1891, quando passou a exercer o mandato de Senador pelo Estado do Rio de Janeiro, durante a Assembleia Nacional Constituinte, do qual sairia em 1900, para assumir o governo do Rio de Janeiro (SODRÉ, 1998).

menina. A outra filha, mais velha, já havia se casado (ROCHA, 2002).

A origem da aproximação de Bocaiúva com Leolinda Daltro é desconhecida, contudo, é inegável que a proximidade entre os dois foi importante para a configuração de uma rede de sociabilidade da intelectual com outros republicanos do período, fato que contribuiu para que Daltro levasse à frente sua missão.

Cunha dos Santos (2014) afirma que Quintino Bocaiúva tentou dissuadir Daltro de viajar deixando os filhos, no entanto, ela permaneceu decidida a prosseguir. O fato de ter deixado os filhos mais novos num colégio protestante desencadeou uma considerável controvérsia na imprensa da época.

Importa notar que, num momento em que o papel feminino das classes médias – caso em que Daltro se inclui, visto que, na época de sua partida, era professora catedrática no Rio de Janeiro e esposa de um funcionário público – estava circunscrito à esfera doméstica e à valorização da maternidade como função primordial de participação na construção da República, ela deixa os filhos e segue na aventura que nomeou como “missão”. Pode-se inferir que a circunstância de sua orfandade, ainda na infância, tenha de alguma forma contribuído para que em seu projeto de emancipação feminina ela considerasse a questão da sobrevivência autônoma da mulher mais importante do que a função materna ou a preservação de um núcleo familiar tradicional. Tal condição poderá ser observada na sequência deste trabalho, quando sua proposta de educação voltada para mulheres é explicitada.

A viagem inicialmente duraria 2 anos. Entretanto, a perseguição que enfrentou por parte dos freis que já realizavam o trabalho de catequese na região a forçou a voltar para o Rio de Janeiro após um ano de viagem e dividir sua “missão” em duas etapas.

De acordo com Cunha dos Santos (2014), em novembro de 1897 Daltro partiu da cidade de Goiás, de onde seguiu rumo às aldeias do povo Xerente. Ali permaneceu até 1898, quando, se

sentindo ameaçada pelos assassinos contratados pelo frei Antonio [de Ganges], que, conforme aponta essa autora, era diretor dos índios Xerentes e mantinha uma postura rigorosa na qual “procurava afastar ‘de suas ovelhas’ qualquer ‘intruso/a’” (CUNHA DOS SANTOS, 2014, p. 51) que tentasse praticar a catequese leiga, buscou trilhas alternativas, fazendo parte do caminho a pé pela mata, trocando de nome e separando-se dos companheiros de viagem. Consoante com os relatos da própria Professora Daltro, durante sua viagem ao sertão de Goiás, ela teria arrancado seus implantes de dentes de ouro para que não fosse reconhecida por seus “algozes” e não corresse risco de vida, visto haver sofrido ameaças de morte antes de sua partida (DALTRO, 1920).

Sua viagem teve início quando saiu do Rio de Janeiro em direção a São Paulo. No percurso, ela passou por Uberaba e Araguari, em Minas Gerais; esse trajeto, conforme aponta um mapa elaborado pela escritora, foi realizado de trem, pela Estrada de Ferro Central do Brasil. O deslocamento até a cidade de Goiás foi feito, possivelmente, com os animais de montaria adquiridos pela professora em Uberaba, utilizando o caminho que comumente era realizado pelas tropas da época, certamente a alternativa encontrada por ela para sair do caminho mais óbvio e fugir de seus adversários.

Possivelmente, Leolinda se lançou na segunda viagem após receber notícias sobre o falecimento do frei que a perseguia. De acordo com mapas elaborados por Daltro, no itinerário da segunda viagem a escritora utilizou-se de caminhos secundários que a levaram a percorrer o sertão do Araguaia.

De acordo com Cunha dos Santos (2011), durante a incursão de Leolinda Daltro nos sertões ela recebia correspondências de amigas e amigos que tentavam convencê-la a voltar ao Rio de Janeiro. Entre o material, essa autora cita uma carta recebida da amiga Magdalena de Noronha, a qual permite uma mirada sobre as representações que a sociedade fluminense tinha do elemento indígena naquele contexto.

Na carta, Magdalena mostrava-se preocupada com a imagem pública de Daltro, mencionava uma peça de teatro que estava sendo exibida no Rio de Janeiro, na qual a professora era a personagem protagonista e aparecia “num ridículo medonho, vestida de penas, dançando e falando asneiras com os índios” (CUNHA DOS SANTOS, 2011, p. 35). A correspondência informava ainda que o senador Quintino Bocaiúva teria intervindo e solicitado à polícia a retirada da peça e a suspensão do espetáculo, fato que se deu na sequência. Em seguida, comunicava que o periódico *O Paiz* teria saído em defesa de Leolinda Daltro, argumentando que os organizadores da peça estavam sendo “impatrióticos” (CUNHA DOS SANTOS, 2011, p. 42). Convém ressaltar que Quintino Bocaiúva, na época, era diretor do jornal citado. Segundo Eleutério (2008, p. 87), *O Paiz* foi

criado pouco antes do advento da República, em 1884, sob a direção de Quintino Bocaiúva, figurava eminente do periodismo republicano, e perdurando até o ano de 1934, obteve grande prestígio e tiragens elevadas. Nasceu republicano e durante toda a Primeira República conservou-se situacionista.

Embora não tenha recebido apoio financeiro do compadre Quintino Bocaiúva, a relação estreita que manteve com ele, membro da elite republicana fluminense, pode ser entendida como um capital simbólico que foi fundamental para que ela ocupasse novos espaços sociais.

Conforme pode ser observado no trabalho de Grigório (2012), ao colocar-se à disposição do governo para a catequese leiga⁷ dos indígenas, Daltro entrava em uma disputa entre os missionários católicos – que realizavam a catequese dos nativos até então – e os políticos e coronéis de Goiás que a apoiavam na empreitada.

Na ocasião de sua partida para Goiás, Leolinda Daltro não tinha um posicionamento político vinculado ao Partido Republicano, contudo, sua amizade com Quintino Bocaiúva pode ter

levado os coronéis do mesmo partido da região a supor que a professora tinha tal alinhamento partidário. De certa forma, isso facilitou sua empreitada nos sertões.

A amizade que Daltro mantinha com o grupo ligado ao Partido Republicano pode ter contribuído para que ela se tornasse indesejada por parte de outros jornais. Grigório (2012) destaca que a ida de Leolinda aos sertões também despertava dúvidas acerca de seus objetivos com os indígenas. O grupo que se opunha aos políticos republicanos tinha como hipótese que sua presença poderia estar relacionada com interesses políticos específicos. Portanto, além de sofrer perseguição por parte dos missionários católicos, em razão da controvérsia em relação ao catecismo indígena, ela possivelmente enfrentou também o grupo de coronéis opositores da política local.

O Coronel José Dias é um exemplo de político local com quem Daltro manteve laços de amizade. De acordo com Grigório (2012, p. 143), “foi o principal responsável por sua chegada em segurança ao Rio de Janeiro”, quando seu filho foi acometido de varíola. Essa autora aponta que

o coronel teve um papel importante nos conflitos [da região] devido a sua capacidade de arrematar homens para sua tropa, recrutamento forçado na maioria das vezes, e o sucesso das suas investidas lhe rendeu a fama de ‘general do sertão’ surgindo no imaginário popular a crença de que ele tinha pacto com o demônio e por isso, as balas não o atingiam. (GRIGÓRIO, 2012 p. 143).

A instabilidade vivida no campo político brasileiro, haja vista que os primeiros anos republicanos foram marcados por disputas entre as elites políticas e o temor pela possibilidade da reorganização dos monarquistas, visto que eram recentes os acontecimentos da Revolta de Canudos (1896-1897), a qual foi entendida naquele contexto como um levante monarquista, trazia preocupação aos coronéis⁸

7 Tratava-se de uma política de incorporação dos indígenas à sociedade brasileira por meio de sua educação sem os requisitos da religiosidade.

8 “O coronelismo pode ser definido como um complexo sistema de negociação entre esses chefes locais e os governadores dos estados, e destes com o presidente da República. O coronel seria um dos elementos formadores da estrutura oligárquica tradicional baseada em poderes

de Goiás. A preocupação se justificava, visto que, no contexto regional, entre 1881 e 1885, portanto, antes da Revolta de Canudos, havia se passado a chamada Primeira Revolução do Boa Vista, a qual teria sido liderada por José Dias (PALACÍN, 1990).

O ideário das elites políticas locais⁹ que ocupavam o poder, conforme aponta Palacín (1990), estava marcada por uma forte adesão ao republicanismo e ao anticlericalismo, e a presença de Leolinda Daltro em Goiás, com o objetivo de catequizar de forma leiga os indígenas, pode ter sido providencial aos olhos dos Bulhões, pois evitava que a catequese continuasse a ser realizada pelos missionários católicos. Dessa forma, a professora, além da simpatia dos coronéis goianos, também conseguiu apoio financeiro, escasso, é verdade, que lhe permitiu dar início ao seu projeto civilizatório.

No material organizado por Daltro (1920) na obra *Da catechese dos índios*, de 1920, entre a correspondência selecionada por ela para o material tem destaque uma carta que reporta a uma das viagens que ela realizou ao aldeamento dos Krahô, em Muquém, na qual, com o apoio da elite política de Goiás, pretendia reuni-los com a tribo dos Xerentes e fundar uma escola e uma oficina de ferreiro. Dizia a carta:

[...] moça ainda, bonita a valer, [...] se atreve a atravessar estes inóspitos sertões, seminua, pois que, o vestido de brim grosso que mal lhe cobre o corpo, já está em farrapos, [...] e uma

personalizados e nucleados, geralmente, nas grandes fazendas e latifúndios brasileiros. O coronel hipotecava seu apoio ao governo estadual na forma de votos e, em troca, o governo garantia o poder do coronel sobre seus dependentes e rivais, especialmente através da cessão de cargos públicos que iam do delegado de polícia à professora primária. E desse modo se estabilizava a República brasileira no início do século XX, na base de muita troca, empréstimos, favoritismos, negociações e repressão.” (SCHARCZ; STARLING, 2015, p. 332).

9 No período em que Leolinda Daltro realizou sua viagem a Goiás, a oligarquia que se revezava no poder na região era a família Bulhões. De acordo com Moraes (1974), os homens da família Bulhões realizaram sua formação superior em São Paulo e se envolveram nos movimentos abolicionista e republicano. Ascenderam ao poder em Goiás no final do século XIX e mantiveram-se como situação durante toda a Primeira República.

caixa inseparável, onde leva os apetrechos para fazer flores nos povoados por onde passa. [...] Perguntando-lhe se não estava arrependida, respondeu-me que sim, mas, somente pelas saudades que tinha de seus filhinhos. (DALTRO, 1920, p. 239-240).

A carta tinha a assinatura de Francisco Coelho Guimarães, datada de novembro de 1898, e conforme nota da própria Daltro na obra citada, era uma resposta à carta do Dr. Lopes Filho. O documento mencionava ainda que a professora sempre estava acompanhada “por um pretinho, seu ex-escravo” (DALTRO, 1920, p. 242). Rocha (2002) afirma que se tratava de Ezequiel Joaquim Pereira; informa ainda que este havia servido na Guerra do Paraguai e que vinha a acompanhando desde a Bahia.

Outro elemento interessante que pode ser destacado do trecho é aquele que diz respeito às ferramentas levadas por Daltro para fazer flores. Em 1900, Leolinda recolheu várias cartas que tinham como intenção comprovar sua idoneidade moral. Entre elas, encontra-se a carta do Reverendo Cook, que após apontar para as qualidades morais da professora, mencionava que um dos impedimentos para que ela desse prosseguimento ao seu intento civilizatório estava na falta de recursos, que a forçavam a angariar renda com costuras e flores de papel (DALTRO, 1920).

Ao voltar para o Rio de Janeiro em 1900, é possível supor que Leolinda Daltro estivesse esperando uma boa recepção. Contudo, o que encontrou, segundo suas palavras, foi a indiferença da imprensa e problemas relativos ao seu cargo público e seus vencimentos como professora. Em 1897, seu compadre Quintino Bocaiúva lhe havia enviado um telegrama informando que o Estado não havia prorrogado sua licença (DALTRO, 1920). A situação se reverteria apenas em 1902.

Nesse ano, um episódio envolvendo Leolinda Daltro e Lima Barreto, que então fazia parte da Federação dos Estudantes do Rio Janeiro, acabou por tornar a professora seu desafeto. Lima Barreto, em uma de suas crônicas, afir-

mava que Daltro teria buscado o presidente da instituição, Barreto Dantas, com o intuito de que ele e a Federação dos Estudantes intervissem junto ao Prefeito Francisco Pereira Passos a fim de que ela fosse reintegrada ao magistério municipal. Anos mais tarde, segundo o ponto de vista de Barreto, Daltro usaria do mesmo expediente para ganhar a simpatia dos poderosos, quando organizou o Grêmio Patriótico Leolinda Daltro, em 1906, composto por indígenas que haviam sido civilizados por ela. A associação comparecia a eventos patrióticos (UNIÃO..., 1906). A aliança política foi duramente criticada por Lima Barreto e posteriormente seria inspiração para sua obra *Numa e a Ninfa* (BARRETO, 2017),¹⁰ na qual a protagonista Florinda Seixas, que representava Leolinda, criava e presidia a “Sociedade Comemorativa do Falecimento do Constâncio”, que tinha como objetivos o ensino do guarani e as aclamações às pessoas de destaque:

Entre nós, muita gente tem mania de caboclo e havia na cidade uma senhora idosa, D. Florinda Seixas, que cultivava essa mania com muito carinho e constância. Desde anos que a sua casa vivia cheia deles; e, ao surgir a candidatura Bentes, D. Florinda aderiu a ela com os seus caboclos hirsutos. Acontecia também que Bentes tinha um tio, já falecido, mais ou menos notável; e D. Florinda muito naturalmente juntou a sua mania indígena à admiração que sempre professou pela memória do tio de Bentes, o almirante Constâncio. Fundou, conseqüentemente, uma sociedade — Sociedade Comemorativa do Falecimento do Almirante Constâncio. O principal fim da sociedade dizia-lhe o nome; mas tinha outros, entre os quais, o do ensino do guarani e o das aclamações às pessoas de destaque. (BARRETO, 2017, p. 103).

10 Conforme aponta a nota de Antonio Arnoni Prado na obra *Numa e a Ninfa* (BARRETO, 2017, p. 13): “O conto ‘Numa e a Ninfa’ foi publicado em 3 de junho de 1911 pela Gazeta da Tarde do Rio de Janeiro. ‘As aventuras do Dr. Bogoloff’, publicação semanal, começaram a aparecer em fins de 1912. Lima Barreto desenvolveu posteriormente a novela, com o mesmo título (Numa e a Ninfa), que foi publicada em folhetins diários, pelo jornal carioca A Noite, de 15 de março a 26 de julho de 1915. O autor aproveitou, na confecção da novela, trechos das duas publicações anteriores, o que explica diversas repetições e algumas alterações de nomes de personagens.”

O desafeto de Lima Barreto com Leolinda Daltro permaneceu em pauta nos escritos posteriores do autor. O fato é que ele não foi o único a tecer críticas a ela quando de seu retorno de Goiás.

No jornal *Gazeta de Notícias*, em uma matéria intitulada “Os pynagés: Deposição do capitão (cárcere privado)”, de 17 de setembro de 1902, um articulista contava de maneira jocosa que um grupo de nove índios “chefiados por um capitão, foram aguardar oportunidade de falar a S. Ex. o Sr. presidente da República a quem chamam Papai Grande”¹¹ (OS PYNAGÉS..., 1902, p. 2). O artigo informava ainda que o grupo ficou recolhido na repartição da polícia. No entanto, Daltro teria ido à delegacia e convencido o chefe de polícia que os indígenas haviam sido seus alunos em Goiás e que poderiam aguardar em sua casa, em Cascadura, enquanto o delegado providenciava as ferramentas, roupas e armas que haviam sido anteriormente prometidas a eles pelo governo.

O articulista se dizia perplexo com a ousadia da professora Daltro, que teria solicitado ao chefe de polícia que custeasse os gastos que ela teria com a hospedagem do grupo em questão (OS PYNAGÉS..., 1902). Após alguns dias, o capitão dos indígenas teria ido até a repartição da delegacia solicitar ao chefe de polícia que o ajudasse a tirar o grupo que estava lhe acompanhando, pois se recusavam a partir para Goiás, apesar de terem recebido roupas, armas e ferramentas. O capitão Casimiro de Moura, ajudante do chefe de polícia, foi enviado à casa de Daltro. Contudo, ao chegar a Cascadura, foi “recebido pela professora Daltro [e] ouviu desta a declaração categórica de que o pinagés não sairiam da sua casa e que a polícia seria apedrejada se tentasse retirá-los” (OS PYNAGÉS..., 1902, p. 2). Teria o capitão então a alcunhado de “cascadura”.

Nessa mesma data, o *Jornal do Brasil* publicou uma reportagem contando uma versão

11 De acordo com Cunha dos Santos (2014), o termo era utilizado para nomear as pessoas não índias que eles consideravam importantes.

muito semelhante da narrativa publicada na *Gazeta de Notícias* (CONSELHO ..., 1902), contudo, afirmava que a professora teria ido até a redação do jornal contar o ocorrido do seu ponto de vista e solicitar a ajuda da imprensa para que não fosse permitido que o grupo de indígenas voltasse para o aldeamento, pois encontravam-se com estado de saúde muito delicado e se voltassem ao departamento de polícia para dali seguir a São Paulo sofreriam maus tratos e teriam que devolver as roupas que haviam recebido.

O jornal informava que Leolinda Daltro solicitou a publicação da nota com a intenção de que a imprensa fizesse uma campanha para arrecadar fundos, talvez inspirada pela experiência ocorrida em São Paulo, pois o governo havia se recusado a arcar com as despesas, para que ela pudesse tratar da saúde dos indígenas de forma que depois de curados, ela pudesse acompanhar o grupo até Goiás com a intenção de prosseguir no seu projeto de catequese leiga (OS INDÍOS..., 1902). No mês seguinte, o jornal *O Paiz* noticia o falecimento de dois indígenas do grupo que chegou em setembro e que foram acometidos de varíola, e em outubro de 1902 continuavam abrigados na casa de Daltro (NECROLOGIA, 1902).¹²

Os indígenas que resistiram à varíola passaram a compor o Grêmio Patriótico Leolinda Daltro e acompanhavam a professora em passeatas pela cidade, cerimônias cívicas como o Dia da América, Proclamação da República, Dia da Bandeira e recepções a autoridades como Rui Barbosa, Joaquim Nabuco e Rondon.

Em 1906, uma matéria encontrada no jornal *Correio da Manhã* (DUARTE, 1906) destacava as ações que Leolinda Daltro vinha desempe-

nhando junto ao grupo de indígenas que estava abrigando em sua casa desde 1902, quando de sua chegada. De acordo com o artigo, a professora vinha realizando um trabalho educativo com os mesmos que, além da mudança de aparência, conforme pode-se perceber pela comparação entre as Figuras 1 e 2,¹³ também estava aplicando sua catequese, ensinando o grupo a leitura e a escrita, elementos da geografia e da história nacional e rudimentos de francês (DUARTE, 1906).

Figura 2 – Fotografia de Leolinda Daltro com seus educandos indígenas



Fonte: Daltro (1920, p. 132.).

O ano foi marcado também pela primeira solicitação de aposentadoria (jubilação) de Leolinda Daltro de seu cargo de professora, com a intenção de seguir novamente para Goiás, junto com o grupo que estava sob seus cuidados. A matéria citada anteriormente aponta para as intenções da professora com o grupo de indígenas. Conforme mencionava o articulista: “A única ambição de todos é – obtida a jubilação de mamãe grande, como eles chamam a D. Daltro – partirem com ela para o torrão natal e lá, como mestres e catequistas [...] darem a luz do saber aos seus irmãos.” (DUARTE, 1906).

12 Cabe salientar que esse início do século foi marcado por inúmeras epidemias, entre elas a febre amarela e a varíola. Tal condição levou o governo a ações de saúde pública, tais como a legislação que tornou a vacinação contra essas doenças obrigatória. A condição de vida de boa parte da população fluminense, somada às reformas urbanas que retiraram dos grandes centros uma leva de pessoas das classes baixas e à novidade da vacina, levou o Rio de Janeiro a uma revolta popular contra a vacinação obrigatória em 1904 (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

13 A mesma matéria informava que os indígenas abrigados na casa da professora eram de tribos diferentes do Paraná e de Goiás, ribeirinhas dos rios Cruzes e Jacarezinho (Paraná) e Araguaia e Tocantins (Goiás), das tribos Guaranis, Xerentes e Caraós (DUARTE, 1906).

Outra matéria de 1906 destacava a participação de Leolinda no Congresso de Instrução no Rio de Janeiro, durante o qual ela teria feito um protesto contra o procedimento do Congresso, que deixou de incluir no seu programa a educação dos índios. Ela foi contestada pelo Dr. Costa Pinto e outros participantes do evento, que defendiam a catequese feita pelos padres até então.

O projeto de Daltro, escrito para o I Congresso Brasileiro de Geografia, em 1909, intitulado “Memória”, e que serviria ao propósito da criação de um órgão indígena governamental para atendimento dos nativos, propunha que fossem delimitadas áreas que ela chamava de “Território Autóctone”, e que os indígenas fossem incorporados à sociedade “civilizada”. No bojo de sua proposta de educação estava, segundo ela, a racionalidade

[...] um processo laical, científico, industrial e emancipador para a civilização dos silvícolas brasileiros, que seja reconhecida, enfim a necessidade de facilitar-lhes os meios para evoluir sem tolher-lhes a liberdade e os instintos nativos, mas organizando núcleos e escolas agrícolas e industriais onde possam cultivar seus dotes e aptidões e desenvolver suas melhores tendências. (DALTRO, 1920, p. 547-550).

É importante salientar que, durante o período em que Leolinda Daltro militou no campo da educação dos indígenas, nos debates acerca da política indigenista a ser adotada pelo Estado brasileiro, as propostas oscilavam entre a exterminação completa dos “bugios” e sua civilização – incorporação à cultura branca – leiga (laica) ou cristã.

Abreu (2007) afirma que o ensino preconizado pela professora Daltro incluía arte, literatura e ciências, além da alfabetização em língua portuguesa, também devendo ser ensinados aos indígenas rudimentos da língua francesa. Na educação dos homens eram ensinadas profissões como carpintaria e mecânica. Já para as índias, além do trabalho doméstico, eram contemplados saberes ligados a ofícios como costura e artesanato, que poderiam servir como fontes de renda. Como citado

anteriormente, na primeira viagem de Daltro aos sertões de Goiás, ela tinha como intenção fundar uma escola (de ensino primário) e uma oficina de ferreiro.

No projeto de Daltro esses saberes e práticas estimulariam nos indígenas o desejo pelo conforto e o gosto pela estética, sendo que a educação laica evitaria “[...] o sectarismo religioso, a superstição e o fanatismo” (DALTRO, 1920, p. 132). De acordo com Veiga (2003, p. 406), “a possibilidade de constituição de um sujeito autônomo como matriz da produção de civilidade não se realizaria sem educação estética”.

Nas fotografias publicadas em sua obra, no cotejo com a Figura 1 apresentada anteriormente, é possível perceber uma tentativa de demonstrar as alterações ocorridas nos indígenas a partir de sua educação. As alterações podem ser observadas pela postura e trajés do grupo que, afastados dos costumes primitivos e inseridos no contexto considerado civilizado, se tornavam aptos para exercer uma profissão, e podiam ser considerados como “cidadãos úteis” à sociedade.

Observa-se ainda a posição central que ocupa Leolinda Daltro na fotografia, o que pode estar relacionado com a sua autoridade como professora. Destacam-se também na imagem, por parte dos indígenas, elementos que podem representar sua resistência ao processo de catequese, como a manutenção dos cabelos longos e dos nomes indígenas, o que seria motivo de ironia, como pode-se observar na crônica de autor com pseudônimo J. Bocó que narra a história de um indígena que, diferente dos educandos de Daltro, se dizia livre:

Sou índio sim, sinhó; mas índio livre e não desses que vem consignados à professora Daltro, para passearem as suas cabeleiras e os seus chapéus-coco pelas redações e pelas avenidas para decorarem discursos píffios e os dispararem nas bochechas do presidente da República e do chefe de polícia. (BOCÓ, 1909, p. 15).

Outro resultado, esperado pelo projeto educativo da intelectual, além das mudanças

aparentes, estava relacionado com a constituição dos índios em “cidadãos da República, investindo-os nos seus direitos civis e políticos” (CUNHA DOS SANTOS, 2016, p. 34). De sua perspectiva, a participação política dos indígenas por meio do voto poderia significar, além de um exercício de cidadania, o reconhecimento de sua igualdade civil diante da população branca votante. Em 1906, os índios letrados de D. Leolinda Daltro tiveram sua inscrição para a eleição de deputados aceita e puderam exercer o seu direito ao voto. Talvez, os primeiros índios a votar na história do Brasil.

De acordo com Cunha dos Santos (2014, p. 143), a viagem de Daltro pelos sertões teria sido

[...] realizada com o propósito de catequizar as diversas ‘tribus’, ela efetivamente se deparou com o desconhecido. Seu contato com os índios permitiu que ela os percebesse como indivíduos que não estavam agregados à lógica do mundo ocidental cristão. Isto se tornou ainda mais evidente quando constatou neles a capacidade de mudar as estratégias defensivas e ofensivas à medida que os não índios avançavam para dentro de seus territórios naturais. Ou, então, na habilidade de reorganização social face às experiências de sucessivos aldeamentos.

Ou seja, é possível que as ações de Leolinda Daltro e suas estratégias dentro dos campos político e educacional, posteriores à sua viagem a Goiás, tenham de alguma maneira se inspirado na sua experiência com os indígenas.

O indígena-herói na contramão do imigrantismo: o caso do Paraná

No Paraná, a questão indigenista foi trazida à tona na revista *O Cenáculo*, em 1896. Dario Vellozo, um dos organizadores da dita revista, era proprietário de uma chácara localizada na região do rio Negro, no sul do Paraná. Ali, desde 1891, ocorria um conflito entre imigrantes e nativos pela disputa das terras da região (PINTO, 2007).

Possivelmente, Vellozo fora um dos primeiros paranaenses a chamar a atenção pública local para a questão indigenista e se posicionou ao lado dos nativos. Essa postura ganha evidência entre os pares de Vellozo e culmina na publicação de um número de *O Cenáculo* destinado à causa indigenista ou, como foi chamada na época, à “causa aborígene” (O CENÁCULO, 1896).

O grupo de indígenas que viviam nas margens do Rio Negro pertencia à etnia Xokleng, que vivia da caça, da pesca e da coleta de víveres como raízes silvestres e pinhão. A parcela do território que ocupavam não era bem definida, já que as rotas que eles percorriam variavam conforme a busca por alimentos.

Nas mesmas terras habitadas pelos Xokleng, em 1891 ocorreu a fundação da colônia Lucena, pelo Governo Federal. Nessa colônia, fixaram-se imigrantes europeus, sobretudo poloneses, russos e alemães. A partir daí, uma acirrada disputa territorial foi travada entre estrangeiros e nativos, embate que impactou na imprensa local e colocou em xeque o que se tinha por certo acerca das benesses da imigração europeia.

Os imigrantes da colônia Lucena compunham o grupo de estrangeiros que vieram para o Brasil entre os anos de 1850 e 1918, aproximadamente. Conforme Edgar Lamb (1999), decretos governamentais lhes concediam terras de modo a auxiliar seu estabelecimento no território. Como pano de fundo dessas concessões, havia um amplo projeto imigrante delineado pelas autoridades locais para resolver a questão do suprimento de gêneros alimentícios para o estado. O projeto também objetivava a ocupação das terras de forma a garantir a posse definitiva do território político paranaense, constantemente ameaçado por disputas fronteiriças.

Ideias entusiastas da imigração fundamentavam esse projeto, atribuindo ao imigrante livre, branco e trabalhador a missão de “ensinar o progresso” ao povo do Brasil. Em tese, “o contato com o imigrante europeu deveria servir à eliminação das máculas da sociedade brasi-

leira e levar o elemento nacional a produzir” (NADALIN, 2001, p. 74). Acompanhando esse projeto estava o intento de promover um branqueamento racial da população, “buscando a integração na civilidade e no progresso ocidental pela via racial” (NADALIN, 2001, p. 75).

No entanto, os resultados dessa política imigrantista estiveram aquém do esperado em razão, sobretudo, da dificuldade de adaptação de alguns grupos à vida local (NADALIN, 2001, p. 84). A falta de remédios e alimentos e a precariedade das habitações dos imigrantes foram algumas das dificuldades enfrentadas. No entanto, no caso da colônia Lucena, um dos maiores empecilhos enfrentados pelos estrangeiros teria sido o embate contra os indígenas. Os Xokleng eram considerados “mais arredios e selvagens”, portanto, menos capturáveis e aculturáveis (VIEIRA FILHO; WEISSHEIMER, 2007, p. 108). Na mesma proporção, eram considerados incômodos por constituírem uma grande resistência ao “progresso” pretendido para a região pelas autoridades públicas.

Se, houve um discurso que defendeu o imigrante como um fator do progresso nacional do ponto de vista econômico e social, tal discurso não pode ser considerado unísono. Em oposição a ele, surgiram diferentes vozes que ora apontaram para uma nova concepção de imigrante, ora clamaram pela defesa dos nativos do Paraná.

O estudo de Robert Lamb (1999) coloca em evidência tais vozes, as quais denunciavam os problemas sociais gerados pela imigração. Houve grupos de imigrantes europeus responsáveis por desencadear conflitos em Curitiba e regiões vizinhas. Por essa razão, tais grupos passaram a ser vistos como “propensos a envolver-se em manifestações perigosas à ordem pública, e, conseqüentemente, representavam [...], também uma ameaça ao processo civilizador” (LAMB, 1999, p. 36).

Em 1892, na *Revista do Clube Curitibano*, é possível encontrar essa perspectiva negativa do imigrante europeu em uma passagem de Dario Vellozo. Na época, o escritor mostrava-

se preocupado com a possibilidade de ondas imigrantistas de europeus tomarem conta do território nacional. E afirma que:

[...] povos da Europa [...] dilacerados pela necessidade e oprimidos pelo descer das geleiras do Pólo septentrional, sem abrigo, sem tecto, feridos pelo excesso de população, abandonarão a terra mãe, indo estabelecerem-se em alguma parte do mundo, onde encontrem mais frágil resistência [...] (VELLOZO, 1892, p. 4).

Quatro anos depois, Dario Vellozo (1896) apresenta a continuação dessa tese em um artigo intitulado *Pelos índios!*, na revista *O Cenáculo*. Nele, afirma que o povo brasileiro poderia sofrer uma “degenerescência” racial em razão das imigrações de europeus. Para esse escritor:

O povo Brasileiro, cujos caracteres ethnicos [...] ainda não apresentam o tom definitivo e geral que dá às collectividades autonomia e força, e soffrem actualmente degenerescência relativa, com os novos elementos que para elles estão concorrendo, nos Estados do Sul. (VELLOZO, 1896, p. 146).

A tese de que o povo brasileiro resulta em um processo incompleto de miscigenação das três raças – indígena, africana e europeia – não fora originalmente elaborada por Vellozo. Foi trazida à tona, pela primeira vez, por Sílvio Romero, ao se dedicar sobre a formação étnica do povo brasileiro (GUERRA, 2010; RABELLO, 1967). Esse escritor, que conquistou parte dos círculos letrados das capitais brasileiras oitocentista, chamou a atenção para a predominância do mestiço na formação da população brasileira, que ainda “não é um grupo étnico definitivo; porque é um resultado pouco determinado de três raças diversas” (ROMERO, 1949, p. 84).

Ao pensar sobre o futuro do povo brasileiro, Romero formula uma teoria inspirada em pressupostos cientificistas e evolucionistas: para ele, com a miscigenação da população, a raça branca prevaleceria sobre a africana e a indígena (GUERRA, 2010). E, é a partir das ideias de Romero que o paranaense Dario Vellozo encontra inspiração para tecer uma série

de previsões sobre os perigos da imigração, da mestiçagem e da degeneração da raça brasileira. Conforme salienta Vellozo (1896, p. 2):

Penso com Sylvio Romero [...] o grande patriota republicano: 'O Brasil possui uma certa unidade étnica que lhe tem garantido a existência até hoje. Mas esta unidade não deve ser perturbada com a ingestão *systematica* de elementos estrangeiros [...]. Depois dos *assumptos* políticos se seguem os sociais e entre estes avulta o da imigração e colonização estrangeira, que a nosso ver, é mais um temeroso problema social do que econômico.'

É de se constatar até aqui que os discursos do grupo de *O Cenáculo*, no contexto linguístico em questão, assumem um caráter fortemente anti-imigrantista e concebem os estrangeiros como uma ameaça ao desenvolvimento do Brasil, especialmente no âmbito social. Essa perspectiva se acentua a partir de 1891 e ganha maior visibilidade pública a partir de 1896, com a já referida publicação de *O Cenáculo* sobre a causa indígena.

Outra constatação importante é a proximidade do pensamento de Vellozo às ideias de Sylvio Romero no tocante à questão imigrantista e étnico-racial. Inspirado no autor pernambucano, Dario defende a ideia de que deveria haver uma "colonização integral", ou seja, aquela que organizaria os imigrantes em diferentes pontos do território brasileiro para que se miscigenassem com as populações nacionais, "de modo que não ficassem isolados e localizados apenas na região sul do país" (VELLOZO, 1896, p. 5).

Essa preocupação racialista já era evidente desde 1892, em algumas conferências e artigos na *Revista do Clube Curitibano*. No entanto, a partir de 1896, a discussão torna-se intensa e segue acompanhada da defesa dos nativos do rio Negro e dos demais grupos indígenas existentes no território nacional. A edição de maio de 1896, em seu editorial, chama a atenção de seus leitores para pensadores nacionais que teriam se dedicado à causa aborígine. Entre eles estão Silveira Netto, Sylvio Romero, Araripe Júnior, entre outros.

Nesse volume, Dario Vellozo menciona que:

[...] é necessário não alienarmos os direitos e a felicidade de nosso povo, na lizongeira e fallaz esperança de conquistarmos para o Brasil, em breve espaço de tempo, progressos fictícios que redundarão mais tarde no completo aniquilamento de nossa vitalidade étnica. *O Cenáculo* está convencido, pelo estudo *annalytico* e comparativo dos factos históricos, de que é urgente e imprescindível aproveitar o elemento indígena em nossa civilização. (VELLOZO, 1896, p. 5).

"Vitalidade étnica", nesse contexto, diz respeito ao ato de se trazer a etnia nacional à vida. Para aqueles pensadores, ela permanecia adormecida, ou não totalmente formulada: a união das três raças ainda não havia ocorrido por completo. Quais seriam as razões que impediam o despertar dessa nacionalidade?

Conforme se depreende dos discursos em análise, uma dessas razões seria o fato de o indígena viver em isolamento. No editorial do número de *O Cenáculo* dedicado à causa indígena, menciona-se que era chegada a hora de "lançar os olhos para as nossas florestas e procurar trazer para a civilização os preciosos destroços de ativa e sobranceira raça" (*O CENÁCULO*, 1896, p. 2). Isolado em "florestas", o elemento indígena figurava, para aqueles escritores, como "um animal selvagem [...] uma raça selvagem, mas aperfeiçoável, uma gente abastardada, dissimulada, odiando a civilização" (PERNETTA, 1896, p. 135).

Segundo Pernetta e outros escritores da revista, os indígenas odiavam a civilização em razão da "falsa catequese" empregada contra eles pelos "falsos civilizadores", ou seja, os europeus a colonizar as terras brasileiras. No mesmo número da revista, encontramos a expressão "catequese civil" como sinônimo de "instrução dos indígenas" (*O CENÁCULO*, 1896, p. 136). Desse modo, para trazer os indígenas para a civilização, conforme os discursos de época, fazia-se necessária sua instrução, que seria um processo de aculturação, fim a que se presta a catequese. Ainda sobre os indígenas, Dario Vellozo (1896, p. 164) complementa que se fazia necessário "manter-lhes a área de

terra que habitam; protegel-os; defendel-os; aproveital-os, trazendo-os a nossos centros populosos, para que cohabitarem conosco, para que se imiscuem em a populações das cidades. Além de instruí-los, a miscigenação com “a população das cidades” brasileiras também deveria ser incentivada, novamente denotando o aspecto eugênico do ideário do grupo.

A instrução das massas fazia parte do ideário pedagógico positivista, de que o grupo de *O Cenáculo* era credor. Almejava para a população do Brasil, como um todo, uma educação ampla e generalizada, fosse para o lavrador, o indígena ou o operário. Para eles, a educação das massas seria capaz de acelerar a evolução da sociedade brasileira rumo a um progresso econômico-social. Essa educação seria voltada para o bem comum, para a harmonia coletiva e a fraternidade humana.¹⁴ Esse veio positivista pode ser encontrado em algumas passagens mais utópicas que procuram descrever, de um modo idealizado, o processo de miscigenação dos indígenas.

O lado particular do Brasil é a civilização aborígine, a sua educação civil, a irmanação da raça branca ou mestiça á raça vermelha pela convivência e pelo cruzamento, a agremiação dos habitantes das magestosas florestas do novo mundo em torno do moderno ideal de perfectibilidade humana. (NETTO, 1896, p. 134).

Seria possível mesmo atingir a “perfectibilidade humana” com a miscigenação? Que medidas práticas seriam tomadas para isso?

Pelo que se depreende das análises, os escritores de *O Cenáculo* silenciam no tocante a políticas e estratégias sociais que poderiam ser tomadas para a instrução da população indígena como modo de civilizá-la. Tampouco há menções de como garantir a pretensa perfectibilidade racial no Brasil. Há apenas uma passagem em que Dario Vellozo (1896, p. 164) afirma que o “Cenáculo confia na alta competência das autoridades constituídas” para que medidas pudessem ser tomadas em nome da educação dos nativos.

Se a unidade e integridade étnica do povo brasileiro encontravam-se ameaçadas com as ondas de imigrantes, a figura dos indígenas que habitavam o território nacional passou a ser defendida como representante do processo oposto, constituindo-se na peça-chave para a regeneração étnica nacional. É desse modo que o discurso a respeito da defesa da “causa aborígine” surge em *O Cenáculo*, concebendo o elemento “autóctone” como a representação da brasilidade e da nacionalidade em oposição ao cosmopolitismo do imigrante.

A respeito do contexto de disputa de terras na região do Rio Negro, os escritores de *O Cenáculo* consideravam o elemento autóctone o verdadeiro “dono” daquelas terras, o que fazia dos imigrantes os invasores que ameaçavam a integridade nacional, tanto do ponto de vista étnico-racial como geográfico. Os escritores consideravam legítima a defesa dos indígenas por seu território, conduta que pensavam ser resultante do “amor instintivo do solo, o que sempre levou o selvagem brasileiro ao campo da lucta, onde se batia com extraordinario heroísmo” (O CENÁCULO, 1896, p. 135).

Nos discursos de *O Cenáculo* encontramos uma visão bastante próxima ao indígena da vertente literária conhecida como romântica nativista. São desse contexto a obra de Gonçalves Dias em *O Brasil e a Oceania* (1867) e de Domingos de Magalhães em *Os indígenas do Brasil perante a história* (1860), as quais chegam a elaborar uma visão de angelização do indígena por um processo, ao mesmo tempo, literário e político. (RABELLO, 1967). Era também o tempo da concepção da “bondade natural” do selvagem e dos excessos nacionalistas do romantismo. E Dario Vellozo era considerado um disseminador das obras de “Casemiro de Abreu, Castro Alves, Fagundes Varela, Alvares de Azevedo, Gonçalves Dias, Thomaz Ribeiro e muitos outros bons poetas e prosadores” (LEÃO, 1910, p. 159).

Para além de Dario Vellozo, essa concepção romântica do indígena era a marca do grupo de *O Cenáculo* de um modo geral. O indígena era

¹⁴ Essa questão foi abordada de modo mais aprofundado em Marach (2007).

concebido como um herói, expressão máxima da liberdade e, conforme preconizou Júlio Pernetta (1896, p. 135): “Por mais que alguns escriptores queiram fazer do sympathico e denodado Indio, um animal selvagem, elle se nos apresenta, atravez das paginas da Historia, como um protesto sublime em prol da liberdade, da autonomia das suas florestas.”

O indígena, para os escritores em análise, era a personificação da coragem, da honra, do instinto, da vitalidade e, sobretudo, da força.

São várias as passagens em que se alude não apenas ao passado mítico e lendário dos indígenas brasileiros – mas entendiam que esse passado representava a verdadeira história nacional. O indígena era concebido como portador de uma tradição que não dizia respeito apenas à sua cultura, mas à história da nação brasileira. Assim, além de assegurar a integridade étnica, o indígena era considerado importante para aquele contexto uma vez que era concebido como guardião das tradições ancestrais do país.

Conclusão

Cabe a nós, sobretudo, analisar o significado desses discursos para além do que literalmente pretenderam dizer. Eram uma reação à modernidade que se apresentava cosmopolita, imperialista e bélica. Com a imigração, acreditava-se que a unidade e integridade étnica do povo brasileiro encontrava-se ameaçada, levando o país a um cosmopolitismo e à perda de sua identidade, suas raízes e tradições. Nesse contexto, o indígena passa a se constituir na representação da brasilidade e torna-se o representante romântico do processo oposto à “modernidade cosmopolita”, constituindo-se peça-chave para a regeneração étnica nacional.

Além do fato de garantir a unidade étnica do povo brasileiro, e de salvaguardar as tradições e história nacionais, o indígena também constituía a força e o poderio de defesa do território nacional contra os invasores.

Para que esse processo fosse engendrado, Leonilda Daltro e os escritores de *O Cenáculo* defenderam a educação dos indígenas, para que pudessem ser mais facilmente miscigenados e aculturados, em consonância com as teorias eugênicas em voga na época.

Em um primeiro momento, poderíamos supor o caráter maniqueísta desse projeto social ainda em seu esboço. Devemos ter em mente, porém, que os intelectuais estudados procuraram encontrar uma solução para os problemas étnicos e sociais enfrentados pela população do Brasil, tendo como recursos as ferramentas teóricas disponíveis no contexto discursivo da época.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Emília Vieira de. **Professora Leonilda Daltro**: uma proposta de catequese laica para os indígenas do Brasil (1895-1911). 2003. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2003.
- BARRETO, Lima. **Numa e a Ninfa**. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2017.
- BARROS, Roque Spencer Manuel. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Convívio; EDUSP, 1986.
- BOCÓ, J. Crônica. **O Malho**, Rio de Janeiro, 27 fev. 1909, p. 15.
- CASTELLO, José Aderaldo. Aspectos do realismo-naturalismo no Brasil. **Revista de História**, v. 6, n. 14, p. 437-456, 1953.
- CONSELHO Municipal. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 11 set. 1897, p. 2.
- CUNHA DOS SANTOS, Paulete Maria. **Leolinda Daltro, a caminhante do futuro**: uma análise de sua trajetória de catequista a feminista (Rio de Janeiro/ Goiás – 1896-1920). 2014. 168 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, 2014.
- CUNHA DOS SANTOS, Paulete Maria. Leolinda Daltro – a Oaci-zauré – relato de sua experiência de proposta laica de educação para os povos indígenas no Brasil Central. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 18, n. 26, p. 15-46, ene./jun. 2016.

- CUNHA DOS SANTOS, Paulete Maria. Leolinda Daltro: trajetória e memória de uma “missionária” entre os “silvícolas” do Araguaia e Tocantins. **Revista Veredas da História**, Salvador, v. 4, p. 30-49, 2011.
- DALTRO, Leolinda. **Da catechese dos índios no Brasil**: notícias e documentos para a História (1896-1911). Rio de Janeiro: Typ. da Escola Orsina da Fonseca, 1920.
- DALTRO, Leolinda. **Início do feminismo no Brasil**: subsídios para a História. Rio de Janeiro: Oficinas Graphics da Escola Orsina da Fonseca, 1918.
- DUARTE, Manuel. Índios Guaranys, Cherentes e Caraós. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 1 jul. 1906.
- ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. Imprensa a serviço do progresso. In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (org.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 82-101.
- GRIGÓRIO, Patrícia. **A professora Leolinda Daltro e os missionários**: disputas pela catequese indígena em Goiás (1896-1910). 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2012.
- GUERRA, Abílio. **O primitivismo em Mario de Andrade, Oswald de Andrade e Raul Bopp**. Origem e conformação no universo intelectual brasileiro. São Paulo: Romano Guerra, 2010.
- LAMB, Roberto Edgar. **Uma jornada civilizadora**: imigração, conflito social e segurança pública na Província do Paraná (1867-1882). Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.
- LEÃO, Ermelino de. **A Escola**, Curitiba, n. 1-3, p. 159, 1910.
- MARACH, Caroline Baron. **Inquietações modernas**: discurso educacional e civilizacional no periódico *A Escola* (1906-1910). 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2007.
- MORAES, Maria Augusta Sant’anna. **História de uma oligarquia**: os Bulhões. Goiânia: Oriente, 1974.
- NADALIN, Sergio Odilon. **Paraná**: ocupação do território, população e migrações. Curitiba: SEED, 2001.
- NECROLOGIA. **O Paíz**, Rio de Janeiro, 15 out. 1902, p. 2.
- NETTO, Silveira. Editorial. **O Cenáculo**, Curitiba, n. 14, tomo II, p. 134, 1896.
- O CENÁCULO. Curitiba, n. 14, tomo II, maio 1896.
- OS PYNAGÉS: deposição do capitão (carcere privado). **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 17 set. 1902, p. 2.
- OS SELVÍCOLAS do Brasil. **O Malho**, Rio de Janeiro, 13 mar. 1909, p. 5.
- PALACÍN, Luis. **Coronelismo no extremo norte de Goiás**: o padre João e as três revoluções de Boa Vista. São Paulo: Loyola, 1990.
- PELOS Cherentes. **O Commercio de São Paulo**, São Paulo, 20 fev. 1897, p. 2.
- PERNETTA, Julio. O selvagem brasileiro. **O Cenáculo**, Curitiba, n. 14, tomo II, p. 135, 1896.
- PINTO, Divinamir de Oliveira. **175 anos da Imigração Alemã no Rio Negro**: os pioneiros no Paraná. Mafra, SC: Nosde, 2007.
- POCOCK, John Greville Agard. **Linguagens do ideário político**. Organização dos textos de Sergio Miceli. São Paulo: Edusp, 2003.
- RABELLO, Sylvio. **O itinerário de Sílvio Romero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- ROCHA, Eliane Pereira. **Entre a pena e a espada** – a trajetória de Leolinda Daltro: 1859-1935 – patriotismo, indigenismo e feminismo. 2002. 335 p. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2002.
- ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira**. tomo I. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1949. (Coleção Documentos Brasileiros).
- SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SILVA, Ivanilson Bezerra da. **A figura de Horace Lane**: lutas de representações e a formação da rede escolar americana no Brasil (1885-1912). 2015. 330 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **A história da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- TARDE ilustrada. **O Commercio de São Paulo**, São Paulo, 15 jan. 1897, p. 2.
- UNIÃO Cívica Brasileira. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 2 nov. 1906.
- VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o

povo. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 399-421.

VELLOZO, Dario. O futuro do Brasil. **Revista do Clube Curitibano**, ano III, n. 6, mar. 1892.

VELLOZO, Dario. Pelos índios! **O Cenáculo**, Curitiba, n. 14, tomo II, p. 146, 1896.

VIEIRA FILHO, Dalmo; WEISSHEIMER, Maria Regina (coord.). **Roteiros nacionais de imigração**. Dossiê de Tombamento. Santa Catarina. Histórico, análise e mapeamento das regiões. vol. 1. Florianópolis: IPHAN, 2007.

Recebido em: 15/04/2022
Aprovado em: 06/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

REFLEXÕES SOBRE OS DIREITOS INDÍGENAS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E A LEGISLAÇÃO ATUAL

*Maria Veirislene Lavor Sousa**
Universidade de Salamanca
<https://orcid.org/0000-0002-2747-3161>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo promover uma reflexão e discussão sobre os direitos indígenas, seu histórico, os principais marcos legais nacionais e internacionais e as referidas instituições responsáveis no Brasil, buscando dar mais visibilidade aos debates atuais no cenário brasileiro sobre a temática proposta e promover conhecimento coletivo. A metodologia se constitui sobre pesquisas bibliográfica e documental, as quais foram iniciadas durante o trabalho no curso do Programa de Doutorado em Ciências Sociais vivenciado na Universidade de Salamanca, na Espanha, sobre o qual se apresenta aqui este breve recorte da tese. A pesquisa documental iniciou-se sobre a legislação brasileira vigente e percorreu-se também sobre os principais documentos internacionais. Revisitou-se autores como Cunha e Barbosa (2018), Viveiros de Castro (2006), Krenak (2019), Terena (2021), Santamaría (2015), dentre outros. A análise dos dados foi trabalhada e maturada durante os anos de 2020 e 2021, e os resultados obtidos por meio da pesquisa, leitura e reflexão crítica dos vários documentos revisitados que compõem a extensa legislação dos direitos dos povos originários, na busca por conhecimentos sobre a temática, dando destaque aos principais marcos legais sobre a causa, o histórico e demais questões ligadas ao tema proposto. As considerações revelam os grandes desafios impostos numa luta constante desses povos por seus direitos. Mesmo com as conquistas alcançadas desde a colonização, estes direitos estão em constante ataque, sob vários processos de violações pelo descumprimento da legislação vigente em seus variados aspectos culturais, ambientais, territoriais, de saúde e educação.

Palavras-chave: povos indígenas; direitos indígenas; legislação dos direitos indígenas; movimento social indígena; resistência indígena.

ABSTRACT

REFLECTIONS ON INDIGENOUS RIGHTS IN BRAZIL: BRIEF HISTORY AND CURRENT LEGISLATION

This article has the objective to promote a reflection and discuss about the indigenous rights, their history, the main national and international legal

* Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca, Espanha. Mestre em Gestão de Sistemas de E-Learning pela Universidade Nova de Lisboa (UNL). Salamanca, Espanha. E-mail: veirislene@gmail.com

limits and also the responsible institutions in Brazil, as a way of giving more visibility to the current debates in brazilian scenario about this thematic and to promote a collective knowledge. The methodology used was a bibliographic and documentar research which were started during the Course of Doctorate Program in Social Science at Salamanca University in Spain about which we present this short piece of the thesis. The documentary research started about the current brazilian legislation and also went through about the main international documents. It revisited authors like Cunha, Barbosa (2018), Viveiros de Castro (2006), Krenak (2019), Terena (2021), Santamaría (2015), between others. The data analysis was worked and matured during the Years 2020 to 2021 and the results were obtained through the research, the reading and the critical reflection of the several documents revisited that make part the extensive legislation of the indigenous peoples rights in the search for knowledge about the thematic and giving emphasis to the main legal limits about the subjetc, the indigenous history and the others questions linked to the theme. The considerations to reveal the big challenges, the constant struggle faced by these people to get their rights, although the achievement since the colonization, indigenous rights are in constant attack, They are under several way violation, by disobeying the current legislation through several cultural aspects, environmental aspects, territorial, healthy and education aspect.

Keywords: indigenous peoples; indigenous rights; indigenous rights legislation; indigenous social movement; indigenous resistance.

RESUMEN

REFLEXIONES SOBRE LOS DERECHOS INDÍGENAS EN BRASIL: BREVE HISTORIA Y LA LEGISLACIÓN ACTUAL

Este artículo tiene como objetivo promover una reflexión y discusión sobre los derechos indígenas, su historia, los principales marcos legales nacionales e internacionales y las instituciones responsables antes mencionadas en Brasil, buscando dar más visibilidad a los debates actuales en el escenario brasileño sobre el tema propuesto y para promover el conocimiento colectivo. La metodología se basa en una investigación bibliográfica y documental, que se iniciaron durante el curso del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales vivido en la Universidad de Salamanca, en España, sobre el cual se presenta este breve extracto de la tesis. La investigación documental comenzó sobre la legislación brasileña vigente y también abarcó los principales documentos internacionales. Se revisaron autores como Cunha y Barbosa (2018), Viveiros de Castro (2006), Krenak (2019), Terena (2021), Santamaría (2015), entre otros. Se trabajó y maduró el análisis de datos durante los años 2020 al 2021 y los resultados se obtuvieron a través de la investigación, lectura y reflexión crítica de los diversos documentos repasados que conforman la extensa legislación sobre los derechos de los pueblos indígenas, en la búsqueda del conocimiento sobre el tema, destacando los principales marcos legales sobre la causa, la historia y otras cuestiones relacionadas con el tema propuesto. Las consideraciones revelan los grandes desafíos impuestos en una lucha constante de estos pueblos

por sus derechos, a pesar de las conquistas desde la colonización, estos derechos se encuentran en constante ataque bajo varios procesos de vulneración por el incumplimiento de la legislación vigente en sus diversos aspectos culturales, ambientales, territorial, salud y educación.

Palabras clave: pueblos indígenas; derechos indígenas; legislación de los derechos indígenas; movimiento social indígena; resistencia indígena.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir e refletir sobre os direitos indígenas à luz dos seus principais marcos legais, com base em seu histórico, lutas e vitórias travadas pelo movimento social indígena.

A base teórica do presente trabalho traz releituras de documentos legais sobre os direitos indígenas, fontes nacionais e internacionais, pensadores da antropologia, como Viveiros de Castro (2006), reconhecendo ainda as epistemologias do sul a partir da cosmovisão dos povos originários com base em autores indígenas, como Krenak (2019) e Terena (2021). Discorre-se pelo histórico desde os primórdios da escola salamantina, refletindo sobre documentos gerados a partir de muita resistência desses povos, até os atuais marcos legais e sua efetivação dentro das políticas públicas, em suas teorias e práticas.

A metodologia utilizada foi a bibliográfica e documental, através de fontes atualizadas sobre a legislação vigente, disponíveis em vários sites, repositórios e demais canais legais. Os critérios de seleção dos artigos de leis mencionados versam sobre três pilares: 1) visitar os principais elementos para embasamento do trabalho proposto; 2) alcançar a proposta em contribuir na visibilidade do tema; e 3) promover conhecimento e debate sobre a temática. Os resultados apresentados surgem após análise dessa legislação, que representam uma vitória jurídica e legal. Todavia ainda não são suficientes mediante dados e fatos da realidade brasileira sobre a implementação dessas políticas públicas, na preservação da diversidade e das identidades dos povos originários. As considerações nos levam a refletir sobre a ne-

cessidade de reconhecimento dos direitos dos povos originários, dando visibilidade à causa desses povos e sua inclusão na pauta antirracista do país, respeitando a multiculturalidade da nação indígena.

Breve histórico sobre os direitos dos povos originários

Os primeiros registros sobre os direitos indígenas surgiram no século XIV, na Escola de Salamanca, pensados pelos teólogos jusnaturalistas Bartolomé de las Casas, Francisco de Vitória e Francisco Suárez, que vão advogar perante a Coroa o reconhecimento de direitos desses povos, apesar de levarem em conta o paganismo dos nativos e sua necessária conversão ao Catolicismo.

Nesse sentido, persistia o debate jurídico a respeito da humanidade dos indígenas, porém o princípio de *uti possidetis*, extraído do direito natural das gentes, predominou na América Latina, sendo usado sob duas esferas: para dirimir os direitos sobre domínio e posse das conquistas territoriais a partir de guerras entre duas nações; e para decidir sobre conflitos entre os súditos de uma mesma nação ou reino. No primeiro caso, sobre as coisas tiradas dos inimigos, passava a ser propriedade de quem as tomava e, no segundo caso, a terra sob conflito ficaria com seu primeiro dono, desde que este fosse súdito do reino, com “direitos inscritos na ordem jurídica daquela comunidade” (CUNHA; BARBOSA, 2018, p. 105). Todavia a história tem imensos registros que, mesmo com o início da discussão sobre os direitos indígenas no período colonial, na América os indígenas

já eram colocados em desvantagem absoluta, apesar da criação de instrumentos jurídicos que favoreciam os direitos indígenas pensados por esta escola espanhola. Na prática, a própria cultura local, as comunidades e suas formas de vida eram desvalorizadas e isso fragilizava aos poucos o próprio pensamento jurisprudente cristão e sua influência inicial, inclusive favorecendo forças contrárias a esta posição jusnaturalista, conforme afirma Santamaría (2015, p. 25):

Las leys espanolas desde el primer momento consideraron a los indios como hombres libres, súbditos de la corona, con ampla capacidad de poseer y disfrutar de sus bienes de cualquier naturaleza; los indios eran así sujetos de toda clase de derechos, incluyendo el de propiedad, sin ninguna excepción. Pero atendiendo a que ellos eran personas necesitadas de tutela a semejanza a los incapaces, les impuzeron, con ánimo de favorecerlos y defenderlos, determinadas trabas al libre ejercicio de sus facultades dominicales sobre las tierras de su propiedad. Mas estas estas limitaciones no querían decir que las tierras se les daban a los indios únicamente en usufructo, reservándose, la Corona la propiedad.

No caso brasileiro, a Coroa portuguesa seguiu preceitos jurídicos similares aos espanhóis sobre a apropriação de terras; mas sem a direta influência da escola salamantina e seus teólogos.

No ano de 1611, o primeiro instrumento jurídico que surge no Brasil, através do Alvará Régio de 1º de abril, a posse sobre a terra deveria ser respeitada, resguardando os direitos indígenas, por estes povos serem os primeiros donos. Já em 1755, uma nova lei regula que a terra também é dita como de domínio natural indígena. Todavia, com os processos de colonização, onde eram enfraquecidas as ideias sobre a humanidade dos povos originários, desvalorização de suas culturas, o saque das riquezas em muitas viagens, dentre tantos outros processos de exploração, violências etc., foi-se forjando a desconstrução dos direitos dos povos indígenas e implantando-se o conceito de propriedade privada, dentre outros conceitos

pregados pelos invasores, os quais até hoje influenciam nos debates e decisões judiciais brasileiros, quando se trata dos direitos dos povos originários sobre suas terras e territórios, mesmo depois da Constituinte de 1988.

No período colonial, os indígenas ficaram submetidos à jurisdição colonial portuguesa e, em teoria, vistos como súditos. A Bula de 1741, dirigida aos bispos que estavam no Brasil e nas Índias Ocidentais, ditava que ninguém (pessoa secular ou eclesiástica) podia possuir índios como escravos ou que eles fossem mantidos em cativeiros; caso descumprida esta ordem, a pessoa estaria sob risco de ser excomungada.

No século XVIII, mesmo com os processos galopantes de escravidão, conflitos, mortes e genocídios sobre os povos originários, estes permaneceram resistindo, o que fez com que a Coroa optasse pela escravização africana, decisão fortalecida também por outras conjunturas históricas. O projeto integracionista persiste aliado às tentativas de escravidão dos indígenas pela Coroa portuguesa, embora tal movimento não tivesse apoio declarado dos jesuítas, além da luta permanente dos povos nativos, impondo sua resistência, seja em conflito, fugindo para outras terras, ou mesmo se refugiando posteriormente em quilombos, se aliando aos negros que conseguiam fugir da escravidão.

No período do Brasil Império, mesmo com a Lei nº 37.627, de 27 de outubro de 1831 (BRASIL, 1831), que proibia a escravidão de indígenas, o reconhecimento dos direitos das comunidades nativas continuava sob ataque e ameaça constante. Neste período histórico, persiste a visão integracionista, e da condição de escravos, os povos originários passam a ter suas vidas tuteladas pelo poder estatal intermediado por juízes, equivalente à condição de órfãos, de seres incapazes. Tal condição eliminou completamente o reconhecimento legal da autonomia, a luta por suas terras, o poder individual e coletivo e de cidadania dos povos originários. Para legitimar a questão da posse das terras indígenas, estas foram tratadas como

uma “posse territorial específica, baseada no Direito das Gentes”¹ (CUNHA; BARBOSA, 2018, p. 107).

Com a implantação da Lei de Terras (BRASIL, 1850),² no Brasil Império, vê-se mais ainda o enfraquecimento das questões jurídicas sobre o direito às terras pelos indígenas, pois estes são colocados não como proprietários, mas como meros ocupantes, posseiros sem títulos ou direitos sobre a propriedade.

Com a Revolução Industrial, no século XIX, o excedente da lavoura agroexportadora e a entrada da mão de obra dos imigrantes resultaram na expansão sobre novas fronteiras e mineração, promovendo ainda mudanças econômicas estruturais no país, que passa a ser republicano, seguindo orientação liberal, cenário que afetou mais ainda a vida dos indígenas, suas terras e territórios, principalmente as áreas ainda intocadas e reforçando a questão da tutela, com base integracionista, que vê o indígena como um sujeito a ser preparado também para o trabalho subordinado e mais árduo. Isto persistiu em vários documentos que foram sendo criados e se perpetuou nas duas constituições anteriores à de 1988, que

historicamente representa o grande divisor de águas sobre a questão dos direitos dos povos originários no Brasil.

Legislação atual sobre os direitos indígenas

Observa-se que a legislação brasileira sobre os direitos indígenas surgiu tardiamente, a duras penas, ao longo da história, a partir de muita luta e resistência dessas comunidades, que começaram a se organizar através de seu movimento social, mas se estabelecendo com mais firmeza na década de 1980, com a ajuda da Igreja Católica, através de pastorais missionárias em vários municípios brasileiros. Na atualidade, os documentos que compõem a lista da legislação vigente no país, os textos normativos internacionais, tais como Convenções, Tratados, Declarações e outros, dos quais o Brasil é signatário, são: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) – Artigos 231 e 232; Código Penal – Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de fevereiro de 1940 (BRASIL, 1940); Código de Processo Penal – Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (BRASIL, 1941); Estatuto do Índio – Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973); Pacto Internacional Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, da Organização das Nações Unidas (ONU) – Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992 (BRASIL, 1992a); Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, da ONU – Decreto nº 592, de 06 de julho de 1992 (BRASIL, 1992b); Convenção Americana sobre Direitos Humanos – da Organização dos Estados Americanos (OEA) – Pacto de São José da Costa Rica – Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992 (BRASIL, 1992c); Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) – Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (BRASIL, 2004); Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho na língua Guarani-Kaiowá (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2012a); Convenção nº 169 da Organização Internacional

1 “O conceito de *ius gentium*, que foi também chamado de direitos de gentes, mesmo tendo a sua origem no direito romano e tenha atravessado, sob diferentes versões, a Idade Média, é recebido pela geração da Escola de Salamanca, e muito especialmente por Suárez, com alguns ajustes e atualizações. Passa a ser entendido como um direito que considera as culturas dos povos como autoridade legítima que deve ser respeitada, uma consideração ao que foi construído ao longo do tempo pelos povos e que não temos direito de atropelar sob nenhuma alegação. São os casos da instituição da propriedade privada, do matrimônio, dos regimes de trabalho, dos tratados internacionais, entre outros. O conceito de Direito de Gentes, relativo ao que hoje conhecemos como Direitos Humanos, é importante porque, mesmo sendo um direito que se expressa numa positividade, numa norma escrita, tem na sua base uma racionalidade que considera as culturas, a diversidade de modos de manifestação cultural. E isso ao mesmo tempo em que busca a sua universalidade.” (FACHIN, 2017).

2 Lei nº 601, de 1850, que regulamentou a propriedade privada em terras brasileiras e a consolidação de títulos de propriedade, dispondo sobre as terras devolutas. As terras devolutas eram aquelas consideradas vagas, não estando tituladas para particulares, portanto atribuídas ou devolvidas aos estados da Federação, para assim poderem ser tuteladas a favor de quem tivesse interesse em cultivá-las.

do Trabalho na língua Terena (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2012b); Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas – ONU – de 13 de setembro de 2007 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017); e a Convenção Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, promulgada pelo Decreto nº 3.087/1999 (BRASIL, 1999).

Dentre esses, propõe-se aqui uma reflexão sobre alguns dos principais marcos legais supracitados, destacando-se: o Estatuto do Índio, a Constituição de 1988, a Convenção 169 e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos Indígenas. No caso brasileiro, a legislação sobre os direitos indígenas é tratada somente em âmbito federal, ou seja, cabe à Câmara de Deputados, ao Senado Federal e à Presidência da República.

Estatuto do Índio

O Estatuto do Índio é a denominação da Lei nº 6.001, promulgada em 19 de dezembro de 1973, que estabelece em seus Princípios e Definições a regulamentação da “situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973). Apesar deste documento citar que os costumes e tradições indígenas deveriam ser preservados, na prática a ideia apregoada era integrar os povos tradicionais à comunidade nacional, um trabalho desenvolvido para ser associado ao trabalho de catequese e assistência da Igreja, este já existente desde os primeiros contatos dos colonizadores. De acordo com o referido documento, indígena é considerado “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” (BRASIL, 1973).

Sobre os direitos indígenas e sua proteção, é delegada a responsabilidade à União, aos

Estados, aos Municípios e aos seus órgãos de administração indireta brasileiros, conforme descrito no Art. 2:

I - estender aos índios os benefícios da legislação comum, sempre que possível a sua aplicação;

II - prestar assistência aos índios e às comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional;

III - respeitar, ao proporcionar aos índios meios para o seu desenvolvimento, as peculiaridades inerentes à sua condição;

IV - assegurar aos índios a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e subsistência;

V - garantir aos índios a permanência voluntária no seu habitat, proporcionando-lhes ali recursos para seu desenvolvimento e progresso;

VI - respeitar, no processo de integração do índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes;

VII - executar, sempre que possível mediante a colaboração dos índios, os programas e projetos tendentes a beneficiar as comunidades indígenas;

VIII - utilizar a cooperação, o espírito de iniciativa e as qualidades pessoais do índio, tendo em vista a melhoria de suas condições de vida e a sua integração no processo de desenvolvimento;

IX - garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos da Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes;

X - garantir aos índios o pleno exercício dos direitos civis e políticos que em face da legislação lhes couberem. (BRASIL, 1973).

A Lei também conceitua o “índio” no Brasil, definindo-o também como “silvícola”, que representa “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” (BRASIL, 1973), classificando-os ainda em três tipologias, conforme o grau de integração nacional:

I - Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura. (BRASIL, 1973).

De modo geral, esse documento segue um ponto central do antigo Código Civil brasileiro, datado de 1916, que considerava os índios como “incapacitados” parcialmente, portanto necessitavam ser enquadrados num regime tutelar através de um órgão indigenista federal.

Sobre os Direitos Civis e Políticos, citados no Capítulo I, Dos Princípios, os índios são considerados cidadãos de nacionalidade brasileira, em acordo com a Constituição Federal em seus Artigos 145 e 146, e estabelece o exercício de seus direitos. No Estatuto do Índio (Brasil, 1973), em seu Art. 6º, declara que devem ser: “[...] respeitadas os usos, costumes e tradições das comunidades indígenas e seus efeitos, nas relações de família, na ordem de sucessão, no regime de propriedade e nos atos ou negócios realizados entre índios, salvo se optarem pela aplicação do direito comum.”

Nessa Lei também é estabelecida a Assistência e o regime tutelar, ou seja, os índios e as comunidades indígenas que ainda não estejam “integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar” (BRASIL, 1973). Todavia, o índio, ou a própria comunidade inteira, poderá requerer a sua plena emancipação, desde que comprovada por órgão federal competente, após inquérito realizado e a plena integração do solicitante ou de uma comunidade indígena à comunhão nacional.

De acordo com o documento, para o indígena sair do regime tutelar ele deve comprovar suas capacidades civis amplamente, levando em consideração alguns pontos considerados importantes, tais como a aprendizagem da língua portuguesa, atividade profissional útil para a sociedade nacional, além da “compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional” (BRASIL, 1973), conforme citado no Art. 9º. Tais etapas devem ser comprovadas através de homologação judicial e seu registro civil. Condicionado a estas capacidades, o indígena estaria apto para exercício de seus direitos, o que deixa claro aqui a abordagem com base na assimilação e aculturação. No decorrer da leitura desse documento fica claro que não há uma maior valorização da identidade cultural indígena, pois dentro dessa construção, apesar de citar alguns pontos importantes, imprime-se o não reconhecimento de suas tradições como parte integrante da cultura nacional a ser preservada e trabalhada com os mais jovens em suas aldeias, mas como algo processual a ser superado pelo tempo até a sua integração ao modelo nacional, dito como melhor e superior, fruto de ideias ultrapassadas e seculares apregoadas pelo colonialismo, ainda latentes na sociedade brasileira.

A questão educacional, assim como as questões da cultura e da saúde, segue esta linha e paradigma assimilacionista e são tratadas nos Artigos 47 ao 55 deste documento oficial:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.

Art. 53. O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas.

Art. 54. Os índios têm direito aos meios de proteção à saúde facultados à comunhão nacional.

Parágrafo único. Na infância, na maternidade, na doença e na velhice, deve ser assegurada ao silvícola, especial assistência dos poderes públicos, em estabelecimentos a esse fim destinados.

Art. 55. O regime geral da previdência social será extensivo aos índios, atendidas as condições sociais, econômicas e culturais das comunidades beneficiadas. (BRASIL, 1973).

O trabalho dos indígenas também é assegurado, buscando garantir igualdade, sem nenhuma discriminação em relação a qualquer outro trabalhador brasileiro, aplicando-lhes “todos os direitos e garantias das leis trabalhistas e de previdência social” (BRASIL, 1973), respeitando suas culturas e costumes, porém qualquer contrato de trabalho deveria passar pelo órgão de controle para sua efetiva aprovação.

Dentro das linhas gerais desse documento, acreditava-se que o “ser índio” tinha um caráter passageiro e logo este indivíduo iria se integrar à comunidade nacional, assumindo assim uma perspectiva assimilacionista. Inclusive sobre causas de infrações penais, detenções ou outras questões disciplinares são estabelecidas condições especiais e diferenciadas de acordo com o grau de integração e regime tutelar.

Outro assunto fundamental no texto é a questão da terra e do território indígena, em que são estabelecidos direitos, pontos sobre Terras Ocupadas, Áreas de Reservas, Terras de Domínio Indígena, entres outros, inclusive sobre demarcação, porém não se cita a diferença entre terra (todo o espaço da aldeia e reserva) e território, que representa também o lugar

sagrado para os indígenas, onde são feitos seus rituais voltados à questão da espiritualidade.

A respeito da Defesa das Terras Indígenas, são asseguradas proteção das Forças Armadas e Polícia Federal:

Art. 34. O órgão federal de assistência ao índio poderá solicitar a colaboração das Forças Armadas e Auxiliares e da Polícia Federal, para assegurar a proteção das terras ocupadas pelos índios e pelas comunidades indígenas.

Art. 35. Cabe ao órgão federal de assistência ao índio a defesa judicial ou extrajudicial dos direitos dos silvícolas e das comunidades indígenas.

Art. 36. Sem prejuízo do disposto no artigo anterior, compete à União adotar as medidas administrativas ou propor, por intermédio do Ministério Público Federal, as medidas judiciais adequadas à proteção da posse dos silvícolas sobre as terras que habitem.

Parágrafo único. Quando as medidas judiciais previstas neste artigo forem propostas pelo órgão federal de assistência, ou contra ele, a União será litisconsorte ativa ou passiva.

Art. 37. Os grupos tribais ou comunidades indígenas são partes legítimas para a defesa dos seus direitos em juízo, cabendo-lhes, no caso, a assistência do Ministério Público Federal ou do órgão de proteção ao índio.

Art. 38. As terras indígenas são inusucapíveis e sobre elas não poderá recair desapropriação, salvo o previsto no artigo 20. (BRASIL, 1973).

Teoricamente, através da leitura dos artigos citados, busca-se garantir direitos dos povos originários, porém, atualmente, na prática, verifica-se um imenso crescimento da violência e desrespeito sobre estes pontos, principalmente proteção aos indígenas em suas terras e territórios, demarcação das terras – que não avança judicialmente – e outros pontos críticos, como invasão de grileiros, madeireiros, fazendeiros, empresários do meio rural e grandes empresas.

No ano de 1988, com a Constituição Federal, que dá um caráter diferenciado aos indígenas em relação aos documentos anteriores, passa-se a garantir a diversidade e manutenção de suas culturas, por reconhecê-las pela importância e tradições, quebrando assim o paradigma

assimilacionista que perdurou séculos e até hoje deixou raízes e sequelas no imaginário popular, especialmente não indígena. Em 1994, uma proposta de Estatuto das Sociedades Indígenas foi aprovada por uma comissão especial da Câmara dos Deputados, mas encontra-se paralisada em sua tramitação. Só em 2002 os índios deixam de ser considerados relativamente incapazes, com a instituição do Novo Código Civil brasileiro (BRASIL, 2002), no qual fica estabelecido que os povos originários seriam regidos por uma legislação especial.

Essa abordagem assimilacionista tem seu início desde a colonização através dos jesuítas, aplicada depois pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com o intuito de convertê-los também em mão de obra nas lavouras, se consolidando ainda na Constituição Federal de 1934, se perpetuando através deste estatuto, perpassando pela Convenção de 1957. Contudo, tal abordagem foi sendo desconstruída processualmente pela resistência dos povos originários e pela força do seu movimento social, tendo como divisor de águas a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com outros documentos sobre os quais discorreremos a seguir.

A história revela que toda a legislação indigenista, desde a colonização, foi um caminho traçado para a subjugação, onde buscaram tirar-lhes o direito de ser índios, seguidos pelas tentativas de escravização dos povos indígenas, porém por algumas ações fracassadas e resistência indígena, foram acontecendo atos mais violentos de extermínio e genocídio, de acordo com o crescimento das ações voltadas à expansão do colonialismo e ocupação das terras brasileiras.

A Constituição Federal de 1988 – CF/88

Através da CF-88 (BRASIL, 1988), a abordagem assimilacionista e aculturada sobre os indígenas é superada e passam a ser consideradas as diferenças e a diversidade de culturas

indígenas, algo considerado pioneiro para a década de 1980, sendo que esta abordagem foi completamente abolida teoricamente no ano posterior, na Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais de 1989 (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1989), realizada pela OIT, superando as questões estabelecidas na ótica do Direito Internacional da Convenção sobre as Populações Indígenas e Tribais de 1957.

Historicamente, essa Carta Magna traz várias inovações sobre a temática, sendo a primeira que dedicou um capítulo específico à proteção e defesa dos direitos dos povos indígenas, garantindo ainda a capacidade processual, pois antes dela os povos originários sequer estavam “autorizados a ingressar com ações judiciais” (CUNHA; BARBOSA, 2018, p. 13), apesar da luta e grande esforço de fazer desta Constituição uma realidade para a nação indígena. Em sua obra *Direitos dos Povos Indígenas em Disputa*, Cunha e Barbosa (2018, p. 15) afirmam que “Falar do futuro dos direitos dos povos indígenas não é a formulação cândida que paira no ar. Antes, é um projeto normativo ancorado na resistência indígena de longa data, com a vitalidade no presente das muitas associações indígenas locais, regionais e nacionais”.

Observa-se que essa associação de resistência pelo direito vai além do âmbito nacional, ganhando força e alguma visibilidade internacional, atingindo ainda outros povos tradicionais da América Latina.

Com a Constituição Federal de 1988, o Brasil encerra um período de obscurantismo sobre os direitos indígenas, pois vem reconhecer e garantir aos povos originários, em seu Art. 231, “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). Este é um importante marco histórico, pois ao validar o direito dos indígenas em manter a sua própria cultura, rompe-se com a secular tradição da visão indigenista, integra-

cionista, que perseguia a ideia de homogeneização das etnias a um suposto modelo nacional e tratava o índio como um ser relativamente incapaz, alguém que deveria ser tutelado pelo Estado.

Em seu Art. 232, a Carta Magna garante também a capacidade processual a essas comunidades tradicionais, quando se lê: “os índios, suas comunidades e organizações, são partes legítimas para ingressar em juízo, em defesa dos seus direitos e interesses” (BRASIL, 1988), inclusive contra o Estado.

O atual Código Civil brasileiro do ano 2002, conseqüentemente, segue as linhas da Constituição Federal vigente, não tratando mais o indígena como um ser incapaz ou a ser tutelado, porém dispõe que tal capacidade deverá ser regulada por uma legislação especial. Sobre esta questão, há um processo com tramitação paralisada no Congresso desde 1994, para que isto seja revisto, sob o nome de Estatuto das Sociedades Indígenas, além de projetos de lei para a regulamentação de elementos dispostos na CF/88 e com isso possa se ajustar a legislação antiga completamente ao disposto na Carta Magna.

Fato é que, mesmo após 33 anos da Carta Magna no Brasil, a garantia dos direitos estabelecidos é conquistada ainda sob imensa pressão, luta e articulação das etnias através do movimento social indígena e suas diversas associações nacionais e internacionais, além de apoiadores e aliados da causa. Dentre as muitas entidades e associações que fazem parte deste movimento, destacam-se alguns nomes, de ordem diversas (religiosa, política, educativa, científica, artística, jurídica, não governamentais etc.): Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI); Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB); Centro de Estudos Ameríndios (CEstA); Conselho Indigenista Missionário (CIMI); Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN); Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC); Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP); Centro de Trabalho Indigenista (CTI); Greenpeace; Instituto Internacional de

Educação do Brasil (IEB); Instituto de Formação e Pesquisa em Educação Indígena (IEPÉ); Índio é Nós – Portal de campanhas; Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC); Instituto Socioambiental (ISA) e seus programas: Programa Monitoramento de Áreas Protegidas, Programa Política e Direito Socioambiental, Programa Rio Negro, Programa Parque Indígena do Xingu; KANINDÉ – Associação de Defesa Etnoambiental; Operação Amazônia Nativa (OPAN); Portal KAINANG (divulgação da cultura e dos direitos do povo Kaingang); Projeto Vídeo nas Aldeias; Uma Gota no Oceano; Programa WAIMIRI-ATROARI, Programa PARAKANÁ – PROPKN; Projeto Trilhas de Conhecimentos; Núcleo de História Indígena e do Indigenismo, da Universidade de São Paulo (NHII/USP); e Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED). São muitas outras pelo país, pela América Latina e pelo mundo que estão em prol da luta, defesa e garantia desses direitos.

Ainda sobre a Carta Magna, Viveiros de Castro (2006) afirma:

A Constituição de 1988 interrompeu juridicamente (ideologicamente) um projeto secular de desindianização, ao reconhecer que ele não se tinha completado. E foi assim que as comunidades em processo de distanciamento da referência indígena começaram a perceber que voltar a ‘ser’ índio — isto é, voltar a virar índio, retomar o processo incessante de virar índio — podia ser uma coisa interessante. Converter, reverter, perverter ou subverter (como se queira) o dispositivo de sujeição armado desde a Conquista de modo a torná-lo dispositivo de subjetivação; deixar de sofrer a própria indianidade e passar a gozá-la. Uma gigantesca ab-reação coletiva, para usarmos velhos termos psicanalíticos. Uma carnavalização étnica. O retorno do recalçado nacional.

Esse momento é considerado único na história, pois representou a aprovação dos direitos por políticos de várias frentes: de orientação de direita, de centro e de esquerda. Foi um momento também muito importante para o movimento social indígena, que marcava sua gênese em âmbito nacional, além do reconhe-

cimento de algumas importantes lideranças indígenas protagonistas desse processo no ano de 1988, como Ailton Krenak, Álvaro Tukano, David Kopenawa, entre tantos outros.

A Convenção 169

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, publicada em 7 de junho 1989 (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1989) e posteriormente promulgada através do Decreto nº 5.051, de 19 de abril 2004 (BRASIL, 2004), teve sua vigência no Brasil a partir de 25 de julho de 2003 e revê a convenção anterior (Convenção nº 107 de 1957). O referido documento da organização permanente, pessoa jurídica de Direito Internacional Público, do qual o Brasil é membro, dentre tantos outros países, afirma em seu Art. 3 que “os povos indígenas deverão gozar dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos, nem discriminação”. A partir deste direito prioritário são descritos os demais no mesmo documento internacional, o qual aborda as questões sobre a proteção dos territórios, sobre a cultura, valores e práticas sociais, culturais e espirituais, além da necessidade de reconhecimentos dos problemas individuais e coletivos dos povos originários.

Diferente da convenção anterior, a qual disciplinava propósitos assimilacionistas pelas comunidades minoritárias ao modelo nacional, a atual demanda que os povos originários devem “assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida”, e as suas línguas, religiões, culturas e, essencialmente, identidade devem ser preservadas e respeitadas no âmbito dos Estados onde vivem.

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos Indígenas

O documento com 46 artigos vem reconhecer e afirmar os direitos dos povos originários, abordando-os de maneira abrangente sobre a

cultura, saúde, territórios, educação e demais temas essenciais aos direitos fundamentais. Tal declaração, mesmo depois de longos debates por duas décadas, discutida em assembleia e aprovada em 2007, ainda é um desafio em solo brasileiro, pelas dificuldades em sua implementação e uma série de infrações sob vários aspectos, dentre os principais a violência de todos os graus sobre os povos originários, com perseguições, mortes, assassinatos, genocídios; a lentidão e estagnação da demarcação de seus territórios; a discriminação e racismo sofridos por esses indivíduos que são considerados pelos governantes como pessoas que representam atraso e barreiras ao desenvolvimento etc. Com este documento, consideram-se mais alguns avanços:

Os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural [Artigo 3] [...]. Os povos e indivíduos indígenas têm direito a não sofrer assimilação forçada ou a destruição de sua cultura [Artigo 8]. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2008).

Reconhecer e reafirmar os direitos dos povos originários no Brasil é uma luta interminável, mesmo com a legislação vigente. De modo geral e visto em várias instâncias (sociocultural, política, econômica etc.), pode-se pensar que o povo brasileiro carece de reconhecer sua própria identidade, pois de modo geral é um coletivo que não conhece sua própria história enquanto povo, não preserva ou tem memória de si mesmo quando não se reconhece nas suas fortes raízes indígenas, o que reforça os processos de reprodução da violência colonial.

Embora a proposta deste artigo não seja promover um debate jurídico, vale revisitar Sartori (2010), quando ele afirma a importância da luta indígena, pois representa a luta pelas diferenças, por seus modos de subsistência e de reprodução social dentro de um modelo contraditório homogeneizante imposto pelo sistema capitalista.

Considerações

Por mais de cinco séculos, desde a colonização, passando por processos de invasão e exploração de seus territórios, genocídios, escravidão, dentre tantos outros, e mesmo apesar dos avanços sobre os direitos indígenas, embora historicamente bem tardios, às custas de muitas lutas, resistência, tempo de vida e mortes de tantas pessoas, esses direitos continuam sob ataque no Brasil, não são efetivados e são cada vez mais sonogados e usurpados, principalmente dentro do atual quadro político, com o atual mandatário do país, denominado pelos povos originários de Xauara.³

Cita-se ainda um dos graves acontecimentos que marcou o cenário mundial, envolvendo dois defensores da causa indígena, o indigenista brasileiro Bruno Pereira e o jornalista inglês Dom Philips, que foram mortos barbaramente a tiros, queimados e enterrados no dia 5 de junho de 2022, no Vale do Javari, região amazônica, na qual faziam uma expedição, local de disputa acirrada e dominada pelos traficantes de drogas, garimpeiros e ladrões de madeira. Este tipo de crime, dentre outros, infelizmente, se repetem na Amazônia. Na maioria das vezes seus reais mandatários ficam impunes, como ocorreu com Chico Mendes, em 1988, com a Irmã missionária americana Dorothy Stang, em 2005, dentre outras lideranças e indigenistas perseguidos e mortos pela mesma causa. Segundo Carazza (2022), a organização Global Witness informa que no Brasil, somente entre os anos 2012 e 2020, foram assassinadas 317 pessoas por causa de conflitos e questões ambientais, revelando que o Brasil é o país que mais mata pessoas por defenderem a floresta, suas populações nativas e direitos desses povos. Vale ainda refletir que este trágico número poderá ser maior, caso somem-se os acontecimentos de outros territórios indígenas pelo país, com brasileiros e lideranças invisibilizadas, não contabilizadas nessa lista.

³ Conforme os grandes xamãs, significa uma pessoa de mente adoecida.

Esses direitos, que deveriam ser garantidos à nação indígena, lhes são retirados em vários âmbitos e impressos pela violência sobre os povos indígenas, denunciada em vários canais pelo Brasil e pelo mundo, mesmo depois da abertura democrática dos anos 1990 e a garantia de seus direitos originários, dentre outros descritos. Os indígenas sofrem com o desrespeito à demarcação de seus territórios; a invasão de garimpeiros, posseiros, latifundiários e empresas em seus territórios; questões ligadas à educação e à precarização de suas escolas e trabalho docente; saúde pública – principalmente agora, durante a pandemia do Coronavírus, os quais foram as comunidades mais afetadas –, dentre tantas outras causas pelas quais lutam e continuam resistindo, como mais recentemente a fome e escassez em seus territórios, enquanto o sistema ineficaz atua em sua necropolítica.

O relatório *Direitos Humanos no Brasil 2021: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos* (STEFANO; MENDONÇA, 2021) denuncia de maneira detalhada as inúmeras atrocidades e numerosos processos, de forma detalhada, sobre a violação desses direitos e luta desses povos, sempre, além das questões ligadas diretamente à causa, tais como crise climática e ambiental, criminalização desses povos em busca da legalização da própria CF/88, agronegócio, retrocessos ambientais sobre a Amazônia, dentre tantas questões.

Eloy Terena (2021), um dos articuladores dessa causa, ligado à Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), em seu artigo *A criminalização de lideranças indígenas como repressão da ação política*, relata como este tipo de processo social, composto por uma série de etapas, tentando criminalizar o próprio movimento social, dificulta mais ainda a garantia pelos direitos: “Enquanto estratégia de repressão da ação política dos povos indígenas, a criminalização integra um repertório extenso de formas estatais e paraestatais de dominação e controle.” (TERENA, 2021, p. 93).

Enfim, além das ações de desmonte das

instituições que deveriam proteger os indígenas, como a própria Funai, são várias ações impostas, arbitrárias e criminosas que tentam manipular a não validação dos direitos desses povos e a não viabilidade de suas causas e processos, que se arrastam ou mesmo estão estagnados em várias instâncias administrativas do poder público, reproduzindo os processos colonizadores seculares, de apagamento histórico, de exclusão social, de homogeneização de suas identidades, de desrespeito às suas ciências, saberes etc., apesar dos avanços documentados na Constituição Federal de 1988, segundo a qual deveria se fazer valer os direitos e promover de maneira permanente a necessidade de decolonização do pensamento e de uma produção de políticas públicas mais efetivas em prol da diversidade e identidades indígenas, incluindo-os verdadeiramente no projeto nacional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei 37.627, de 27 de outubro de 1831**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1831. Disponível em: <https://arquivohistorico.camara.leg.br/index.php/informationobject/browse?topLod=0&sort=relevance&query=27+de+outubro+de+1831>. Acesso em: 3 nov. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro, 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 14 nov. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm. Acesso em: 2 ago. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941. **Código de Processo Penal**. Rio de Janeiro, 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del3689.htm. Acesso em: 18 jan. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, DF, 1992a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. Brasília, DF, 1992b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília, DF, 1992c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.087, de 21 de junho de 1999**. Promulga a Convenção Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, concluída na Haia, em 29 de maio de 1993. Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3087.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406compilada.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.
- CARAZZA, Bruno. Chico, Dorothy, Bruno e as outras

307 vítimas. **Valor Econômico**, São Paulo, 20 jun. 2022. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/coluna/chico-dorothy-dom-bruno-e-as-outras-307-vitimas.ghtml>. Acesso em: 11 mar. 2022.

CUNHA, Manuela Carneiro da; BARBOSA, Samuel Rodrigues. **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Unesp, 2018.

FACHIN, Patricia, A origem dos direitos humanos está na releitura do direito das gentes. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos** [online], n. 511, set. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7035-a-origem-dos-direitos-humanos-esta-na-releitura-do-direito-das-gentes>. Acesso em: 12 mar. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o final do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 1 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. 1989. Disponível em: <http://www.oit.org.br/convention>. Acesso em: 28 mar. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Amandaje nº 169 – Ava Ka’aguygua rehegua Tetã Sãsoyguakuéraguáva ha Ñemobohechapyrã ojejapo va’erã pe OITre ñemoñe’epyre Ava ka’aguygua rehe**. Convenção 169 em língua guarani-kaiowá. Tradutores da Etnia Guarani Kaiowá Cajetano Vera e Tônico Benites. Brasília, DF: Organização Internacional do Trabalho, 2012a. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/>

[conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Legi_slacao-Fundamental/169_guarani_kaiowa_web_812.pdf](https://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Legi_slacao-Fundamental/169_guarani_kaiowa_web_812.pdf). Acesso em: 2 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção 169 em língua terena e português. Convenção nº 169 – Koyúhoti kopénotihiko yoko tríbuhiko ya pói poké’e Yoko**. Convenção 169 em língua Terena. Brasília, DF: Organização Internacional do Trabalho, 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/legislacao-indigenista/legislacao-fundamental/convencao-n-169-terena.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

SANTAMARÍA, Rosembert Ariza. El regimen jurídico de las tierras, la Convención 169 de la OIT y la actuación del poder judicial frente a los derechos del territorio. In: GEDIEL, José António Peres; CORRÊA, Adriana Espíndola; SANTOS, Anderson Marcos dos; SILVA, Eduardo Faria. **Direitos em conflito: movimentos sociais, resistencia e casos judicializados**. v. 2. Curitiba. Kairós, 2015. p. 25-40.

SARTORI, Vitor Bartoletti. **Crítica ontológica ao direito**. São Paulo: Cortez, 2010.

STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa (org.). **Direitos Humanos no Brasil 2021: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. São Paulo: Outras Expressões, 2021.

TERENA, Luiz Eloy. A criminalização de lideranças indígenas como repressão da ação política. In: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa (org.). **Direitos Humanos no Brasil 2021: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. São Paulo: Outras Expressões, 2021. p. 91-94.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **“No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”**. Entrevista concedido ao Instituto Socioambiental (ISA) em 26 de abril de 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

Recebido em: 15/04/2022
Aprovado em: 11/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

O POVO TEMBÉ TENETEHARA: HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA, (RE)EXISTÊNCIA, LUTA E PODER NA AMAZÔNIA PARAENSE

*Henrique de Moraes Junior**

Universidade do Estado do Pará

<https://orcid.org/0000-0003-0092-9808>

*Kôkôixumti Tembê Jathiati Parkatejê***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

<https://orcid.org/0000-0003-3366-2994>

*Ivanilde Apoluceno de Oliveira****

Universidade do Estado do Pará

<https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

RESUMO

A história Tembê perpassa pela colonização até o fortalecimento cultural-educacional. Este artigo tem por objetivo analisar a resistência, a (re)existência, a luta e o poder na construção histórica do Povo Tembê Tenetehara na Amazônia Paraense. A construção metodológica do estudo caracteriza-se em uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa de método analético com procedimento bibliográfico, fontes documentais, entrevista dialógica freireana e os cuidados éticos. Infere-se que a construção histórica do Povo Tembê de poder, de luta, de (re)existência e de resistência deu-se com o Movimento Indígena Tenetehara na (re)conquista do seu território na Amazônia Paraense.

Palavras-chave: história; colonização; fortalecimento; movimento.

ABSTRACT

THE TEMBÉ TENETEHARA PEOPLE: HISTORY OF RESISTANCE, (RE) EXISTENCE, STRUGGLE AND POWER IN THE PARÁ AMAZON

The Tembê history goes through colonization to cultural-educational strengthening. The article aims to analyze the resistance, the (re)existence, the struggle and the power in the historical construction of the Tembê Tenetehara People in the Pará Amazon. The methodological construction of the study is characterized in a field research with a qualitative approach of analytical method with bibliographic procedure, documental sources, Freirean dialogic interview and ethical care. It is inferred that the historical construction of the Tembê People

* Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Belém, Pará, Brasil. E-mail: henriquemoraesjr@gmail.com.

** Mestrando em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Castanhal, Pará, Brasil. E-mail: tembe.jathiati10@gmail.com.

*** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Bolsista Produtividade CNPq2. Belém, Pará, Brasil. E-mail: nildeapoluceno@gmail.com.

of power, struggle, (re)existence and resistance took place with the Tenetehara Indigenous Movement in the (re)conquest of its territory in the Pará Amazon.

Keywords: history; colonization; strengthening; movement.

RESUMEN

EL PUEBLO TEMBÉ TENETEHARA: HISTORIA DE RESISTENCIA, (RE)EXISTENCIA, LUCHA Y PODER EN LA AMAZONÍA DE PARÁ

La historia Tembé va desde la colonización hasta el fortalecimiento cultural-educativo. El artículo tiene como objetivo analizar la resistencia, la (re)existencia, la lucha y el poder en la construcción histórica del Pueblo Tembé Tenetehara en la Amazonía de Pará. La construcción metodológica del estudio se caracteriza en una investigación de campo con enfoque cualitativo de método analítico con procedimiento bibliográfico, fuentes documentales, entrevista dialógica freireana y cuidado ético. Se infiere que la construcción histórica del Pueblo Tembé de poder, lucha, (re)existencia y resistencia se dio con el Movimiento Indígena Tenetehara en la (re)conquista de su territorio en la Amazonía paraense.

Palabras-clave: historia; colonización; fortificación; movimiento.

1 Introdução

O Povo Tembé localiza-se na Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), ao norte do Brasil, na Amazônia Paraense, no estado do Pará, na cidade de Capitão Poço. O encontro das aldeias na TIARG, partindo de Belém (Capital do estado do Pará), dá-se por meio da BR-360, interligando a região do Nordeste amazônico do Pará, inclusive como via comum às regiões dos rios Gurupi e Guamá, onde se situam os Tembés, a cerca de 230 km. A construção histórica de resistência, de (re)existência, de luta e de poder do Povo Tembé na Amazônia Paraense perpassam pelo processo de colonização e de conquistas pelas missões religiosas e os aldeamentos, bem como com os diretórios parciais causando as migrações para os rios do Gurupi e do Guamá, que geraram epidemias e o genocídio indígena, com conflitos entre colonos e indígenas incentivados por meio de políticos e ocasionando a criação da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG).

Destacam-se, também, as grandes construções rodoviárias da Ditadura Civil-Militar, que ocasionaram o esvaziamento do fortalecimento das práticas culturais, da língua materna e do território, e os desmatamentos que marcam

as estruturas e os modos de vida da sociedade Tembé, tal como as invasões territoriais pela exploração e pela expansão das áreas de frente da agropecuária da sociedade envolvente, bem como a criação da (re)organização do Povo Tenetehara. Assim, intensificaram-se as resistências, as (re)existências, as lutas e os poderes pelo fortalecimento da cultura tradicional, da língua materna e do território na etnogênese, do mesmo modo estabelecendo a conquista da homologação da TIARG e a importância da Educação Escolar Indígena (EEI) no fortalecimento da identidade Tembé, como energia, (re) vivência e enfrentamento frente à sociedade envolvente, como também a visão política sobre a EEI externa e interna na comunidade Tenetehara.

O objetivo deste estudo¹ é analisar a resistência, a (re)existência, a luta e o poder na construção histórica do Povo Tembé Tenetehara na Amazônia Paraense. As reflexões aqui efetivadas são resultantes de uma Dissertação de Mestrado (MORAES JÚNIOR, 2021) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Uni-

¹ A pesquisa foi financiada pela Fundação Amazônia de Amparo à Estudos e Pesquisas do Estado do Pará (FAPESPA).

versidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), defendida em 2021 e financiada pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA). A construção metodológica do estudo consiste em uma pesquisa de campo (MINAYO, 2009) ao interagir com os indígenas na Aldeia São Pedro e Zawara Uhu com abordagem qualitativa (MINAYO, 1994) ao evidenciar os significados mais profundos da História Tembê Tenetehara, tendo como método de estudo o analético (DUSSEL, 1974) que parte desde o outro em diálogo crítico enquanto livre e de sua palavra como revelação.

Também foi realizado o procedimento de levantamento de fontes bibliográficas (GIL, 2008), com a contribuição dos seguintes autores e das autoras: Bartolome (2006), Becker (2009), Boudin (1978), Brusque (1878), Dódt (1939), Galvão e Wagley (1961), Gomes (1991, 2002), Hill (1996), Hurley (1928, 1932), International Union for the Conservation of Nature (2020), Lopes (2015), Meira (2017), Miranda (2015), Mitschein e outros (2012), Neves (2015), Nossa Voz (2020), Oliveira (2018), Paixão (2010), Pérez (2001), Valente (2017), Vieira (2016) e Zannoni (1999). E fontes documentais (PÁDUA, 2004) de pesquisa: do Conselho Indigenista Missionário (2017), o Instituto Socioambiental (2010), do Povo Tembê Tenetehar da Terra Indígena Alto Rio Guamá (PTTTIARG, 2018) e da Secretaria Especial de Saúde Indígena (2014).

A estratégia metodológica de procedimento foi a entrevista dialógica freireana, por meio do encontro entre o entrevistador e os interlocutores – coautores – com vistas a efetivar a (re)construção do conhecimento das codificações e das descodificações nas pronúncias, nas problematizações e nas sintonizações no diálogo (FREIRE, 2013). As entrevistas foram realizadas com o Cacique e Liderança da Aldeia São Pedro Kamiran² Tembê Tenetehara e o Cacique e Liderança da Aldeia Zawara Uhu

Wender³ Tembê Tenetehara sobre a História do Povo Tembê Tenetehara, que ocorrera nos dias 13 de outubro de 2019, na Aldeia São Pedro, e 7 de abril de 2021, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém (SEMEC/BE). Nesta pesquisa foram tomados os cuidados éticos com respeito aos sujeitos interlocutores na manutenção da postura ética no processo de investigação científica por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010), autorizando a entrevista, gravar áudios e vídeos.

Considera-se que a resistência, a (re)existência, a luta e o poder na construção histórica do Povo Tembê se deram por meio do Movimento Indígena Tenetehara através de disputas territoriais com os povos colonizadores, fugas adentrando a floresta amazônica como refúgio, conflitos com regatões e colonos imigrantes como defesa, casamentos interétnicos e a união Tembê pelo fortalecimento cultural, educacional e (re)conquista do seu território ancestral. O artigo encontra-se organizado em quatro seções. A primeira, a “Introdução”; a segunda, “Os Tembês Teneteharas e a colonização”; a terceira, “Poder, luta, (re)existência e resistência territorial ancestral Tembê Tenetehara”; e a quarta, “Considerações finais”.

2 Os Tembês Teneteharas e a colonização

Os Tembês e seus parentes Guajajaras, do Maranhão, denominam-se como Tenetehara. O Termo “Tembê” ou “Timbê” tem como origem o Tĩ(m)be(b), que significa “nariz chato”, termo possivelmente dado pelos habitantes ou regatões (comerciantes da região) do Maranhão. O termo não tem derivação Tembê, pois “nariz chato” seria xi-pew, com “i” não anasalado e um “w” no final, tendo provavelmente sua origem nas variedades da língua geral (nheengatu) ou no idioma Tupi-Guarani (BOUDIN, 1978; MEI-

2 Magno Kamiran Oliveira Sousa Tembê é também conhecido como Kamiran, nome que iremos adotar daqui por diante.

3 Kôkôixumti Tembê Jathiati Parkatejê é também conhecido como Wender, nome que iremos adotar daqui por diante.

RA, 2017). O termo “Tenetehara” tem origem no tronco linguístico Tupi-Guarani, caracterizada pelo verbo /ten/ (ser) somando-se a qualidade /ete/ que significa intenso ou verdadeiro e substantivado como “aquele” ou o /har(a) que significa “aquele íntegro” ou de “integridade” como gente verdadeira de autonomia, de liberdade e de força (GOMES, 2002; PAIXÃO, 2010).

Segundo Miranda (2015) e Gomes (1991), na Amazônia brasileira vivem os Tembés Teneteharas, que estão situados no continente americano, em região de natureza diversificada, cerca de 6 milhões de km² de extensão do oceano Atlântico às Cordilheira dos Andes, incluindo Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela. A apropriação, em 1492, e, antes de ser conhecida e ocupada, o Tratado de Tordesilhas, em 7 de junho de 1494, estabelecia a posição da Amazônia na nova ordem mundial da divisão territorial e política entre os países ibéricos (Portugal e Espanha), em cuja parte oriental estavam situadas as possessões portuguesas da América e da Nova Andaluzia (Amazônia), e a parte ocidental espanhola, numa posse que antecedeu a conquista. Para Becker (2009, p. 204) ocorreu a:

[...] mera anexação, pois conquista implica apropriação, sobretudo mediante colonização. A partir da união das Coroas de Portugal e Espanha em 1580, realiza-se a apropriação da Amazônia, concretizada mediante disputa com outros povos europeus, de um lado, e com as populações amazônicas, de outro. Em outras palavras, o século XVI de um período de exploração, de reconhecimento físico por grandes expedições, viajantes e primeiros missionários.

As invasões na Amazônia por ingleses, franceses e holandeses, com os diversos interesses em disputa pelo poder absolutista, acirraram-se com os conflitos armados no século XVII, ao multiplicarem as bases dos invasores, quando se inicia efetivamente a conquista da Amazônia pelos portugueses ao destruírem as feitorias holandesas e os fortes ingleses em 1625, criando colônias permanentes e estáveis entre 1600 e 1750, como a fundação do Forte do Presépio

de Santa Maria de Belém, em 1616. Inauguram-se várias fundações militares e feitorias promovendo políticas indigenistas e educacionais no processo colonizador, civilizador e mercantil marcadas, ao mesmo tempo, pela assimilação e integração à cultura europeia e pela dominação da diferença cultural indígena (GOMES, 1991; MIRANDA, 2015). Para Miranda (2015) e Neves (2015), a participação das missões religiosas na organização e mediação entre os indígenas e os colonos na Província do Grão-Pará foi decisiva no processo de assimilação e de conquista nos aldeamentos como mão de obra para os trabalhos domésticos e nas plantações de cana-de-açúcar. Becker (2009, p. 206) destaca que:

Os primeiros religiosos a atuar foram os capuchinhos franceses, mas os jesuítas, chegando em 1615, foram os principais agentes da ação cultural europeia sobre os povos amazônicos. De São Luís, estenderam seus contatos com os índios do rio Tapajós, do Pará e do Médio Amazonas. Em 1655 a Companhia de Jesus possuía 28 aldeias, 11 no Maranhão, 7 no Tocantins e 6 no rio Pará. Os jesuítas espanhóis chegaram ao Solimões em 1686. Em 145 anos, a Companhia de Jesus na Amazônia deu origem a 24 cidades; as carmelitas a 17, os capuchinhos a 21, e os mercedários a 6.

O Cacique e Liderança Kamiran Tembé Tenetehara, da Aldeia São Pedro da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), relata a história do Povo Tembé Tenetehara e os primeiros contatos com as expedições colonizadoras: “Falar da história do Povo Tembé é um pouco extensa, porque ela já foi contactada há mais de 300 anos no Alto Rio Pindaré por uma expedição francesa lá em 1600, os primeiros contatos com a Nação Tenetehara que autodenominavam-se até os dias de hoje.”

Zannoni (1999, p. 48) explica que:

Os primeiros relatos dos Teneteharas, descritos como uma nação numerosa do rio Pindaré, atestariam que era uma nação a muito instalada na região. Provavelmente houve relações estreitas entre os Teneteharas e os Tupinambás, [...]. Concluindo, pode-se reafirmar que os Teneteharas têm origem própria e, portanto, não podem ser relacionados como descendentes dos Tupinam-

bás; ao mesmo tempo sua presença no território maranhense é anterior à chegada dos colonizadores europeus, sendo, na época, uma nação numerosa habitante na região do rio Pindaré.

Relatos de viajantes e cronistas do século XVII indicam que os Teneteharas – nome genérico dos Tembés do Pará e dos Guajajaras no Maranhão –, por esses tempos, viviam na região do Alto Rio Pindaré (afluente do Mearim), no que é hoje o estado do Maranhão, próximo às cidades hoje conhecidas como Santa Luzia e Zé Doca, região Central do estado do Maranhão. Assim, referindo-se ao seu território original e seus primeiros contatos com uma expedição francesa, sendo expulsos por volta de 1653, e os jesuítas aportam no Maranhão para iniciar os trabalhos de catequese, onde ficaram até 1759 (GALVÃO; WAGLEY, 1961; MEIRA, 2017).

2.1 Aldeamento e migração Tembê Tenetehara

No século XVIII os aldeamentos ampliaram-se, a região paraense transformou-se em um centro exportador de produtos florestais, tais como o cacau, a baunilha, a canela, o cravo e as resinas aromáticas, cuja colheita dependia da mão de obra indígena. Contudo, a conduta dos religiosos deu início às divergências ideológicas pela submissão a uma condição de assimilação e de dominação ao interferirem em suas culturas com regimes de escravidão, como também de “proteção” diante de outras frentes econômicas que propunham a dizimação dos indígenas. Com a Reforma de Marques de Pombal, foi determinada a expulsão dos jesuítas e das colônias portuguesas em uma nova ordem política em relação ao descimento, que passou a ser administrada pelo Rei de Portugal (MIRANDA, 2015; NEVES, 2015).

Segundo Meira (2017), Miranda (2015), Neves (2015), Paixão (2010) e Galvão e Wagley (1961), para continuar o processo de conquista na região foram criados os Diretórios, formados por colônias ao fim do século XVIII e início do século XIX. Uma delas, a Colônia de São Pedro do Pindaré, instalada em 1840, passou a ser

chefiada por funcionários do governo como forma de controlar as migrações e de atrair os indígenas. Entretanto esta abordagem não teve êxito, poucos diretores foram nomeados e poucos indígenas foram atraídos, enfrentando dificuldades para obrigar os povos originários a submeterem-se aos trabalhos forçados, que por isso, frequentemente, decidiam adentrar na floresta, para longe dos colonizadores. Neves (2015, p. 23) relata que:

Para atender aos interesses coloniais, principalmente nas plantações de cana de açúcar, diferentes migrações de africanos escravizados foram trazidos para a região e passaram a enfrentar uma situação muito semelhante à dos indígenas, sem que tivessem, a princípio, a possibilidade de se refugiar na floresta, o que logo começou a acontecer e deu origem aos quilombolas. Nos aldeamentos, o sistema colonial, com suas frentes econômicas e religiosas, a presença africana e tradição tupi dos Teneteharas, que em muitas situações ficavam fora dos aldeamentos, produziram diferentes modos de vida na região.

Nesse período, uma seca que assolou o Nordeste brasileiro, trouxe vários imigrantes incentivados pelo Governo como frente de expansão para as regiões dos rios Pindaré e Carú, para que trabalhassem na extração de copaíba, surgindo alguns povoados, entre eles o de Sapucaia (Santa Cruz). Alguns Teneteharas aproximaram-se dos imigrantes e começaram a trabalhar na coleta ou extração de copaíba.⁴ Todavia, este novo contato vai marcar uma grande perda populacional para os Tembés, acometidos de varíola, de sarampo e de coqueluche. Muitos indígenas refugiaram-se nas matas para evitar maiores contatos (MEIRA, 2017; PAIXÃO, 2010). O Cacique e Liderança Kamiran Tembê Tenetehara afirma que “O contato nesse período foi de muitos prejuízos com doenças epidêmicas, segundo registram que a população total dos Tembés Teneteharas

⁴ Copaíba (*Copaifera sp*) é uma planta medicinal que, quando extraída pelos furos no tronco da árvore, ao atingir sua carne, oferece um óleo de líquido transparente e terapêutico muito utilizado como anti-inflamatório, sendo bastante procurado nos mercados regionais, internacionais e facilmente encontrado nas residências dos habitantes da Amazônia (PAIXÃO, 2010).

nesse período chegava a 9.000 mil indígenas, essa população reduziu-se para praticamente entrando em extinção.”

Por volta de 1850, alguns grupos Teneteharas, conhecidos como Tembés, deslocaram-se (ramo ocidental) da região dos rios Pindaré e Carú, no Maranhão – permanecendo o grupo Guajajara (ramo oriental) – até as áreas dos rios Capim, Gurupi e Guamá no Pará (MEIRA, 2017; PAIXÃO, 2010; VALENTE, 2017).

“O motivo da migração do Povo Tembé Tenetehara do Maranhão foi por causa das frentes de expansão de colonização muitos foram escravos, mortos e em si foram praticamente quase exterminados.” (KAMIRAN TEMBÉ TENETEHARA).

Os Tembés Teneteharas que migraram para o Pará estão subdivididos em três complexos distintos: um grupo vive na Bacia do Rio Capim, na Terra Maracaxi; outro grupo, no Alto Rio Guamá, na margem esquerda do Rio Gurupi; e o último grupo permanece próximo à fronteira dos estados do Pará e do Maranhão, no Médio Gurupi, nas Terras Turé-Mariquita I e II, no Município de Tomé-Açu (MEIRA, 2017; PAIXÃO, 2010; VALENTE, 2017).

“O Povo Tembé Tenetehara dividiu-se em dois grandes grupos que migraram para o Alto Rio Pindaré e para a região do Guamá, Gurupi e Capim, e outros que ficaram na região do Pindaré, que se autodenominam como os Guajajaras.” (KAMIRAN TEMBÉ TENETEHARA).

Em 1861, devido aos conflitos com os comerciantes que usavam a embarcação conhecida como “Regatão”, e que deu o mesmo nome a estes comerciantes que exploravam o trabalho dos indígenas pela extração da copaíba, alguns Tembés Teneteharas deslocaram-se até o Rio Capim, onde viviam os Turiwaras, dando refúgio ao grupo; lá viviam também os Amanajés, Guajás, Ka’apor’s, Krên-Yê/Araparytiuas e Timbiras (BRUSQUE, 1878; HURLEY, 1928; PAIXÃO, 2010). Paixão (2010, p. 83) explica que:

Esta exploração nem sempre foi acatada de modo tão pacífico. Em 1861 um grupo de 7 índios atacou um regatão e matou 9 pessoas, a

consequência de tal ‘rebeldia’ foi a extinção da aldeia pela ação do chefe de polícia que espancou os indígenas e enviou as crianças para a sede do município. Portanto, a extração da copaíba e a relação com os regatões marcam definitivamente a história destes povos que são obrigados a desenvolver defesas e estarem constantemente em movimento.

Na visão de Gomes (1991) e Paixão (2010), para coibir a atuação dos regatões e eliminar tais atrocidades com os indígenas, o governo criou os sistemas de Diretorias Parciais, que foi uma forma de melhorar a versão dos aldeamentos jesuíticos de organização e de gerenciamento dos povos originários. Todavia, na prática, intensificavam a submissão dos indígenas ao Governo, apenas ajudaram na proliferação de epidemias e de maior liberação de grandes áreas para frente de expansão extrativista, como também de exploração em busca de ouro, de madeira e como guias. As ações dos regatões continuaram impunes e o sistema mostrou-se ineficiente para o que fora criado, proporcionando uma nova forma de exploração dos povos originários.

Em 1961 foi fundada a cidade de Capitão Poço, desmembrada do município de Ourém, com o propósito de intensificar a agricultura nesta região do estado do Pará. A chegada de novos colonos, de outras regiões do país, principalmente nordestinos, intensificou o processo de invasão dos territórios indígenas (MIRANDA, 2015; PAIXÃO, 2010) e os conflitos incentivados por meio da influência de políticos, como evidencia o Cacique e Liderança Indígena Wender Tembé Tenetehara, da Aldeia Zawara Uhu, sobre o Vereador Evilásio:

O Evilásio era um político influenciado com outros políticos aqui fora, manipulava muito os colonos em troca queria voto né. Ele colocava na cabeça que aquela terra era dos colonos, até documentos da Fundação Nacional do Índio (Funai) na época usava, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Instituto de Terras do Pará (ITERPA), justamente para dizer que a terra era dos colonos, que não iria ser mais devolvidas para os indígenas. Ele tinha forte influência política, na época causou

terror, foi autor de várias invasões de Terra no Rio Guamá, entrou muitas vezes em confronto com a comunidade, já manteve em cárcere privado índio da própria aldeia e já invadiu a Aldeia Ytawa. E aqui fora mesmo, ele tinha muita influência é isso demorou muito tempo como rival do povo. Morreu ainda rival somente foi falar com algumas lideranças, eu também fui uma que falei com ele. Assim, um ano, dois anos antes dele falecer onde ele já estava quieto devido à justiça né. A justiça já tinha encalacrado ele estava tipo ali dava os seus comandos, mas muito por baixo do pano e não vinha já usava outra pessoa, tipo terceiros para fazer isso, porém ele acabou acalmando-se o Evilásio. Eu vejo que não há interesse da união, dos municípios arredores porque a briga dos prefeitos e dos vereadores é justamente ganhar voto em troca da terra então, jamais eles querem que aquela terra seja ocupada porque é muito invasor e isso ele não tem interesse nenhum de tirar. Os invasores, pelo contrário, incentivam uma violência entre indígenas e colonos, tem que ficar dentro da terra e que os índios tem que apaziguar-se isso, ele coloca índio contra colono para brigar né, para eles fortalecem a influência e violência entre índios e colonos.

Assim, a ação política de alguns políticos da sociedade envolvente incentiva os conflitos no território indígena em troca de interesses políticos, bem como evidenciando a ausência intensiva de proteção constitucional da União e dos municípios, desvelando os anseios do poder por detrás dos confrontos ao ter currais eleitorais e perpetuarem a violência e o poder dessa relação nos territórios indígenas.

2.2 A criação da reserva indígena Tembê Tenetehara

Para justificar a preocupação com os povos originários, o Governo Federal, em negociação com os governos estaduais, criou, em 1910, as reservas indígenas como forma de pacificar as áreas de expansão econômica, e o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Acreditava-se à época que em pouco tempo os originários seriam assimilados e integrados pela cultura nacional, como era preconizado pela cultura europeia (MIRANDA, 2015; PAIXÃO, 2010). O

Cacique e Liderança Indígena Wender Tembê Tenetehara relata como surgiu a Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG):

O Povo Tembê Tenetehara, que fugiu do Alto Rio Pindaré para o Guamá, ficaram no lado esquerdo do Guamá, quando Capitão Poço foi fundado 1961 eram poucas pessoas e os Tembês Teneteharas ficaram do mesmo lado esquerdo. Tendo muita escassez no Ceará o governo acolheu como frente de expansão esse povo, hoje Garrafão é 80% (oitenta por cento) e Capitão Poço 70% (setenta por cento) cearenses; e passou a gente para a margem direita do Guamá criando a Terra Indígena Alto Rio Guamá em 1945, pelo então Interventor e Governador Magalhães Barata, mas nesse momento a terra estava criada, faltava homologar e registrar a documentação.

Para Paixão (2010) e Meira (2017), o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) passou a intensificar os trabalhos, a partir dos chamados Postos de Atração, na região do Gurupi, para pacificar os Urubu Ka'apor's e os Tembês Teneteharas que habitavam as cabeceiras do rio, em 1911. O Posto Felipe Camarão foi que serviu de intermediação entre o SPI e os indígenas na região amazônica. Outro posto surgiu, em 1927, chamado Pedro Dantas, na Ilha Canindé-Assú – que foi mais tarde transformado no Posto Indígena Canindé, onde hoje localiza-se a Aldeia Tembê Tenetehara –, que realizava a travessia da margem paraense à margem maranhense do Rio Gurupi. Essa política de atração tinha como objetivo controlar e transformar os indígenas em “trabalhadores nacionais” (negando sua diferença cultural), incentivando-os a comercializarem com os regatões, e dando abertura à exploração agrícola do tipo intensiva das terras indígenas. Assim, aconteceu a criação da TIARG:

Concedida pelo decreto nº 307 de 21 de março de 1945, no governo do interventor federal General Joaquim Magalhães Barata, com 279.892 ha e um perímetro de 366.292,90 metros, esta Reserva foi destinada aos Teneteharas, mas também incluía os Timbiras, Guajá, Kaapor e trabalhadores mestiços da região. (NEVES, 2015, p. 25).

Segundo Miranda (2015) e Neves (2015), por volta dos anos de 1960, o chefe do Posto do SPI começou a facilitar a entrada de camponeses, de posseiros e de madeireiros pelo município de Capitão Poço, no intuito de aumentar as lavouras, as produções agrícolas. O que foi intensificado com a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), que transformou o SPI na Fundação Nacional do Índio (Funai), a qual passou a ser presidida pelo General Bandeira de Melo, autorizando a invasão de 11 mil hectares da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG).

A construção das rodovias Belém-Brasília e Pará-Maranhão e os asfaltamentos da BR-316 e da BR-010 facilitaram o acesso à Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) e, bem próximo, possibilitando a criação do município de Paragominas, em 1965, e as construções pelos militares das grandes rodovias que penetravam a floresta amazônica, em 1972: a Transamazônica e a Santarém-Cuiabá. Vale ressaltar que, no final do século XX, a população Tembé Tenetehara havia sofrido uma queda para 9.000 pessoas, em 1872, chegando a 1.068 em 1930 e 350 a 400 em 1940, um decréscimo de 2.000% (dois mil por cento) causado pelo genocídio e pelos surtos epidêmicos (DODT, 1939; HURLEY, 1932).

Segundo o Instituto Socioambiental (2010), Mitschein e outros (2012), a Secretaria Especial de Saúde Indígena (2014) e Valente (2017), os dados mais recentes de 2014 indicam um total de 1.727 indígenas vivendo na TIARG, entre Tembés, em sua maioria, Timbiras, Ka'apor's, Guajajaras, Awá Guajás, Mundurucus, e em menor número os Wayãpis, Gaviões Parkatejês, Amanayés e Kayapós, todos falantes da língua Tupi-Guarani. Entretanto, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 a população total da TIARG era de 3.748 pessoas, em sua maioria não indígenas, situação causada pelas invasões, entre os anos de 1960 e 1970, de cerca de 1.000 famílias, as quais esperam pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) um novo assentamento, e hoje acredita-se que este número diminuiu pela saída das famílias pela

(re)integração de posse das terras indígenas invadidas pelo Fazendeiro Mejér Kabacznik, que iremos ver mais adiante (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2010; MITSCHHEIN et al., 2012; SECRETARIA ESPECIAL DE SAÚDE INDÍGENA, 2014; VALENTE, 2017).

Tornou-se evidente o aumento do número de casamentos interétnicos; da influência urbanocêntrica; do português que se tornou a língua de uso diário; da interferência socioambiental no cotidiano dos Tembés Teneteharas ao remanejarem-se de suas aldeias para longe das rodovias e da participação na construção das mesmas, enfraquecendo as aldeias, as suas famílias, a sobrevivência ou a socioeconomia e o esvaziamento do fortalecimento de suas práticas culturais, quase eliminando a língua Tenetehara. Nesse sentido, esses acontecimentos marcaram as estruturas e os modos de vida da sociedade Tembé, culminando na perda de grande parte da cobertura florestal pelo desmatamento, manta de arvoredo, tão importante à manutenção da cultura tradicional originária (MIRANDA, 2015; NEVES, 2015).

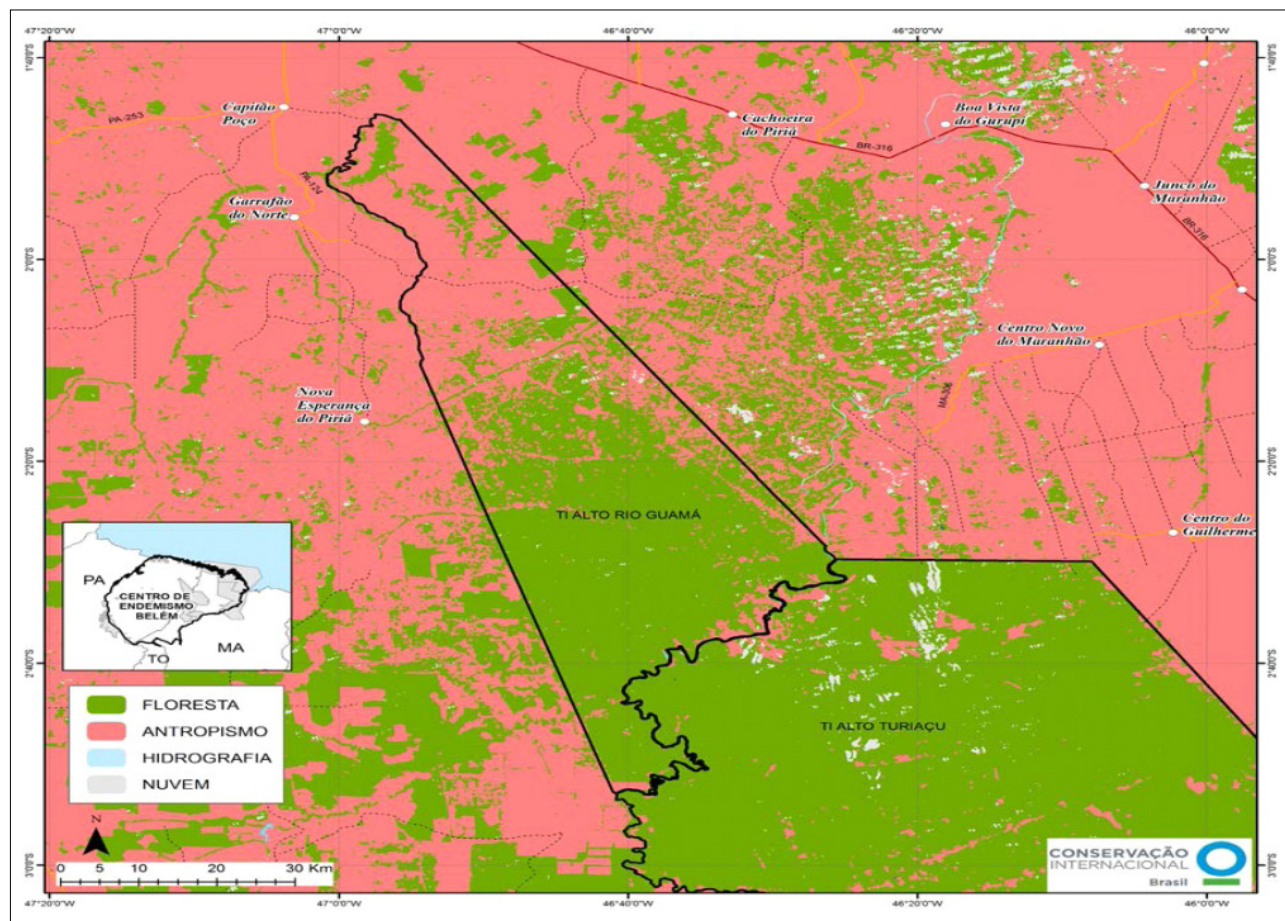
Os Tembés Teneteharas passaram por um período que tiveram que juntar-se a sociedade branca porque se não eles iriam acabar-se, aí começou o casamento do Tembé Tenetehara com os não indígenas, aí o Povo Tembé Tenetehara foi deixando de lado sua cultura e sua fala, porque também eles eram proibidos de falar, a própria Funai e o SPI na época da Ditadura Civil-Militar eles proibiam os indígenas de falar a sua língua, de fazer suas festas, seus rituais e tudo foi proibido, ou ele deixava ou apanhava, ou eles sofriam castigos e aí eles o Povo Tembé Tenetehara foram deixando né a sua cultura, por muito tempo os Tembés Teneteharas passaram pela aquela marginalidade cultural onde o povo não sabe nem se existe. (WENDER TEMBÉ TENETEHARA).

Além da marginalização e das ressignificações culturais, os Tembés sofreram também perdas de terras originárias em razão do processo de demarcação e de desmatamento dos territórios ancestrais, como podemos perceber na Figura 1 a seguir. A parte em cor verde demonstra a floresta; o componente de cor azul, as

hidrografias; a porção de cor branca, as nuvens; e a parcela de cor vermelha, o antropismo do

desmatamento nas regiões Norte e Central da TIARG.

Figura 1 – Mapa das áreas desmatadas nas regiões Norte e Central da TIARG



Fonte: International Union for the Conservation of Nature (2020).

Para Meira (2015), Neves (2015) e Valente (2017), mesmo que tenha sido criada em 1945 a Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), o processo de demarcação da terra apenas começou em 1972, administrado pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que contratou, em 1976, a empresa Plantel para realizar os trabalhos de demarcação.

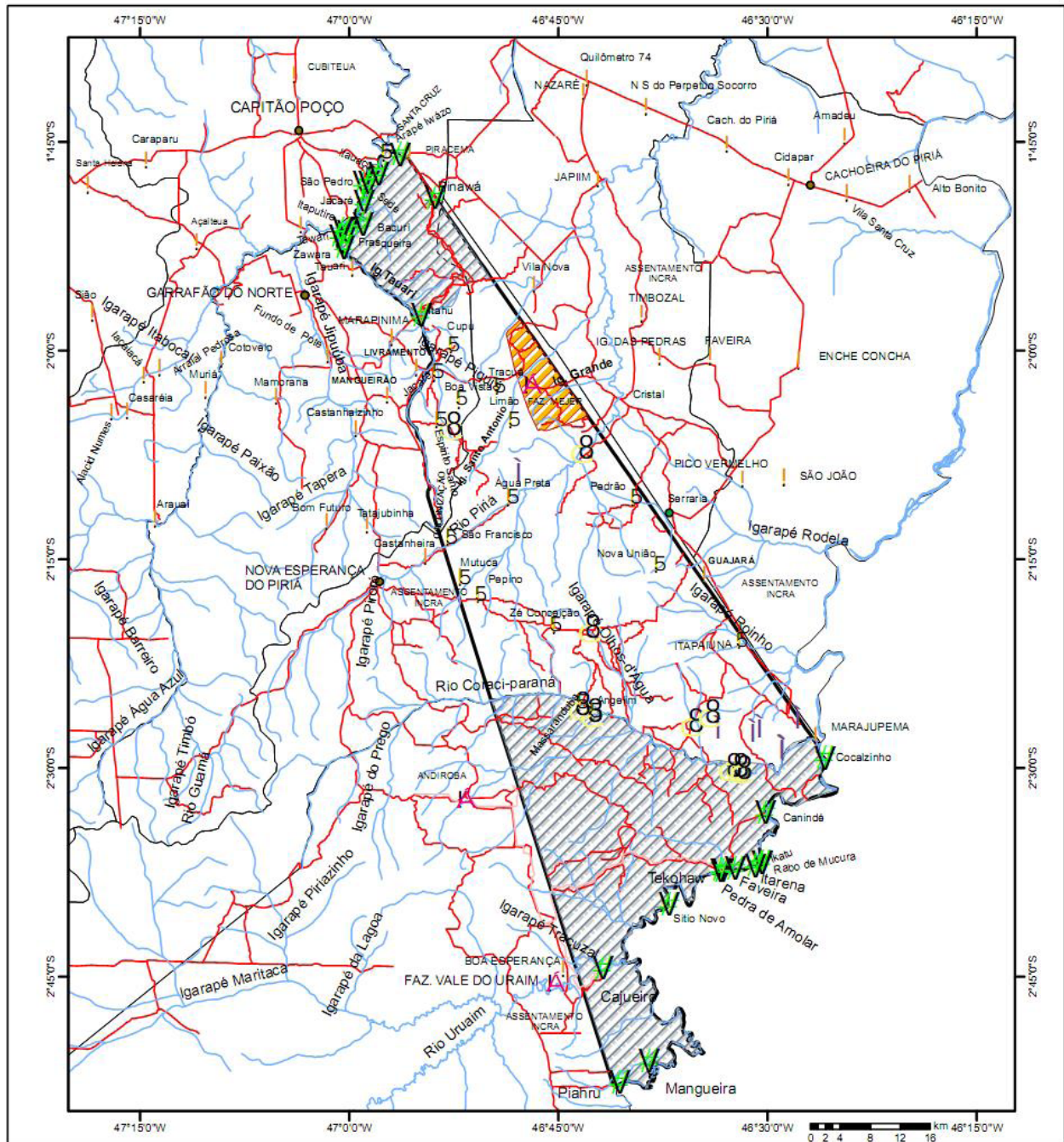
3 Poder, luta, (re)existência e resistência territorial ancestral Tembê Tenetehara

É nessa época que ocorrem a maior resistência, (re)existência, luta e poder de invasão das terras ancestrais dos Teneteharas, com a

criação da Fazenda de Méjer Kabacznik, abrindo uma estrada de 24 quilômetros de extensão na terra ancestral dos Tembês, para interligar a sua Fazenda Irmãos Coragem à Vila do Livramento, no município de Nova Esperança do Piriá. Cerca de 6.000 brancos viviam no interior da terra ancestral, maior que a População Tembê, que na época chegava a 300 indígenas (MEIRA, 2015; NEVES, 2015; VALENTE, 2017).

Esse fato ocorreu no começo da construção dessa estrada. Atraídos pelos incentivos agrícolas oferecidos pelos fazendeiros, alguns indígenas foram chamados para assinar um documento de liberação, mas não havia um consenso e poucos Tembês envolvidos na negociação sabiam efetivamente o que estavam assinando – inclusive a Funai, em geral omissa

Figura 2 – A área laranja e tachada no mapa delimita a região ocupada irregularmente por Méjer Kabacznik na TIARG



MAPA DE LOCALIZAÇÃO	Convenções	FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO-FUNAI COORDENAÇÃO REGIONAL DE BELÉM SERVIÇO DE MONITORAMENTO AMBIENTAL E TERRITORIAL - SEMAT		
	<ul style="list-style-type: none"> Limite TI Aldeias Área de domínio indígena Hidrografia Ramal TI Rodovias Municípios Serraria 	<ul style="list-style-type: none"> Sedes Municipais Localidades Pará Localidades Vilas Fazenda Vilas na T.I. Invasores/ Madeireiros Maconha 	ASSUNTO: AMEAÇAS E PRESSÕES COM DANOS AMBIENTAIS NA TERRA INDÍGENA A. R. GUAMÁ	
			DENOMINAÇÃO: TERRA INDÍGENA ALTO RIO GUAMÁ	MUNICÍPIOS: NOVA ESPERANÇA DO PIRIÁ, PARAGOMINAS E SANTA LUZIA DO PARÁ
		SUPERFÍCIE: 279.897,70 Ha	PERÍMETRO: 366.292,90 m	ESCALA: 1:700.000
		DATA: Nov/2010		
		FONTE: MAPA ELABORADO A PARTIR DO BANCO DE DADOS FUNAI, SIPAM E IBGE		
		TÍTULO RESP.: ABRAHÃO e ADRIANA		

Fonte: Povo Tembê Tenetehar da Terra Indígena Alto Rio Guamá (2018, p. 12).

na defesa da terra indígena; alguns, mesmos sem entender, concordaram em assinar. As atitudes do fazendeiro demonstravam que o acordo não se realizaria (MEIRA, 2017; NEVES, 2015):

A situação ficou tão difícil, porque os Tembés precisavam pedir autorização para transitar nas proximidades da estrada. Havia uma vigilância constante com homens armados. Esta situação causou a separação dos Tembés que viviam no norte da reserva, às margens do rio Guamá e os do sul, que se organizavam a partir do rio Gurupi. (NEVES, 2015, p. 29).

Assim, por volta de 1978, os Tembés Teneteharas do Gurupi e do Guamá começaram a intensificar as resistências, as (re)existências, as lutas e os poderes pela sua cultura tradicional, sua língua materna e seu território ancestral (MEIRA, 2017; VALENTE, 2017):

Nesse período a População Tembê Tenetehara estava bem reduzida, a própria sociedade acreditava que a Nação Tembê Tenetehara estava extinta, então houve um processo de nova reorganização e de luta pelo seu território, mesmo sofrendo todos os tipos de agressão moral e social, o povo buscou forças principalmente para o fortalecimento cultural e da língua materna na união das duas regiões do Guamá e Gurupi, que nesse período encontravam-se sem contato a 30 a 40 anos devido as invasões que ocorreram no meio da terra, então, a partir daí da década de 1980 e 1990 [...] a gente começou a fazer grandes missões contra os invasores. (KAMIRAN TEMBÊ TENETEHARA).

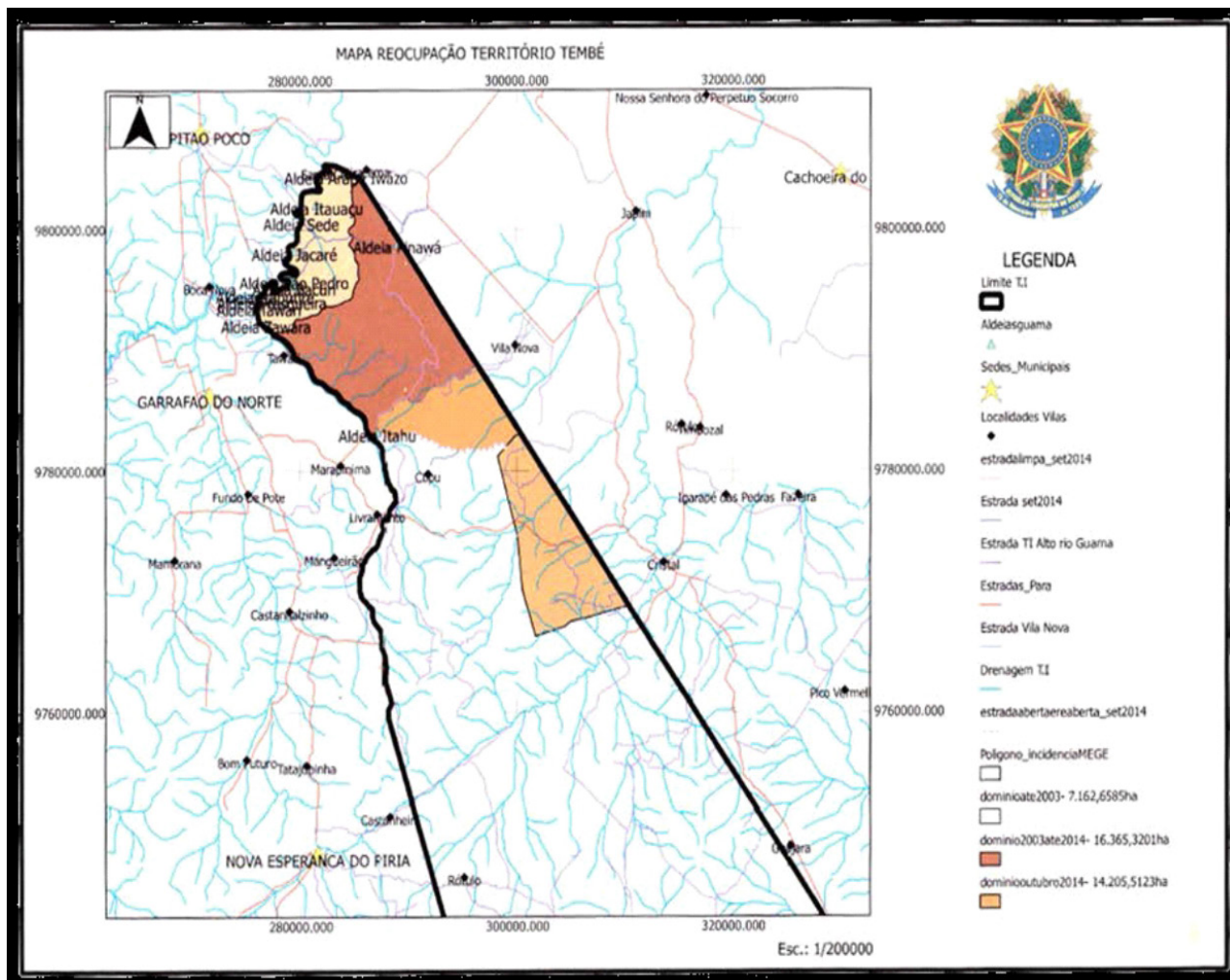
Vale ressaltar, nesse contexto, que o Povo Originário Tembê Tenetehara tem atuação política pelo seu (re)conhecimento étnico, o que a antropologia vem chamando de “etnogênese” (LOPES, 2015); ou seja, são processos históricos de configuração de uma coletividade étnica como resultado de conquistas, de migrações, de invasões, de fissões e de fusões ao perceberem sua diferença cultural como um direito nos processos de emergência social e política dos grupos tradicionalmente submetidos a relações de dominação de outras sociedades ou culturas (BARTOLOME, 2006; HILL, 1996; PÉREZ, 2001; VIEIRA, 2016).

Nesse sentido, o interesse do fazendeiro era a separação dos Tembés e, conseqüentemente, da terra ancestral. Em 1988 entraram na justiça para efetuar a divisão, no entanto a Funai interviu, (re)tornando a (re)organização original; a partir daí intensificaram-se na justiça a desocupação; com o fim da Ditadura Civil-Militar e com a (re)democratização brasileira, os povos originários buscaram a garantia dos seus direitos na nova constituição de 1988 (MIRANDA, 2015; NEVES, 2015).

Em 1992, os Tembés Teneteharas realizaram a primeira reunião em defesa guardiã do seu território ancestral, enfrentando com resistência, (re)existência, luta e poder os invasores por meio de associações como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), a Associação do Grupo Indígena Alto Rio Guamá (AGITARG), a Associação do Grupo Indígena Tembê da Aldeia Sede e Ituaçu (AGITASI), a Associação dos Povos Indígenas do Gurupi (APIG), a Associação dos Povos Indígenas da Aldeia Cajueiro (APIAC), a Associação do Grupo Indígena do Triângulo Alto Rio Guamá (AGITARG), acompanhado também de um movimento nacional da União das Nações Indígenas (UNI) e transnacional em congressos nos Estado Unidos, Bolívia, Peru, Venezuela, México, Equador, Panamá, entre tantos outros mais (NEVES, 2015; PTTTIARG, 2018).

Em 1993 saiu o (re)conhecimento de homologação pelo Decreto S/Nº de 04/10/1993 – DOU, 05/10/1993. Depois de um longo processo judicial, em 2013, finalmente, saiu o Decreto de restituição das áreas invadidas pelo Fazendeiro Méjer kabacznik, mas a ordem de despejo foi dada apenas em 2014 (MEIRA, 2017; NEVES, 2015; VALENTE, 2017). Apresentamos a seguir, na Figura 3, a área da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), na cor laranja, ocupada pelo Fazendeiro Méjer Kabacznik, atualmente já integradas ao Povo Tembê Tenetehara.

Figura 3 – Mapa das áreas sob o domínio indígena, incluindo a ocupada pelo Méjer Kabacznik



Fonte: Valente (2017, p. 42).

Segundo Valente (2017), o plano de gestão do território da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) está localizado, como podemos observar Figura 4, nos municípios de Nova Esperança do Piriá, na porção de cor amarela (cerca de 149 mil hectares – 53,4%); Paragominas, na parte de cor verde (cerca de 93 mil hectares – 33,3%); e Santa Luzia do Pará, na parcela de cor lilás (cerca de 37 mil hectares – 13,3%), num total de 279.897 hectares, e fazendo fronteira com os municípios de Garrafão do Norte, em cor azul, Capitão Poço, em cor rosa, Viseu, em cor roxa, e Cachoeira do Piriá, em cor verde, todos no Pará.

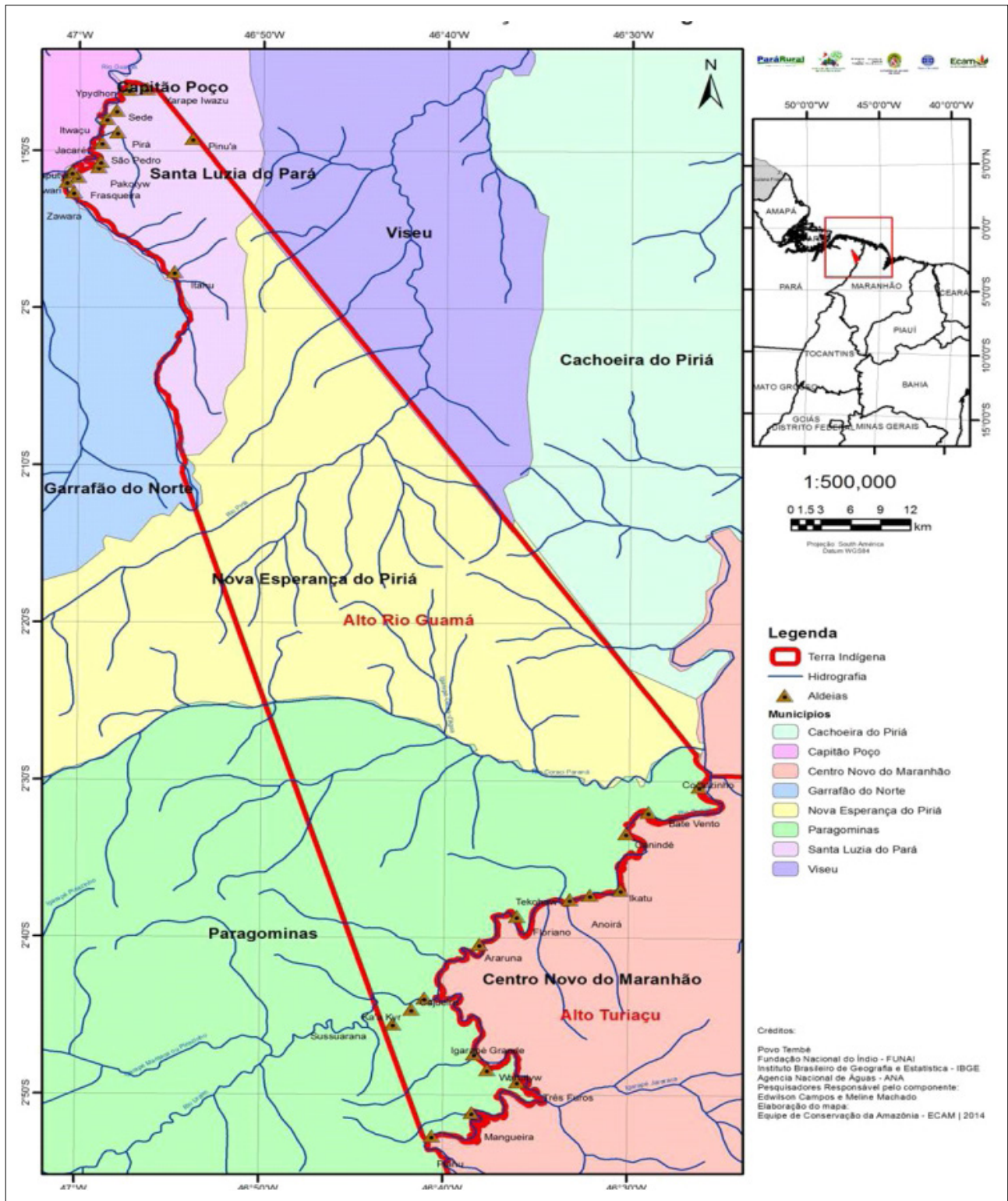
Entretanto, as dificuldades, as invasões e as ameaças à biodiversidade da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) ainda permanecem até hoje, como podemos observar na Figura 5,

constituindo-se ainda um problema, especialmente na região amazônica, com construções de hidrelétricas e outros grandes empreendimentos que ignoram o contexto local (OLIVEIRA, 2018).

A extração de madeira, o avanço das frentes agropecuárias e até mesmo a presença de traficantes e de plantações de maconha na região continuam ameaçando os Tembês. A luta pela terra representa a luta por um modo de vida e, sem dúvida ela é o maior patrimônio cultural desta sociedade. (NEVES, 2015, p. 33).

A luta Indígena Tembê Tenetehara pelo seu território ancestral tem o apoio insuficiente da Polícia Federal e do Ministério Público para intervir nas invasões, mas tem mostrado avanços. Hoje o território encontra-se quase todo descruzado, sem invasões e com o processo de

Figura 4 – Mapa dos municípios que compõem a TIARG e que fazem fronteira



Fonte: Valente (2017, p. 34).

fortalecimento cultural e da língua materna, como também com o curso de formação de agentes ambientais indígenas, com o plano de proteção territorial, diagnóstico etnoambiental participativo, etnozoneamento do mapa

cultural na elaboração do plano de gestão territorial e ambiental da TIARG (PTTTIARG, 2018). A Educação Escolar para a sociedade Tembê Tenetehara também tem se mostrado uma grande parceira nesse processo de resis-

Figura 5 – Os Tembés exigem saída de invasores

Indígenas da etnia Tembé-Tenetehara, da Terra Indígena Alto Rio Guamá, no nordeste paraense, ocuparam na manhã desta sexta-feira (21) uma área invadida dentro do território há pelo menos 35 anos, que ficou conhecida como Fazenda Piriá.

A luta pela retirada completa dos invasores se arrasta há décadas. Segundo a liderança Wendel Tembé, a comunidade aguarda reintegração da posse da fazenda Piriá desde 2014, quando a justiça cumpriu o mandado de despejo contra os proprietários da Fazenda Mejer, de mais de 9 mil hectares. Porém, diversos outros lotes ilegalmente ocupados não foram reintegrados, se mantendo a situação de conflito e devastação ambiental na Terra Indígena.

Os Tembé estão com crianças e mulheres e avisam que não vão sair até que a Justiça cumpra o seu papel. É iminente o conflito com seguranças a serviço do fazendeiro ilegal.

Kamiram Tembé, outra liderança da ocupação, afirma que o povo Tembé já está cansado de esperar pela justiça enquanto as suas terras estão sendo invadidas e desmatadas.



Comunidade indígena aguarda reintegração da posse da fazenda Piriá desde 2014

Fonte: Nossa Voz (2020).

tência, de (re)existência, de luta e de poder. Nas palavras do Cacique e Liderança Kamiran Tembé Tenetehara:

Já temos doutores formados, advogados e enfermeiros, para gente é uma conquista, são pessoas que estão sendo formadas ao buscar o conhecimento do homem branco para defender o direito do nosso povo. Hoje nós acreditamos e as lideranças que é essa geração que vai dar continuidade na luta do povo, sabe que hoje, a gente precisa buscar o conhecimento do branco, as estratégias de luta, porque hoje nós trocamos a luta do corpo a corpo e de arco e flecha. Hoje a luta mudou é ideológica, de ideias em defesa de direitos. Hoje nós estamos preparando nossos jovens para esse novo cenário que a gente vive.

Nesse contexto, a Educação Escolar Indígena (EEI) desvela uma expressão política externa e interna, bem como suas contradições nas

comunidades. No que se refere à política externa, segundo Paixão (2010), a EEI é, muitas vezes, adquirida como instrumento a ser utilizado no enfrentamento da Sociedade Nacional brasileira, em respeito à sua diferença cultural identitária como arma de forma simbólica:

Os Tembés percebem a relação entre índios e não índios ou toda a história dessa relação que, se nunca proclamou um vencedor, continuamente apresenta o 'inferior', ainda que o faça usando como medida a vida e valores dos brancos. De um modo geral este seria o papel da escola nas comunidades indígenas, ser um instrumento que, se não os coloca em simetria, serve como defesa frente aos ataques dos brancos. (PAIXÃO, 2010, p. 142).

Segundo o Conselho Indigenista Missionário (2017, p. 16):

Os povos indígenas assumem a escola como uma instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas. Se pararmos para escutar as palavras indígenas, em encontros e reuniões que problematizam a experiência escolar, vamos perceber o quanto o lugar político da escola está delimitado. Há expressões, utilizadas correntemente, que mostram um entendimento de que esta instituição só tem sentido se estiver subordinada à luta política pela garantia plena de seus direitos. ‘Escola formadora de guerreiros’, ‘escola para aprender a ler um documento’, ‘escola específica e diferenciada’, ‘a serviço da comunidade’, ‘uma escola indígena e não uma escola com peninhas’, ‘escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros, professores...’, ‘para não depender mais dos brancos’, ‘para não sermos mais explorados’, ‘escola inserida na luta pela terra’, ‘escola na retomada’ e ‘escola para aprender a língua’ são algumas expressões dos ecos de muitos encontros de professores indígenas que ocorrem país afora.

Em relação à política interna, Paixão (2010) explica que a Educação Escolar Indígena (EEI) é também ferramenta a ser usada como política indígena entre as aldeias de forma intraétnica Tembés Teneteharas, pois com a divisão ou desmembramento de uma determinada aldeia, grupo ou facção, passa a ter o “status” social de “povoado”, não correspondendo a uma categoria do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010 apud PAIXÃO, 2010, p. 143), que aponta como sendo um:

[...] setor situado em aglomerado rural isolado sem caráter privado ou empresarial, ou seja, não vinculado a um único proprietário do solo (empresa agrícola, indústria, usina etc.), cujos moradores exercem atividades econômicas no próprio aglomerado ou fora dele. Caracteriza-se pela existência de um número mínimo de serviços ou equipamentos para atendimento aos moradores do próprio aglomerado ou de áreas rurais próximas.

Paixão (2010) ainda afirma que a População Tembê Tenetehara, ao contrário do “aglomerado” do IBGE, compreende “povoado” como inexistência de número mínimo de serviços ou equipamentos, indicando incapacidade de

melhoria de vida; é nesse contexto que entra o uso político da escola, ou seja, fundando um novo “povoado”. Um dos primeiros movimentos é reivindicar a escola como um poder de transformação em aldeia, transmitindo um novo “status” social.

A não implantação da escola significará pouca ou nenhuma expressividade política da liderança, assim a ideia de que a escola serve para que os ‘indígenas tenham consciência de seus direitos’, pode ser entendida como a escola nos dá o direito de ser percebidos como comunidade que possui força política [...] Se de fato o objetivo fosse apenas o acesso ao conhecimento dos brancos, nada impediria esta comunidade de deslocar seus filhos até [outras aldeias], mas este gesto pode significar perda política para a liderança. (PAIXÃO, 2010, p. 144-146).

Dessa forma, as aldeias indígenas do Gurupi e do Guamá utilizam o uso político externo da escola tanto para estabelecer relação com os grupos não indígenas, quanto para buscarem nelas os conhecimentos construídos pelos não originários; e fazem da escola um instrumento de política originária interna, como o modo dela apresentar-se com um melhor serviço ou equipamento possível, como nas escolas da cidade, demonstrando a força que a aldeia tem (PAIXÃO, 2010).

Portanto, o Povo Tembê vem ressignificando com o movimento histórico o modo de fazer política interna e externa, evidenciando o processo de resistência e conquista do poder em favor do seu Povo Tenetehara, buscando a equibilidade constitucional, dignidade humana e não-humana do seu universo cosmológico e de bem viver na Amazônia Paraense.

4 Considerações finais

O termo “Tenetehara” significa gente verdadeira; o Povo Tembê localiza-se no continente americano da Amazônia Paraense, ao norte do Brasil, na TIARG do estado do Pará, na cidade de Capitão Poço. A colonização da Amazônia ocorreu, a partir da União Ibérica, com as fundações militares, feitorias, missões religiosas,

aldeamentos e mãos de obra. O Povo Tembé vivia no Rio Pindaré e teve contato colonizador com os franceses por volta de 1600. A região paraense tornava-se exportadora com mão de obra escrava indígena, porém essa realidade “mudou” com a expulsão dos jesuítas e das colônias com a administração de Portugal. Contudo a conquista continuou com os Diretórios, sem êxito, pois os originários fugiram, adentrando a floresta, e com a seca no Nordeste os imigrantes vieram trabalhar com copaíba, trazendo a epidemia, ocorrendo a migração dos Teneteharas para os rios Capim, Gurupi e Guamá.

A chegada dos colonos intensificou as invasões e os conflitos nos territórios originários, assim criando as reservas indígenas com o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com intuito de integração à sociedade envolvente, assim surgindo a TIARG. As invasões intensificaram-se com a Fundação Nacional do Índio (Funai), com a Ditadura na criação das rodovias, casamentos interétnicos, desfortalecimentos culturais e perdas territoriais indígenas.

O maior conflito enfrentado pelos Tembés foi com a invasão da Fazenda de Méjer Kabacznik, com a criação da estrada pela atração de incentivos agrícolas. Entretanto o acordo não foi realizado e a partir deste contexto os Teneteharas uniram-se, intensificando a luta pela cultura tradicional e territorial na etnogênese contra as invasões, conquistando a homologação do território. A Educação Escolar Indígena (EEI) também vem colaborando para esse fortalecimento. Assim, essas transformações históricas foram construídas por meio da resistência, da (re)existência, da luta e do poder com o Movimento Indígena Tembé através dos enfrentamentos aos colonizadores, refúgios, conflitos com imigrantes, casamentos e a união Tenetehara com as associações originárias no fortalecimento cultural, educacional e (re) conquista do território ancestral Tembé Tenetehara com sua homologação e a constante vigilância do seu território.

REFERÊNCIAS

- BARTOLOME, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papeis no cenário cultural e político. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, abr. 2006.
- BECKER, Bertha Koiffmann. **Amazônia**: geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOUDIN, Max Henri. **Dicionário de Tupi Moderno**: dialeto tembé-ténêthar do alto rio Gurupi. v. 1. São Paulo: Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1978.
- BRUSQUE, Francisco Carlos de Araújo. **Relatório Apresentado à Assembleia Legislativa da Província do Pará na Primeira Seção da XIII Legislativa em 1º de setembro de 1862**. Belém: F. C. Rhossard, 1878.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Por uma educação descolonial e libertadora**: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília, DF, 2017.
- DODT, Gustavo Luiz Guilherme. **Descrição dos Rios Parnayba e Gurupi (1873)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.
- DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GALVÃO, Eduardo; WAGLEY, Charles. **Os índios Tenetehara**. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação do MEC, 1961. (Coleção Vida Brasileira).
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Mércio Pereira. **O índio na História**. O Povo Tenetehara em busca da liberdade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- HILL, Jonathan Devid. **History, power and identity**. Iowa, USA: University of Iowa Press, 1996.
- HURLEY, Jorge. Chorographia do Pará e Maranhão: rio Gurupi. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará**, Belém. v. 7, p. 3-44, 1932.
- HURLEY, Jorge. **Nos Sertões do Gurupi**. Belém, 1928.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos e**

demografia da Terra Indígena Alto Rio Guamá. 2010. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br>. Acesso em: 27 jan. 2020.

INTERNATIONAL UNION FOR THE CONSERVATION OF NATURE (IUCN). **The IUCN Red List of Threatened Species.** Version 2015-4. Disponível em: <http://www.iucnredlist.org>. Acesso em: 27 jan. 2020.

LOPES, Rhuan Carlos dos Santos. Os Tembê Tenetehara de Santa Maria do Pará: entre representações e diálogos antropológicos. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 219-254, jan./jul. 2015.

MEIRA, Sérgio. História do Povo Tembê. In: MEIRA, Sérgio (org.). **Gestão ambiental e territorial da Terra Indígena Alto Rio Guamá:** diagnóstico etnoambiental e etnozoneamento. Belém: Ideflor-Bio, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Julia Cleide Teixeira de. **O ritual da Festa do Moqueado:** educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembê-Tenetehara. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2015.

MITSCHEIN, Thomas Adalbert *et al.* **Territórios indígenas e serviços ambientais na Amazônia:** o futuro ameaçado do povo Tembê do alto rio Guamá. Belém: NUMA/UFPA, POEMA, 2012.

MORAES JUNIOR, Henrique de. **Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembê Tenetehara e o ensino de Filosofia:** olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense. 2021. 437 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2021.

NEVES, Ivânia dos Santos. **Patrimônio cultural Tembê-Tenetehara:** terra indígena alto rio Guamá. Belém: Iphan-PA, 2015.

NOSSA VOZ. **Tembê exigem saída de invasores.** Belém, 21 ago. 2020. Facebook: Programa Nossa Voz. Disponível em: <https://www.facebook.com/programanossavoz>. Acesso em: 16 dez. 2020.

OLIVEIRA, Andreici Marcela Araújo de. Povos indígenas, desenvolvimento e colonialismo na

Amazônia Brasileira. In: CASTRO, Edna; PINTO, Renan Freitas (org.). **Decolonialidade e sociologia na América Latina.** Belém: NAEA/UFPA, 2018. p. 355-386.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico prática. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PAIXÃO, Antonio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e política na educação escolar indígena na Aldeia Teko Haw – Pará.** 2010. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Rio de Janeiro, 2010.

PÉREZ, Antonio. De la etnoescatología a la etnogénesis: notas sobre las nuevas identidades étnicas. **Revista de Antropología Experimental**, Jaén, Espanha, n. 1, 2001.

POVO TEMBÊ TENETEHAR DA TERRA INDÍGENA ALTO RIO GUAMÁ (PTTTIARG). **Plano de gestão da Terra Indígena Alto Rio Guamá.** Brasília, DF: ECAM, 2018.

SECRETARIA ESPECIAL DE SAÚDE INDÍGENA (SESAI). Ministério da Saúde. Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI). **Terra Indígena Alto Rio Guamá.** 2014. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br>. Acesso em: 27 jan. 2020.

TEXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2010. p. 9-25.

VALENTE, Renata de Melo. Caracterização e histórico da Terra Indígena Alto Rio Guamá. In: VALENTE, Renata de Melo (org.). **Gestão ambiental e territorial da Terra Indígena Alto Rio Guamá:** diagnóstico etnoambiental e etnozoneamento. Belém: Ideflor-Bio, 2017. p. 31-44.

VIEIRA, Mônica do Corral. **Histórias Tembê:** sobre narrativas e autoidentificação. 2016. 169 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2016.

ZANNONI, Cláudio. **Conflito e coesão:** o dinamismo Tenetehara. Brasília, DF: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 1999.

Recebido em: 10/04/2022
Aprovado em: 15/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

EXPOSIÇÕES COLABORATIVAS COM OS POVOS INDÍGENAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NO MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL

*Iván Borroto Rodriguez**

Museu Paraense Emílio Goeldi

<https://orcid.org/0000-0001-6930-3323>

*Ana Claudia dos Santos da Silva***

Museu Paraense Emílio Goeldi

<https://orcid.org/0000-0001-9279-8280>

*Adrielle de Fátima de Lima Barbosa****

Museu Paraense Emílio Goeldi

<https://orcid.org/0000-0003-0764-2674>

RESUMO

Este texto discute as limitações e as possibilidades de exposições colaborativas e etnográficas para o desenvolvimento de um discurso de caráter educativo e socioambiental nos museus de história natural. Para tal, analisa-se uma exposição com participação indígena desenvolvida no Museu Paraense Emílio Goeldi. A metodologia aplicada foi do tipo qualitativo e os dados foram levantados mediante a análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas. A análise revela a presença de modelos antagônicos da comunicação, se pensada a exposição em relação ao público indígena ou ao público ocidental. Por outro lado, identificaram-se emergências socioambientais na exposição. Por fim, é possível afirmar que exposições colaborativas realizadas com a participação indígena oferecem grandes possibilidades para o desenvolvimento de um discurso expositivo de caráter educativo e socioambiental nos museus de história natural. **Palavras-chave:** museu; educação socioambiental; exposição colaborativa; saber ambiental indígena.

RESUMEN

EXPOSICIONES COLABORATIVAS CON PUEBLOS INDÍGENAS:

* Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Bolsista de Programa de Capacitação Institucional – Museu Paraense Emílio Goeldi. Belém(PA), Brasil. E-mail: 8rotico@gmail.com

** Doutora em Ciências Sócio ambiental pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônico/ Universidade Federal do Pará. Chefe do Serviço de Educação do Museu Paraense Emílio Goeldi. Belém(PA), Brasil. E-mail: acsilva@museu-goeldi.br

*** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Bolsista de Programa de Capacitação Institucional – Museu Paraense Emílio Goeldi. Belém(PA), Brasil. E-mail: adrieleuepa@gmail.com

POSIBILIDADES Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SOCIOAMBIENTAL EN EL MUSEO DE HISTORIA NATURAL

El presente texto discute las limitaciones y las posibilidades de exposiciones colaborativas y etnográficas para el desarrollo de un discurso de carácter educativo y socioambiental en museos de historia natural. Así, se analiza una exposición con participación indígena desarrollada en el Museu Paraense Emílio Goeldi. La metodología usada fue del tipo cualitativa. Los datos fueron recogidos mediante el análisis de documentos y a través de una entrevista de tipo semiestructurada. El análisis de la exposición mostró la presencia de modelos antagónicos de la comunicación, en dependencia del público considerado, occidental o indígena. Por otro lado, se identificaron emergencias socioambientales en la exposición. Finalmente, es posible afirmar que exposiciones colaborativas realizadas con participación indígena ofrecen grandes posibilidades para el desarrollo de un discurso expositivo de carácter educativo y socioambiental en los museos de historia natural.

Palabras claves: museo; educación socioambiental; exposición colaborativa; saber ambiental indígena.

ABSTRACT

COLLABORATIVE EXHIBITIONS WITH INDIGENOUS PEOPLES: POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR SOCIO-ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE NATURAL HISTORY MUSEUM

This article discusses the limitations and possibilities of collaborative and ethnographic exhibitions for the development of an educational and socio-environmental discourse in natural history museums. To this end, an exhibition with indigenous participation developed in the Museu Paraense Emílio Goeldi is analyzed. The methodology used was qualitative. The data was collected through the analysis of documents and through a semi-structured interview. The analysis of the exhibition showed the presence of antagonistic models of communication, depending on the public considered, western or indigenous. On the other hand, socio-environmental emergencies were identified in the exhibition. Finally, it is possible to affirm that collaborative exhibitions carried out with indigenous participation offer great possibilities for the development of an educational and socio-environmental expository discourse in natural history museums.

Keywords: museum; socio-environmental education; collaborative exhibition; indigenous environmental knowledge.

Introdução¹

O papel do Museu de História Natural na Educação Ambiental de seus públicos começou a ser assumido a partir da segunda metade do século XX, no contexto das preocupações com o meio ambiente (DELICADO, 2010). Nesse

âmbito, é significativa a associação do Museu de História Natural com a tendência conservacionista da Educação Ambiental (MEYER; MEYER, 2014). Essa tendência, de acordo com Layrarguez e Lima (2011), contribui para a reprodução das relações indivíduo-sociedade-

1 Texto Revisado por Iraneide Souza Silva

natureza que estão na origem e permanência da crise socioambiental.

Frente a esses questionamentos, esta pesquisa fundamenta-se na urgência de apontar novos caminhos para o desenvolvimento da dimensão educativa e socioambiental do Museu de História Natural, frente à permanência da crise socioambiental. No caso do Museu Paraense Emílio Goeldi, lugar do estudo, essa fundamentação ainda adquire mais sentido, pois a instituição se situa e desenvolve suas funções na bacia amazônica, “um laboratório vivo de culturas que encontraram durante milênios caminhos de convivência dos seres humanos com não humanos, com a floresta e com as águas” (VELTHEM; CANDOTTI, 2019, p. 306).

Para contribuir com esse propósito, a Museologia com ênfase social, a Educação Socioambiental e as ciências do museu, neste caso a Antropologia, são colocadas em diálogo para analisar uma exposição colaborativa e etnográfica e refletir sobre suas possibilidades e limitações para o desenvolvimento de um discurso de caráter educativo e socioambiental no Museu de História Natural.

Estudos preocupados com a dimensão ambiental do discurso expositivo no museu de história natural têm sido realizados por Fortin-Debart (2003) e Marandino e Díaz (2011). Em ambos os casos os autores objetivaram entender a dimensão ambiental a partir da identificação de representações do meio ambiente nas exposições. Diferentemente, esta pesquisa não se preocupa apenas com a dimensão ambiental do discurso expositivo, mas também com os processos que levaram à construção do discurso. No entanto, reconhece-se que a abrangência do estudo fica limitada a exposições etnográficas, não tão frequentes no Museu de história natural.

A escolha da exposição, objeto da análise, foi orientada a partir das possibilidades de as exposições colaborativas com indígenas de socializar saberes que informam práticas e costumes desenvolvidos no âmbito de relações respeitadas dos limites dos ecossistemas. Por

outro lado, são exposições que favorecem o protagonismo indígena na enunciação de um discurso expositivo, buscando não repetir práticas colonialistas de extrativismo de saberes.

Desse modo, para a análise foi escolhida a exposição colaborativa e etnográfica “A Festa do Cauim”, apresentada em 2014, no Museu Paraense Emílio Goeldi. A exposição contou com uma curadoria indígena de representantes do povo Ka’apor, da Terra Indígena Alto Turiaçu, localizada no estado de Maranhão, na Amazônia brasileira, curadores do Museu Paraense Emílio Goeldi e do Museu Nacional de Etnologia de Leiden, na Holanda. O tema da exposição abrangeu os cerimoniais da Festa do Cauim e os conflitos vivenciados pelo povo Ka’apor frente à invasão do seu território pelos madeireiros.

A fim de oferecer uma melhor compreensão sobre os fundamentos da pesquisa, foi construído um percurso teórico para o desenvolvimento da dimensão educativa e socioambiental do Museu de História Natural, tendo como alvo as exposições. A abordagem se faz destacando quatro momentos. Inicia-se estabelecendo uma relação causal entre a crise socioambiental e a racionalidade moderna. Neste contexto, é caracterizado o pensamento hegemônico da modernidade e apontadas algumas das suas consequências para a relação indivíduo-sociedade-meio ambiente. Posteriormente, reflete-se sobre o percurso histórico do Museu de História Natural na socialização de ideias e representações sobre o meio ambiente. Em seguida é fundamentado o caráter educativo e socioambiental da exposição do Museu de História Natural. Ao final, caracteriza-se brevemente o Museu Paraense Emílio Goeldi, contexto do estudo, e a produção de exposições no século XXI.

A crise socioambiental e a racionalidade moderna

A existência de uma crise socioambiental vem preocupando a uma parte da sociedade global desde os anos 70 do século XX. Essa

preocupação tem se expressado em políticas públicas, programas, estratégias e ações muitas vezes insuficientes frente à complexidade da crise socioambiental.

Na origem e permanência da crise socioambiental, de acordo com Santos (1995), Floriani e Knechtel (2003) e Leff (2011), encontra-se um marco paradigmático² de origem europeia conhecido como a racionalidade moderna, que tem se espalhado pelo planeta Terra em função de interesses que respondem a lógicas individualistas, mercantilistas e de dominação.

Essa forma ocidental de conhecer, pensar e agir no mundo, que também rege a ciência³, segundo Morin e Moigne (2000), De Almeida (2008) e Floriani (2010), funciona mediante quatro princípios gerais:

Um primeiro, conhecido como “princípio da ordem”, presente no determinismo mecanicista de Newton, condiciona a construção de leis deterministas para a explicação causal dos fenômenos (DE ALMEIDA, 2008). Segundo Santos (1995), esses tipos de leis privilegiam a compreensão do funcionamento dos fenômenos, em detrimento do agente ou do fim. Em consequência, geram um tipo de conhecimento utilitário e funcional mais focado em intervir, dominar e transformar a natureza, que em sua profunda compreensão. Assim, como conhecimento utilitário, típico das tecnociências de matriz europeia, incorpora “[...] assimetrias nas formas de produção, apropriação e controle geopolítico de seus resultados” (FLORIANI, 2009, p. 193-194).

Um segundo, nomeado como “princípio da separação”, pressupõe, no ato de conhecer, a fragmentação da unidade em partes. Esse princípio está na base do movimento de especialização, a partir do qual surgem as disciplinas científicas de limites rígidos e excludentes

(MORIN; MOIGNE, 2000), que desconhecem o tronco comum da árvore do conhecimento da qual fazem parte (FLORIANI; KNECHTEL, 2003). Esse preceito presente no *Discurso do Método* de Descartes, quebra a realidade, separando o sujeito do objeto. Em consequência, produz dicotomias como: cultura/natureza, ciência/arte, matéria/espírito, razão/sentimento, entre muitas outras (SANTOS 1995). Essas dicotomias, segundo Santos (2002), são apresentadas como simétricas, escondem uma relação hierárquica de um membro sobre outro.

O terceiro, designado como “princípio da redução”, presente na obra de Galileu, limita o cognoscível ao quantificável, deixando fora do conhecimento válido os fenômenos e as qualidades dos objetos não traduzíveis em quantidades (SANTOS, 1995). Nesse sentido, restringe o humano ao biológico e o biológico ao químico (DE ALMEIDA, 2008).

O quarto e último, nomeado como “princípio da lógica indutivo-dedutiva da identidade”, exclui o que é variante e contraditório para a razão, e privilegia o que pode ser assimilado mediante a indução e a dedução (DE ALMEIDA, 2008; FLORIANI, 2010). Assim, “a ciência clássica, ao evacuar o incerto, o imponderável, o ambíguo, reteve a ordem, simplificando a realidade ao extremo” (FLORIANI, 2000, p. 33).

O reconhecimento desses princípios como sustância constitutiva da racionalidade moderna expressa na ciência, aponta a existência de uma estrutura epistêmica que condiciona uma insuficiência cognitiva e metodológica do ser humano ocidental na compreensão e intervenção de fenômenos e problemas de natureza complexa.

Essa crítica tem se construído mediante um movimento reflexivo da ciência a partir de descobertas⁴ ininteligíveis pelos seus métodos tradicionais de conhecer⁵ (SANTOS 1995;

2 Segundo Morin (2000 p. 26), “o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias.”

3 De acordo com Floriani (2003, p. 69), “quando falamos de ciência, estamos fazendo-o desde a perspectiva identificada com um campo simbólico, cujos mecanismos são constitutivos de uma cultura científica moderna e tecnológica, com um *ethos* científico corporativo já constituído.”

4 Segundo Santos (1995), o princípio da relatividade da simultaneidade de Albert Einstein, o princípio da incerteza de Heisenberg, o teorema da incompletude de Göedel e as estruturas dissipativas de Ilya Prigogine, entre outros.

5 Segundo Santos (1995), o grande avanço nas ciências da natureza, fundamentalmente no aprofundamento do co-

FLORIANI, 2004). Também a partir de marcos alternativos e integradores⁶, que propõem outras formas de organização e apropriação social de saberes (LEFF, 2000; FLORIANI, 2000, 2004), no intuito do desenvolvimento de “um novo status de referência das práticas sociais e de novas bases para as relações sociedade-natureza” (MENDONÇA, 2003, p. iv-v). Essas abordagens são construções pessoais, teórico-especulativas, motivadas e fundadas nos sinais da crise (SANTOS, 1995) e na externalidade das ciências positivistas (LEFF, 2006).

A racionalidade moderna expressa na ciência tem sido a forma dominante e totalitária de produção, organização e legitimação dos conhecimentos, das práticas sociais e dos seus agentes, chegando a constituir-se em uma ideologia⁷ (FLORIANI; KNECHTEL, 2003; FLORIANI, 2009; LEFF, 2014). Desse modo, de acordo com Santos (2002; 2011), esse marco paradigmático tem condenado à subalternidade ou invisibilidade formas de ser, saber e fazer não inteligíveis ou não pautadas nos seus princípios metodológicos e epistemológicos⁸.

No entanto, a modernidade ocidental apresenta-se como “modernidades múltiplas”, a partir das diversas iterações ou conexões local-global e global-local, que se expressam em multiplicidades de situações, manifestações culturais e identidades socioculturais (FLORIANI, 2000; 2010). Nessa diversidade, frequentemente subalternizada pelo paradigma da modernidade, é que podem habitar outros sentidos sobre a relação indivíduo-sociedade-meio ambiente.

Em vista disso, são esses sentidos inéditos para a racionalidade moderna que precisam ser incorporados ou reinstituídos. Para tal, de acordo com Santos (2011), necessitam de

nhecimento, permitiu às próprias ciências conhecerem suas limitações no estudo dos seus objetos.

6 Segundo Floriani (2009), a autopoiesis da Escola de Santiago, o holismo de Capra, a teoria da racionalidade ambiental de Enrique Leff e o pensamento complexo de Edgar Morin, entre outras.

7 “Uma crença só se torna ideologia quando ela se impõe como dominante” (FLORIANI, 2000, p. 36).

8 Exemplo: saberes, práticas e existências camponesas, indígenas, quilombolas, caiçaras, entre muitas outras.

formas alternativas de pensar, pois sempre têm existido práticas sociais alternativas à racionalidade moderna, contudo, estão situadas no campo da invisibilidade epistêmica. Assim, de acordo com Floriani (2009) e Leff (2011), a colaboração de disciplinas científicas e o diálogo de saberes⁹ configuram-se em movimentos epistemológicos úteis para a construção de novos saberes compreensivos dos problemas e das realidades socioambientais.

A dimensão ambiental do discurso expositivo do Museu de História Natural

O Museu de História Natural tem se originado dos gabinetes de curiosidades, num processo de vários séculos (XVI, XVII e XVIII). Nesse percurso, até o século XIX, as mudanças acontecidas na História Natural têm condicionado muitas das transformações experimentadas pela instituição museal.

A História Natural, entre os séculos XVII e XVIII, organizou a vida a partir das diferenças fisionômicas dos seres vivos (FOUCAULT, 2000). No Museu de História Natural, esse regime organizativo produziu uma representação biocêntrica nas coleções, pois o meio ambiente foi assimilado a seus elementos vivos (flora e fauna) (FORTIN-DEBART, 2003).

Entre os séculos XVIII e a primeira metade do XIX, a História Natural se interessou também pelo que acontecia sob a superfície, no espaço volumoso tridimensional. Organizou a vida hierarquizando as funções e estabelecendo relações entre as partes, agora subordinadas ao todo. Esse movimento levou à fragmentação da História Natural em Ciências Naturais, de caráter descritivo, explicativo e conceitual (FOUCAULT, 2000).

Tal movimento induziu o Museu de História Natural a representar na coleção as novas

9 Saberes científicos e “saberes culturais ou tradicionais de povos e de identidades culturais, arraigadas em longas práticas de gestão ambientalmente viáveis” (FLORIANI; KNECHTEL, 2003).

ideias e conceitos científicos que condicionaram a separação da coleção em uma coleção científica, para a pesquisa, e uma nova coleção para a apresentação ao público. No caso das ideias provenientes da ecologia científica, condicionaram a origem do diorama (VAN PRÄET, 1996). Esse recurso expográfico traduz uma representação ecocêntrica do meio ambiente, pois os espécimes são apresentados no contexto de relações ecológicas (FORTIN-DEBART, 2003).

Na segunda metade do século XX, considerando o cenário da crise socioambiental, surgiu uma representação antropocêntrica do meio ambiente, na qual são apresentados problemáticas que afetam a supervivência do ser humano. Para o século XXI, embora raramente, é apresentada uma representação do meio ambiente de caráter sociocêntrico, que reproduz uma abordagem sociocultural do entorno (FORTIN-DEBART, 2003).

A partir deste breve percurso histórico é possível afirmar que o Museu de História Natural tem representado o meio ambiente em suas coleções e exposições, principalmente no âmbito da História Natural e das Ciências Naturais. Nesse direcionamento, pode ser pensado como um espaço que pode estar contribuindo de alguma forma com o estado de crise socioambiental, desde que não promove abordagens críticas das realidades socioambientais no discurso expositivo, que contribuía para a discussão e questionamento do modelo capitalista hegemônico. No entanto, de acordo com Floriani (2010, p. 15):

[...] as práticas institucionais das agências de conhecimento sejam predominantemente disciplinares e segmentadas, pode-se dizer que a trajetória da constituição de outras identidades no campo acadêmico-científico e de suas articulações com o social já faz parte de uma realidade institucional.

Nessa sintonia, para os museus públicos da atualidade, Lindauer (2007) aponta para a convivência de qualidades conservadoras típicas do modelo de museu do século XIX e

qualidades emergentes enunciativas de outros modelos de museus possíveis. Esse pode ser o caso de museus de história natural, considerando a diversidade dessas instituições enquanto agências mantenedoras de disciplinas e acervos, estruturas físicas e organizativas, públicos e contextos históricos, culturais e socioambientais.

Dessa forma, interpela-se que o Museu de História Natural se encontra entre duas forças em tensão. Por um lado, um passado-presente conservador da racionalidade hegemônica e, por outro lado, um presente-futuro aberto a emergências socioambientais. Portanto, o Museu de História Natural, de acordo com Kaplan (1995) e Macdonald (1998), constitui-se em uma arena política, onde agentes e saberes no âmbito de relações de poder concorrem pela hegemonia do discurso expositivo.

Exposições em direção a uma ação educativa e socioambiental

A natureza entra no Museu de História Natural em forma de espécies ou objetos coletados a partir do seu valor científico. Em decorrência, são estudados e armazenados em espaços fechados ao olhar leigo, numa ordem dada pelo conhecimento de que são testemunhas materiais. O conhecimento construído a partir do estudo de espécies e objetos é socializado na comunidade científica. Também, frequentemente é representado na exposição, permitindo o encontro da sociedade com uma natureza interpretada e reelaborada pela ciência do museu. Esta última etapa, para alguns museus, está atravessada por processos de negociação e avaliação em função da comunicação com os visitantes.

A exposição proporciona a interação entre a cultura material e o público que assiste ao museu em uma relação que se pode entender pela lente da comunicação. Desta perspectiva, a tendência – ao menos no plano teórico – tem

sido o desenvolvimento de modelos compreensivos que assumem uma maior participação dos públicos em direção a “[...] estabelecer uma relação dialética entre o conhecimento que o público já tem sobre o tema em pauta e o novo conhecimento que a exposição está propondo” (CURY, 2006, p. 43).

Portanto, considerando um modelo transmissivo da comunicação, que assume a comunicação como transmissão de uma mensagem de “quem sabe” a “quem não sabe” sobre o tema em questão, passou-se ao modelo cultural, que entende a comunicação como interação, como um processo de negociação de sentidos entre as partes envolvidas (CURY 2005; MARANDINO, 2008; HOOPER-GREENHILL, 2010).

No entanto, é importante sublinhar que o modelo transmissivo da comunicação ainda tem uma expressiva presença no Museu de História Natural como parte da museologia de coleções naturalizada nestes espaços (BORROTO, 2019; RODRÍGUEZ; CAMPOS, 2021). Para Cury (2011), o modelo cultural da comunicação vem ganhando espaço no mundo dos museus.

A emergência do modelo cultural da comunicação não acontece em um passe de mágica nas exposições. Para tal, precisa-se uma mudança de foco, que coloque no centro da função comunicativa os públicos na sua identidade plural. Isso se traduz na conformação de equipes constituídas pelos diferentes agentes (emissores e receptores) e os seus saberes no âmbito de um processo interdisciplinar e, provavelmente, de diálogo de saberes. Segundo Cury (2007) e Franco (2018), a singularidade de cada exposição demanda a formação de novas equipes e a adoção de estratégias de colaboração garantidas da natureza interdisciplinar do discurso expositivo.

Os saberes em exposições com propósitos educativos também devem passar por toda uma série de transformações em direção ao desenvolvimento da dimensão didática. Esse processo se insere e se reflete no complexo tecido expográfico que abrange os objetos, os

elementos expográficos¹⁰, o espaço expositivo e os visitantes (inter-relacionados).

O desenvolvimento da dimensão didática permite pensar a exposição como uma ação educativa, pois se refere a “[...] qualquer ação, material, proposta, objeto, etc. planejado com intenções de ensino e divulgação e que busque a aprendizagem e a produção de significados junto ao público [...]” (MARANDINO, 2011, p. 22). Tal consideração coloca a exposição no âmbito da autonomia educativa, mas isso não nega, de acordo com Cury (2013), que o encontro do visitante com a exposição possa ser potencializado pela mediação dos educadores do museu.

A implementação do modelo cultural da comunicação potencializa as propriedades didáticas da exposição a partir do estabelecimento de códigos comunicativos conhecidos pelos públicos. Entretanto, não há como negar que algum tipo de aprendizado acontece em exposições atravessadas pelo modelo transmissivo da comunicação, principalmente em exposições que desenvolvem estudos de públicos em direção à realização de ajustes na expografia.

A exposição do Museu de História Natural pode ser entendida como uma ação de Educação Ambiental, a partir da socialização de temas e representações do meio ambiente no âmbito da dimensão didática. Mais especificamente, a exposição pode ser pensada como uma ação de Educação Socioambiental pela socialização de saberes alternativos no âmbito da dimensão didática desenvolvida à luz do modelo cultural da comunicação.

A Educação Ambiental é uma dimensão da Educação que se origina e se legitima no reconhecimento da crise socioambiental. É “[...] caracterizada por uma grande diversidade de teorias e práticas que abordam a concepção de educação, meio ambiente, desenvolvimento social e Educação Ambiental sob diferentes pontos de vista” (SAUVÉ, 2003, p. 20, tradução

10 “Textos, legendas, ilustrações, fotografias, cenários, mobiliário, sons, texturas, cheiros, temperatura compõem um conjunto de elementos enriquecedor da experiência do público, na medida em que potencializa a interação entre o público e o patrimônio cultural” (CURY, 2006, p. 46).

nossa). Essa heterogeneidade se exprime em diversas correntes que disputam pela hegemonia do discurso educativo-ambiental.

Dessas correntes, para o propósito desta pesquisa, destaca-se a Educação Socioambiental, pois sob essa tendência, “a Educação Ambiental trata de uma mudança de paradigma que implica tanto uma revolução científica quanto política” (SORRENTINO; TRAJBER; FERRARO, 2005, p. 287). Para tanto, a Educação Socioambiental permanece atenta às novas epistemologias socioambientais, que:

[...] são plurais e diferenciadas: ora buscando uma unidade íntima e indissolúvel entre natureza e sociedade; ora pensando a complexidade como referencial aproximador das ciências, ou ainda tratando de conhecer o que as ciências desconhecem, por meio da possibilidade de emergência do saber ambiental – oriundo de saberes culturais arraigados (FLORIANI, 2004).

Assim, por exemplo, no caso dos saberes ambientais indígenas, a Educação Socioambiental, de acordo com Guimarães e Medeiros (2016), sob o pressuposto desses saberes se traduzirem em práticas que não alterem os princípios de funcionamento dos ecossistemas, situando-os como saberes de referência em direção à necessária transformação paradigmática e ao desenvolvimento de uma cultura de sustentabilidade socioambiental.

Essa tendência da Educação Ambiental, em diálogo com a Museologia e as ciências do museu, poderia favorecer o desenvolvimento de análises e estratégias expográficas para o aprimoramento da dimensão educativa e socioambiental¹¹ da exposição. De tal modo, o Museu de História Natural poderia socializar um discurso expositivo enraizado em saberes alternativos, que de alguma maneira entrem em sintonia com as possibilidades, necessidades e interesses dos visitantes, frente, as urgências socioambientais dos seus contextos de vida.

11 O desenvolvimento da dimensão educativa e socioambiental da exposição se pensa como uma entre outras possíveis a desenvolver. Isso, baseado na consideração de que uma exposição pode manifestar dimensões estética, educativa, ambiental, comunicativa, interativa, entre muitas outras.

Por outro lado, mais especificamente no caso da socialização dos saberes ambientais indígenas, significaria uma ação educativa em direção à valorização de grupos culturais e de identidades excluídas pela modernidade ocidental.

O Museu Emílio Goeldi e suas exposições

O Museu Paraense Emílio Goeldi é um Museu de História Natural fundado em 1866, na cidade de Belém do Pará, no norte do Brasil. Entesoura coleções de Botânica, Zoologia, Paleontologia, Arqueologia, Etnografia, e Linguística, da Bacia Amazônica. Para tal, possui um nutrido grupo de curadores e pesquisadores apoiados em alunos de graduação, pós-graduação, e técnicos para a coleta, estudo, documentação e preservação do acervo. Por outro lado, o museu conta com a Coordenação de Comunicação e Extensão (COCEX), integrada por onze grupos com funções diversas, para atuar na interface do museu com a sociedade.

Situa-se nessa coordenação o Núcleo de Museografia (NUMUS), responsável por atender as demandas das ações museográficas, como a concepção e montagem de exposições, desenvolvidas com a participação de coordenações científicas e pesquisadores (EMÍLIO GOELDI)¹². O Serviço de Educação (SEEDU), vinculado à mesma coordenação, além das suas atividades programadas, quando convidado, assume funções secundárias relacionadas à criação de soluções didáticas nas exposições.

A instituição possui quatro bases físicas: i) Campus de Pesquisa, situado no bairro Terra firme em Belém, é a sede da maioria das coleções, laboratórios, e da coordenação de pesquisa; ii) Estação Científica Ferreira Penna, situada na Floresta Nacional de Caxiuanã, no município de Melgaço, Pará, que é a base para os estudos sobre a sociobiodiversidade amazônica; iii) Campus Avançado do Pantanal, em Cuiabá, Mato Grosso; e iv) Parque Zoobotânico,

12 <https://antigo.museu-goeldi.br/assuntos/o-museu/apresentacao>

situado no centro da cidade de Belém, que é a sede das ações educativas.

O Parque Zoobotânico abriga todas as instalações do museu no centro de Belém, entre elas um aquário, assim como espécies da fauna e da flora representativas da região amazônica. Outra instalação aberta à visitação é a Rocinha (oficialmente, Pavilhão Domingos Soares Ferreira Penna), que tem sido a sede principal das exposições permanentes e temporárias do museu. De fato, segundo Sanjad (2005), na virada do século XIX, o espaço armazenava coleções e apresentava algumas delas aos visitantes.

As exposições do museu não têm sido objeto de estudos que permitam documentar e sistematizar seu desenvolvimento através do tempo. Algumas delas são mencionadas em obras científicas¹³ que abordam o museu entre os séculos XIX e XX. No entanto, as informações relativas ao percurso expográfico do museu encontram-se dispersas em fontes históricas em jornais, no arquivo do museu e nos arquivos pessoais dos funcionários.

Já para o século XXI, é possível apontar a uma intensa atividade expográfica, pois o museu tem apresentado aproximadamente 95 exposições, distribuídas entre exposições de longa duração, temporárias e itinerantes. Essas exposições têm incluído diversos temas relativos à diversidade biológica e cultural da Bacia Amazônica (PERGAMUM, 2021)¹⁴. Por outro lado, há algumas publicações científicas¹⁵ sobre exposições apresentadas durante as primeiras décadas do século XXI, que permitem explorar, embora timidamente, uma pequena parte da atividade da instituição nesse eixo.

Essas produções científicas, no âmbito das novas abordagens etnográficas¹⁶, expressam a

13 Exemplo: Sanjad (2005), Melo (2017), Amorim (2019), entre outros.

14 <http://pergamum.museu-goeldi.br/pergamum/biblioteca/index.php>.

15 Exemplo: Garcés et al. (2017), Velthem e Benchimol (2018) e Velthem e Candotti (2019).

16 A partir da crítica a etnografia tradicional produtora de “verdades etnográficas”, emergem modos dialógicos e polifônicos, que reconfiguram as relações de poder de pesquisador *versus* informantes a intérprete-coautores,

lógica e/ou desenvolvimento de exposições com curadoria do tipo colaborativa, participativa ou compartilhada, [...] “que objetiva acolher e incorporar a participação de pessoas indígenas em todas as fases da sua estruturação e montagem” (VELTHEM; BENCHIMOL, 2018, p. 479-480). Assim, contribuem para que “[...] os povos indígenas tenham a possibilidade de se exprimir, se reconhecer e ser compreendidos pelos visitantes” (VELTHEM; CANDOTTI, 2019, p. 306).

Esse tipo de prática museológica, segundo López-Garcés et al. (2017), pode ser pensada como parte de uma museologia do tipo colaborativa derivada da Nova Museologia, que orienta aos museus a uma interação mais democrática com suas sociedades, permitindo, por sua vez, diálogos e entendimentos interculturais.

Exposições criadas à luz de uma abordagem colaborativa podem revelar como resultado a socialização de um discurso expositivo híbrido, construído no diálogo e na colaboração de diferentes atores. Esse discurso expositivo, no caso específico de exposições colaborativas com povos indígenas, pode ser portador de saberes alternativos para os públicos do museu. Saberes, que, por outro lado, podem falar de outras formas de ser, pensar e fazer no mundo, úteis no enfrentamento da crise socioambiental. Frente a essas considerações, o estudo de exposições colaborativas do Museu Paraense Emílio Goeldi entra em sintonia com os propósitos desta pesquisa, desde que ofereça a possibilidade de identificar emergências socioambientais.

Metodologia

O estudo enquadra-se no paradigma qualitativo-interpretativo que, segundo Merriam (2009), interessa-se em compreender como as pessoas interpretam suas experiências, como constroem seus mundos e que significados atribuem a essas experiências. De acordo com Marandino (2011), trata-se de um estudo de

abrindo novas possibilidades para o discurso etnográfico (CLIFFORD, 1986).

concepção, focado em estudar abordagens científicas, educativas, comunicativas e museológicas sobre as que se desenvolve a função comunicativa e educativa de museus de ciências. Nesse âmbito, autores como Macdonald (1998), Marandino (2009) e De Amorim e Marandino (2013) defendem o estudo das exposições de museus, para entender as abordagens de ciência, cultura, educação, etc., legitimadas e socializadas em e pelos museus.

Na investigação da exposição foram usados como instrumentos de coleta a análise documental e a entrevista semiestruturada. O primeiro instrumento, conforme Ludke e Andre (1986), pode ser valioso na complementação de informações obtidas mediante outras técnicas ou no desvelamento de aspectos novos sobre um tema ou problema. À luz dessa lógica, as fotos sobre a exposição foram organizadas e analisadas junto ao desenho gráfico da exposição, sendo utilizadas para auxiliar na compreensão da organização do espaço expositivo, identificar os elementos expográficos e as relações estabelecidas com os objetos. Os textos foram analisados para sustentar a caracterização e análise do discurso expositivo.

O segundo instrumento – a entrevista – permite a sistematicidade no tratamento dos temas, além de abrir espaço para a emergência de temas novos (PATTON, 2002). Para tal, foi elaborado previamente um roteiro de temas, não rígido, com vistas a manter uma sequência durante o diálogo com uma das curadoras não indígena da exposição. Assim, foi entrevistada uma curadora no indígena da exposição pertencente ao Museu Paraense Emílio Goeldi, no intuito de compreender pormenores da concepção, montagem e apresentação da exposição, e para complementar e contrastar os dados coletados mediante a análise documental.

A exposição colaborativa “A Festa do Cauim”

Em 2014 foi inaugurada a exposição colaborativa “A festa do Cauim”, no espaço expositivo

“Pavilhão Domingos Soares Ferreira Penna” do Museu Paraense Emílio Goeldi. A exposição foi desenvolvida no âmbito do projeto “Compartilhando coleções e conectando histórias”, com a participação do Museu Nacional de Etnologia de Leiden, na Holanda, o Museu Paraense Emílio Goeldi e lideranças do povo indígena Ka’apor. O projeto foi desenvolvido em direção a novos significados, a partir do olhar indígena sobre os artefatos Ka’apor atesourados nas duas instituições (LÓPEZ-GARCÉS et al., 2017).

A exposição apresentou artefatos indígenas (vestimentas, ornamentações corporais, armas, vasilhas e utensílios de cozinha, entre outros) com textos identificadores de apoio, em vitrines e bases retangulares. Apresentou também informação textual e fotografias em painéis e lonas (Figura 1). Aliás, foram usados televisores para a transmissão de imagens e filmagens de curta duração sobre os temas apresentados.

As vitrines e as bases retangulares geralmente foram alocadas nos espaços centrais ou próximos às paredes do prédio, enquanto os painéis e lonas foram situados próximos ou sobre as paredes do prédio. Essa distribuição favoreceu a criação de espaços para a livre circulação dos visitantes. Em uma das salas foi exposta uma réplica de uma casa Cauim¹⁷ com alguns utensílios (Figura 1).

Figura 1. Exposição “A Festa do Cauim”.



Fonte: arquivo da Coordenação de Museologia (COMUS).

¹⁷ Espaço onde fica o Cauim, bebida fermentada, elaborada com suco de caju (LÓPEZ-GARCÉS et al., 2017).

Os textos dos painéis e lonas verticais, em português e em inglês, apresentaram um formato similar: um título em letras grandes na parte superior do portador e um ou vários parágrafos, de longitude variável, em letras pequenas na parte central do portador. Aliás, os textos estavam acompanhados por imagens temáticas, que, segundo Leibrunder (1999), são capazes de despertar o interesse do leitor.

A linguagem empregada nos textos (Quadro 1) caracterizou-se por ser geralmente impessoal objetiva e neutra, a partir do emprego de frases afirmativas, na terceira pessoa do singular. Segundo Leibrunder (1999), esse apagamento do eu, objetiva conferir ao discurso um caráter de porta-voz da verdade, constituindo-se em um fazer persuasivo. No entanto, nos textos de autoria indígena o “eu” apareceu ou foi explicitado como o sujeito falante.

Essa polifonia parece ser uma característica desse tipo de exposições, pois Cury (2017, p. 187) fala sobre “[...] uma mescla entre primeira (eu/nós) e terceira (eles/vocês) pessoas, quando a interação na curadoria se dá entre profissionais de museus e indígenas.” Por outro lado, foi observada uma baixa presença de termos técnicos (Quadro 1), o que é considerado por Leibrunder (1999) como um elemento didatizante. Essa característica pode ser a expressão do interesse dos curadores pela compressão do discurso expositivo por parte dos visitantes, desde a aproximação da linguagem científica a uma linguagem entendida como cotidiana pelos curadores.

Em linhas gerais, a exposição apresentou uma expografía frequente em museus de história natural, caracterizada pelo uso de expositores que favorecem a observação como a principal forma de interação do visitante com a exposição. Neste tipo de exposição – e é caso em questão –, o texto pode ser usado como o fio condutor para a construção de uma narrativa de caráter persuasivo. Nela, as identificações de elementos didatizantes desvelam uma preocupação dos curadores institucionais pela compreensão do discurso expositivo por parte

dos visitantes. Por outro lado, observou-se um discurso de natureza polifônica, constituído pela voz da instituição, desprovida de sujeito, e a voz indígena com autoria manifesta.

Concepção e montagem

A exposição insere as suas raízes nos trabalhos de curadoria compartilhada realizados, primeiro, no Museu Paraense Emílio Goeldi e, posteriormente, no Museu Nacional de Etnologia de Leiden. Esse período é identificado pela curadora do Museu Paraense Emílio Goeldi como um primeiro momento na concepção da exposição. Assim, os temas e os objetos foram escolhidos pelos curadores indígenas, como fica evidente em um dos trechos da entrevista:

Además de hacer esto para tener los datos en las colecciones. ¿Qué podemos hacer? Entonces surgió la idea de hacer la exposición [...] ¿Sobre qué tema vamos a trabajar? Entonces Valdemar¹⁸ en dialogo con Teon¹⁹ y Tututa²⁰ decidieron que era la fiesta. La Fiesta del Cauim porque es el momento en que ellos expresan lo máximo de su cultura. Además, que es una fiesta súper compleja con bastantes rituales²¹.

Posterior a este período, outro tema surgiu, condicionado pelos conflitos vivenciados pelo povo Ka’apor, enquanto a exposição ia sendo construída. Nesse sentido, a curadora aponta:

En esa época los Ka’apor estaban enfrentando una situación de conflicto bastante grave. Su territorio fue invadido por madereros. Mataron un líder [...]. Así vamos a cerrar la exposición hablando de esos problemas contemporáneos. Esos problemas políticos tan fuertes. De lo que están enfrentando ahora en el territorio.

O entrosamento da curadoria não indígena com a indígena propiciou um processo curatorial não alheio às circunstâncias do entorno social do povo Ka’apor, provocando mudanças

18 Valdemar Ka’apor, cacique da aldeia Xie, participante da curadoria, tradutor e mediador entre a curadoria não indígena e o povo Ka’apor.

19 Teon Ka’apor, especialista na elaboração da arte plumária.

20 Elizete Tembê, mestra tecelã.

21 O espanhol é a língua nativa do pesquisador e da entrevistada.

no percurso expográfico. Nesse sentido, Porto (2016) corrobora que para práticas museológicas socialmente engajadas, diferentes contextos condicionam diferentes abordagens, não seguindo um percurso único.

Esses conflitos vivenciados pelo povo Ka'apor limitaram a escassos encontros a colaboração entre as curadorias e colocaram em perigo o término da exposição aos olhos da equipe não indígena. Tal dúvida não teve lugar na curadoria indígena, que reconhecia a exposição como uma possibilidade na sua luta política. Em relação a este momento, a curadora comenta:

¿Cómo vamos a mostrar el momento de alegría cuando allá las cosas están tan feas? Entonces fuimos allá (aldea indígena) y colocamos eso sobre la mesa para consulta en la comunidad [...] No. Vamos a hacerla así porque es en el momento que nosotros podemos mostrar lo que somos y lo que queremos. [...] Poder hablar de nuestra cultura que es lo fuerte que nosotros tenemos, es lo que necesitamos en estos momentos.

Nessa perspectiva, pode se afirmar, de acordo com Cury (2017), que embora o museu seja uma criação ocidental, com um histórico colonial, vem sendo reconhecido e empregado pelos povos indígenas para a visibilidade e o diálogo com a sociedade brasileira na luta política pela reafirmação cultural e a defesa dos seus direitos. A utilização pelos povos indígenas dos espaços museais configura-se como uma oportunidade de “[...] se assumir como instituto de criação do reconhecimento das alternativas existentes ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado” (PORTO, 2016, p. 69).

A apresentação dos artefatos foi pensada e discutida depois dos trabalhos desenvolvidos nas coleções. Para tal, os curadores indígenas foram convidados a visitar as exposições no Museu Paraense Emílio Goeldi, como explica a curadora no seguinte trecho:

Una vez escogido el tema [...] ¿Cómo vamos a mostrar toda esa complejidad de la Fiesta del Cauim en una exposición? Bueno, entonces vinieron ellos para entender que era una exposición en el mu-

seo. [...] Esto es lo que nosotros entendemos por exposición. Esto es lo que llamamos exposición. Es mostrar los objetos, por ejemplo que ustedes tienen. [...] Entonces: ¿Qué aspectos podemos mostrar? ¿Qué es lo que a ustedes les gustaría que mostrásemos? ¡Ah! vamos a mostrar como los Ka'apor se visten para la fiesta. [...] Ese fue uno de los aspectos que se mostró. Pero también la cultura material de uso cotidiano. Entonces que las cestas para ir a la roza a buscar los productos, las flechas [...].

Neste ponto destaca-se a função dos curadores não indígenas como mediadores ou facilitadores dos desejos e interesses da curadoria indígena em relação à exposição. Essa conduta desvela um processo colaborativo, que, segundo Ames (1999 apud ROCA, 2015), consiste em uma redistribuição do poder, à procura de uma participação contínua, aceitando que os projetos se desenvolvam naturalmente, inclusive se o fazem com lentidão.

Na montagem da exposição, a participação indígena se viu afetada pelos conflitos vivenciados no seu território. No entanto, algumas soluções tentaram garantir a presença da curadoria indígena. À vista desse cenário, a curadora opina:

Los textos, si los trabajamos con Valdemar principalmente. Bueno, trabajados así de una manera como a mí me hubiera gustado no. Pero yo escribía y le mostraba. Mira Valdemar sobre esta parte escribí esto. ¿Qué piensas? Él no me hacía muchas correcciones. Pocas cosas cambiaba.

Siempre termínanos nosotros escribiendo los textos. Organizando la escenografía. Montando la exposición de los objetos. [...] Ellos no estuvieron aquí para acertar con nosotros el detalle. Eso no fue posible. [...] No hubo la posibilidad porque ellos estaban en conflicto.

O dia da inauguração da exposição, um grupo de aproximadamente 60 indígenas Ka'apor visitou a exposição. Esse momento foi aguardado com ansiedade por parte da curadoria não indígena frente à possibilidade de aprovação ou não por parte do povo Ka'apor. A respeito desse momento, a curadora aponta sobre o seu interesse por indagar nessa direção:

Esa era una de mis preguntas. [...] Siempre terminamos nosotros escribiendo los textos, organizando la escenografía, montando la exposición de los objetos. La única cosa que yo tenía seguridad era mostrar el vestuario porque Valdemar dijo Ah no! Hagamos esto. [...]. Ellos nunca estuvieron aquí para acertar el detalle. Eso no fue posible.

Interpela-se, por meio da opinião da curadora, um interesse constante, além das circunstâncias, por sintonizar a exposição com os interesses e necessidades do povo Ka'apor. Embora de maneira informal, o seu interesse em perguntar aos representantes indígenas pela exposição pode ser valorado como um mecanismo de retroalimentação em direção ao ajuste do produto expositivo. Esse interesse da curadora, de acordo com Figurelli (2014, p. 153), pode se valorar como “[...] uma atitude pertinente e que guarda a relevância do princípio de uma prática a ser adotada.”

Frente às considerações anteriores, é possível afirmar que a exposição “A Festa do Cauim” foi um processo participativo e colaborativo, condicionado pelos desejos, sentidos e circunstâncias vivenciadas pelo povo Ka'apor, criadores dos artefatos em exposição. Sempre que possível, a curadoria não indígena cedeu à possibilidade de significação e de escolha à curadoria indígena. Tal elemento, pode-se deduzir, é uma ação comunicativa perpassada pelo modelo cultural da comunicação, pois, segundo Cury (2013), o receptor (o povo Ka'apor como público) antes foi emissor (curadoria Ka'apor), intervindo na negociação da mensagem museológica.

Todavia, no escopo desta pesquisa, a relação da exposição com o público ocidental precisa ser analisada, pois os públicos que frequentemente visitam as exposições do Museu Paraense Emílio Goeldi são habitantes não indígenas de Belém e do Estado do Pará. Em relação a este fato, a curadora aponta:

¿Cómo hacer una exposición? [...]. Pues claro la pregunta estaba ahí, pues si uno hace una exposición tiene que pensar en quien va a visitar la exposición. Para qué y para quien se hace la exposición. Pero el foco nuestro era más mostrar

la problemática indígena y lo que ellos estaban vivenciando ahora. [...]. Entonces era un poco eso, la preocupación en nuestra visión antropológica, más que pensar en el público. Ahí si pecamos totalmente, pues eso si fue una de las grandes frustraciones. ¡Yo creo!

Como se observa na fala anterior, se a preocupação da equipe era mostrar a cultura e situações de conflito do Povo Ka'apor ao público ocidental, essa intenção não foi traduzida num interesse pela recepção da mensagem, ficando na incerteza a apreensão do discurso expositivo pelo público ocidental. As consequências deste fato são ressaltadas se se aceita, a partir de Velthem (2012), que o público ocidental ante a exposição de artefatos indígenas desenvolve certo sentimento de estranheza, atendendo ao pouco costume de interagir com artefatos inéditos para o seu senso artístico e cultural.

Sob essa perspectiva, a interação comunicativa da exposição com o público ocidental pode se pensar, desde o modelo transmissivo da comunicação, que, segundo Cury (2011), supõe o estabelecimento de uma assimetria e até hegemonia entre o emissor, codificador e transmissor de uma mensagem fechada e o receptor, o decodificador e polo passivo da relação.

Temas, saberes e questões socioambientais.

Os temas trabalhados na exposição dizem respeito a aspetos da vida do povo Ka'apor, principalmente no contexto da “Festa do Cauim”. Assim, foram desenvolvidas as seguintes temáticas: apresentação do projeto curatorial; percurso histórico sobre o povo Ka'apor; a origem mítica do povo Ka'apor, vida cotidiana e conflitos do povo Ka'apor; origem mítica da “Festa do Cauim” e da indumentária usada; instrumentos utilizados na “Festa do Cauim”; os rituais de iniciação de mulheres e homens na “Festa do Cauim”; a cerimônia de posse dos novos caciques; o cerimonial do guerreiro que regressa da guerra; e o território do povo Ka'apor.

Nesse âmbito temático foram socializados aspectos da vida do povo Ka'apor, como os conflitos históricos com os invasores de suas terras e o subsequente *status* de vulnerabilidade do povo Ka'apor, assim como também práticas culturais do povo Ka'apor. Todos esses elementos podem oferecer uma imagem menos objetivada e mais humanizada do povo Ka'apor. Tendo como exemplo o texto intitulado “A Penitência do Guerrero”, narra-se a repercussão simbólica que representa a morte dos inimigos para o guerreiro e o seu povo (Quadro 1).

Quadro 1. Trecho extraído do texto “A Penitencia do Guerrero”.

Após alguns meses de isolamento, durante a Festa do Cauim os guerreiros podem sair do confinamento. Arranham-lhes as pernas com dentes de esquilo até sangrarem, como símbolo do sofrimento que causaram e do sangue derramado pelas vítimas: durante esta ação, não podem manifestar dor.

Elementos como esses puderam ter estimulado o diálogo intercultural, a partir de uma possível valorização da condição humana do povo Ka'apor frente ao público ocidental. De fato, para Cury (2011), valores como a solidariedade, a cooperação, a generosidade, a afetividade, a oralidade e a fé, entre outros, são saberes populares diluídos no cotidiano, comuns à condição humana, mas que vividos de forma singular e intensa pela cultura popular. Segundo a autora, é no cotidiano que acontece a mediação entre esses saberes e o museu.

Alicerçada nesta perspectiva, a exposição poderia ser considerada uma emergência socioambiental, pois valoriza e humaniza uma identidade cultural subalternizada pela racionalidade ocidental, que tem convivido com seres não humanos sem grandes perturbações para o seu entorno durante séculos. Por outro lado, também socializa crenças, saberes e práticas alternativas, posicionando-se contra o espistemicídio global característico da racionalidade moderna.

Não obstante, em sintonia com o objetivo da pesquisa, a exposição merece uma análise na busca de saberes ambientais – aqueles que poderiam falar para o público ocidental, mais explicitamente sobre outras formas de relação sujeito-sociedade-natureza, respeitadas dos princípios de funcionamento dos ecossistemas e não embasadas na racionalidade moderna.

Para tal, os textos foram estudados de maneira exaustiva, não sendo identificados trechos que apontam a presença de saberes ambientais. Mas a produção audiovisual transmitida na seção “A nossa terra hoje” ofereceu alguns elementos nesse aspecto. Na filmagem, alguns integrantes do povo Ka'apor testemunham e opinam sobre os seus costumes e os conflitos ocorridos com os madeireiros por essa época. Assim, por exemplo, Valdemar Ka'apor, na fala sobre os costumes do seu povo (Quadro 2), aponta práticas de caça e pesca que poderiam ser consideradas como um saber ambiental, destacando:

Quadro 2. Trecho extraído da filmagem no setor “A nossa terra hoje”.

Hoje nos estamos caçando, pescando. Caça, mas na necessidade que nos usa, né também. Primeiro veado, porcão né, icatitu, tatu, paca também. Não é que nós vamos, que nem branco faz. Branco não entra no mato. Ele vai matar o tempo tudo. Nós mata dois hoje. Amanhã não. Come mais aquele ali. Vai em outra coisa. Vai comer peixe que a gente adora muito. Vai ter vários tipos de peixes: incarapé, traíra, mandi, e outro piava. Tem sete tipos de peixes, igarapé também, e três tipos de pesca. Pesca de flecha, pesca também de anzol né, de carniça de ticunambi, e pegá-lo com a mão. Então é isso.

No trecho, Valdemar defende as práticas de caça e pesca do povo Ka'apor frente às acostumadas pelos invasores ocidentais do seu território. Verifica-se uma preocupação pela exploração de diferentes espécies e através de diferentes estratégias de captura, o que trans-

parece um princípio de não exercer pressão sobre uma só espécie, de forma tal que possa levá-la à extinção.

Segundo Brown, K. e Brown, G. (1992 apud DIEGUES, 2001), esse uso em baixa intensidade desenvolvido pelos povos indígenas e extrativistas, frequentemente contribui para um mínimo de erosão genética e um máximo de conservação. Nesta interface, a estratégia de pesca e caça do povo Ka'apor narrada por Valdemar, pode ser uma prática que traduz um saber ambiental, em sintonia com a conservação da diversidade biológica e seu uso sustentável.

Em relação aos problemas socioambientais, foram identificadas nos textos algumas menções relacionadas com a invasão do território Ka'apor por madeireiros. Na seção "O povo indígena Ka'apor", foi identificado o seguinte trecho (Quadro 3):

Quadro 3. Trecho extraído da seção "O povo indígena Ka'apor".

Ao longo das últimas décadas, os Ka'apor conseguiram recuperar-se, mas hoje ainda sofrem a ameaça da pressão exercida pela exploração ilegal de madeira na Terra Indígena Alto Turiaçu – o seu lar.

E na seção "O território Ka'apor", dedicado a situar geograficamente a terra ocupada por esse povo, foi identificado outro trecho (Quadro 4):

Quadro 4. Trecho extraído da seção "O território Ka'apor".

As contínuas invasões de madeireiros que exploram ilegalmente os recursos florestais levou à formação de dezesseis aldeias situadas no contorno da área para proteção territorial.

Em ambos os trechos é possível perceber o tratamento da questão ambiental no âmbito das relações sociais, que, segundo Foladori

(2002), permitem identificar os responsáveis, prejudicados e beneficiados em relação ao problema, onde é possível identificar os beneficiados, madeireiros. E os prejudicados, o povo indígena Ka'apor, mas não se oferecem elementos para se pensar sobre os responsáveis, o que abrangeria um contexto político maior. Por outro lado, da apresentação do problema excluem-se as razões técnicas que, segundo Foladori (2002), abrangem as causas e consequências de um problema no âmbito da relação do ser humano com o seu ambiente, desde a perspectiva das ciências naturais. Contudo, não se oferecem elementos para se pensar como a exploração da floresta pelos madeireiros afeta o meio ambiente do povo Ka'apor.

Frente ao exposto, é possível afirmar sobre um tratamento sucinto e disciplinar do problema socioambiental, não se coaduna com a natureza complexa dos problemas socioambientais. Esse resultado entra em sintonia com Rodríguez; Campos (2021) na análise de uma exposição oceanográfica. Nesse caso, excluiu-se a dimensão das relações sociais no tratamento dos problemas socioambientais na exposição. Por outro lado, no caso da exposição etnográfica, objeto deste estudo, excluíram-se as razões técnicas.

Considerações finais

A partir da análise da concepção, montagem e apresentação da exposição *A festa do Cauim*, podem ser feitas algumas observações. É importante sublinhar o processo expográfico de natureza colaborativa com a curadoria indígena, à luz do modelo cultural de comunicação. Esses elementos potencializaram a exposição como veículo de expressão e de autolegitimação do povo indígena Ka'apor, na socialização de uma parte importante da sua cultura e dos conflitos territoriais.

Esses dados permitem pensar numa quebra momentânea nas costumeiras expografias de museus de ciências como o Museu Paraense Emílio Goeldi, permeadas pelas lógicas científicas

co-positivistas das ciências naturais. Por outro lado, esses dados também apontam a práticas museológicas com ênfase social, que deslocam a atenção do Museu de História Natural das coleções aos públicos.

Frente a essas considerações, pode-se afirmar que, embora o modelo de museu do século XIX tenha uma forte presença em museus de história natural como no Museu Paraense Emílio Goeldi, também é possível reconhecer, no âmbito dessa hegemonia conservadora, emergências, muitas delas de natureza efêmera, mas que apontam a uma possível transição do modelo conservador a outros modelos de museus mais democráticos, inclusivos e participativos.

Por outro lado, a identidade não indígena dos públicos que visitam o Museu Paraense Emílio Goeldi colocou outras questões que precisaram ser discutidas, pela relevância para a função comunicacional da exposição e para o papel político, social e educativo-ambiental do próprio Museu Paraense Emílio Goeldi.

É de extrema importância ponderar sobre em que perspectiva a exposição *A festa de Cauim* foi desenvolvida ao público ocidental, à luz do modelo transmissivo da comunicação, pois não foram levadas em conta as necessidades, interesses e expectativas dos públicos ocidentais, colocando a recepção da mensagem no âmbito da incerteza. Assim sendo, nesse modelo de comunicação é possível enxergar certa hegemonia na socialização da mensagem, o que pode ser reforçado pelo caráter persuasivo desenvolvido nos textos de apoio da exposição.

O desenvolvimento de uma exposição colaborativa com curadoria indígena em um museu onde a grande maioria do público é ocidental, coloca maior complexidade em um processo expográfico que já é complexo. Assim, em um mesmo processo expográfico é necessário sintonizar, na medida do possível, códigos culturais pertencentes a, no mínimo, dois públicos distintos – o público indígena e o público ocidental – na direção da inteligibilidade do discurso expositivo e do diálogo intercultural. Desse modo, poderia se valorar,

além da colaboração com a curadoria indígena, alguns métodos formais de retroalimentação que ofereçam informações sobre as necessidades, interesses e expectativas do público ocidental em relação ao tema e à apresentação da exposição.

No que tange a emergências socioambientais no discurso da exposição *A festa de Cauim*, foi possível identificar a presença de saberes ambientais relativos a costumes de caça e pesca do povo Ka'apor, em sintonia com a conservação da diversidade biológica e seu uso sustentável. Ademais, a exposição pode ser considerada como uma emergência socioambiental, visto que valoriza uma identidade cultural excluída pela racionalidade ocidental, e que tem convivido com seres não humanos, sem trazer grandes perturbações para a floresta.

A partir da análise da exposição colaborativa *A festa de Cauim*, é possível afirmar que exposições colaborativas e etnográficas realizadas com a participação indígena abrem um caminho de possibilidades para o desenvolvimento da dimensão educativa e socioambiental do discurso expositivo do Museu de História Natural. Defende-se, neste estudo, um tipo de exposição presente em museus de história natural que, no âmbito de modificações adequadas, pode colocar de forma efetiva esse tipo de instituição no enfrentamento da crise socioambiental.

REFERÊNCIAS

AMES, M. How to Decorate a House: The Renegotiation of Cultural Representations at the University of British Columbia Museum of Anthropology. *Museum Anthropology*, v. 22, n. 3, p. 41-51, 1999.

AMORIM, L. B de. **Dois museus e uma coleção**: deslocamentos, disputas e identidades na trajetória de objetos arqueológicos da cultura marajoara. 2019. Tese (Doutorado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://www.unirio.br/ppg-pmus/copy_of_lilian_bayma_amorim.pdf. Acesso em: 3 nov., 2021.

BORROTO, I. R. **La educación ambiental en el**

museo de historia natural: un análisis de las acciones en dos museos del sur de Brasil. 2019. (Tese de doutorado). Programa de Pós- Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2019. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/64002>.

BROWN, K.; BROWN, G. *Habitat Alteration and Species Loss in Brazilian Forest: Social, Biological and Ecological Determinants*. São Paulo: Unicamp; Wisconsin: University of Wisconsin, 1991. (mimeo).

CLIFFORD, J. Introduction: partial truths. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. (Orgs.). **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986. p. 1-26.

CURY, M. X. Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, São Paulo, v. 12 (supl.), p. 365-380, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/qshVzrR8BSgySG9b5WwcDLD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 set., 2021.

CURY, M. X. Comunicação museológica em museu universitário: pesquisa e aplicação no Museu de Arqueologia e Etnologia-USP. **Revista CPC**, São Paulo, n.3, p. 69-90, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v0i3p69-90>. Acesso em: 9 set., 2021.

CURY, M. X. Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações. Ensino em **Revista**, v. 20, n. 1, jan./jun., p.13-28, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23206>. Acesso em: 9 nov., 2021.

CURY, M. X. **Exposição:** concepção, montagem e avaliação. São Paulo: Annablume, 2006.

CURY, M. X. Lições indígenas para a descolonização dos museus: processos comunicacionais em discussão/Indigenous people's lessons for decolonizing museums: communication processes under discussion. **Cadernos Cimeac**, v. 7, n. 1, p. 184-211, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i1.2199>. Acesso em: 2 jan., 2022.

CURY, M. X. Museu em Transição. In: FABRI, A. **Museus:** O que são, para que servem? São Paulo: Brodowski, 2011. p. 1-12.

DE ALMEIDA, M. **Para comprender la complejidad**. Multiversidad mundo real Edgar Morín. México: DFAC Hermosillo, 2008.

DE AMORIM, A. C. R; MARANDINO, M. As exposições de museus de ciências inventam culturalmente outros mundos naturais? **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 3069-3074, 2013. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/308195>. Acesso em: 23 set., 2021.

DELICADO, A. For scientists, for students or for the public?: The shifting roles of natural history museums. **Journal of History of Science and Technology**, n. 4, 2010. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6129/1/ICS_ADelicado_ForScientists_ARN.pdf. Acesso em: 13 jan., 2022.

DIEGUES, A. C. S. O. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

FIGURELLI, G. R. A relevância das práticas avaliativas nas rotinas dos museus. **MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Brasília, n.6, p. 148-165, 2014. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2015/01/Revista-Musas-5.pdf>. Acesso em: 23 out., 2021.

FLORIANI D; KNECHTEL, M. do R. **Educação ambiental, epistemologia e metodologias**. Curitiba: Vicentina, 2003.

FLORIANI, D. Complexidade e epistemologia ambiental em processos socioculturais globais e locais. **INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, p. 45-64, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2010v-7n2p45>. Acesso em: 27 ago., 2021.

FLORIANI, D. Diálogos interdisciplinares para uma agenda socioambiental: breve inventário do debate sobre ciência, sociedade e natureza. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 1, 2000. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/3055/2446>. Acesso em: 8 set., 2021.

FLORIANI, D. Disciplinaridade e construção interdisciplinar do saber ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 10, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v10i0.3090>. Acesso em: 8 set., 2021.

FLORIANI, D. Educação ambiental e epistemologia: conhecimento e prática de fronteira ou uma disciplina a mais? **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 2, p. 191-202, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol4.n2.p191-202>. Acesso em: 21 ago., 2021.

FOLADORI, G. Contenidos metodológicos de la educación ambiental. **Tópicos en Educación Am-**

- biental**, v. 4 n. 11, 33-48, 2002. Disponível em: <https://eaterciario.files.wordpress.com/2015/09/contenidos-metodologicos-de-la-educacion-ambiental-foladori.pdf>. Acesso em: 20 ago., 2021.
- FORTIN-DEBART, C. Le Musée de Sciences Naturelles, un partenaire de l'école pour une éducation relative à l'environnement: du message scientifique au débat de société. **Vertigo-La Revue électronique en sciences de l'environnement**, v. 4, n. 2, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/vertigo.4494>. Acesso em: 23 out., 2021.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FRANCO, M. I. M. **Planejamento e Realização de Exposições**. Brasília, DF: Ibram, 2018.
- GARCÉS, C. L. L. et al. Conversações desassossegadas: diálogos sobre coleções etnográficas com o povo indígena Ka'apor. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 12, p. 713-734, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981.81222017000300003>. Acesso em: 23 dez., 2021.
- GUIMARÃES, M.; DE MEDEIROS, H. Q. Outras epistemologias em educação ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 50-67, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5959>. Acesso em: 21 jan., 2022.
- HOOPER-GREENHILL, E. Changing values in the art museum: Rethinking communication and learning. **International Journal of Heritage Studies**, v. 6, n. 1, p. 9-31, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/135272500363715>. Acesso em: 27 set., 2021.
- KAPLAN, F. E. Exhibitions as communicative media. In: HOOPER-GRENNHILL, E. (Org.). **Museum, media, message**. Routledge, 1995, p. 37-58.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. **Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, p. 1-15, 2011. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/viepea/files.epea2011.webnode.com.br/200000132-64f2b65ec6/epea2011-0127-1.pdf>. Acesso em: 22 mar., 2022.
- LEFF, E. **Aventuras de la Epistemología Ambiental**: de la articulación de Ciencias al Diálogo de Saberes. México: Siglo XXI, 2006.
- LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de professor**, v. 14, n. 2, p. 309-335, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProf.v.14i2.0007>. Acesso em: 30 set., 2021.
- LEFF, E. **La apuesta por la vida, imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del Sur**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LEFF, E. Pensar la Complejidad Ambiental. In LEFF, E. (Org.). **La Complejidad Ambiental**. México: Siglo XXI/UNAM/ PNUMA), 2000. p 7-53.
- LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In BRANDÃO, H. N. **Gêneros de Discurso na Escola**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LINDAUER, M. A. Critical museum pedagogy and exhibition development: a conceptual first step. In: KNELL, S., J.; MacLEOD, S.; WATSON, S. (Orgs.). **Museum Revolutions: How Museums Change and are Changed**. Routledge, 2007. p. 303-314.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACDONALD, S. Exhibitions of power and powers of exhibition: an introduction to the politics of display. In: MACDONALD, S. (Org.). **The politics of display: museums, science, culture**. Routledge, 1998. p. 1-14.
- MARANDINO, M. **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo, SP: Geenf/FEUSP, 2008. Disponível em: <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2012/10/MediacaoemFoco.pdf>. Acesso em: 23 out., 2021.
- MARANDINO, M. Museus de Ciências, Coleções e Educação: relações necessárias. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio**, Rio de Janeiro, v 2, n. 2, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/63>. Acesso em: 12 dez., 2021.
- MARANDINO, M. **Por uma didática museal**: propondo bases sociológicas e epistemológicas para a análise da educação em museus. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-22102014-084427/pt-br.php>. Acesso em 23 dez., 2021.

- MARANDINO, M.; DÍAZ, R. P. E. La Biodiversidad en exposiciones inmersivas de museos de ciencias: implicaciones para educación en museos. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 29, n. 2, p. 221-236, 2011. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/243834/353437>. Acesso em: 2 fev., 2021.
- MELO, M. J. **Objetos em trânsito**: a musealização de artefatos arqueológicos no Museu Paraense Emílio Goeldi (1866-1907). 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://pphist.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Objetos%20em%20Tr%C3%A2nsito%20FINAL%20Josyane.pdf>. Acesso em: 12 dez., 2021.
- MENDOÇA, F. Prefácio. In: FLORIANI D; KNECHTEL, M. do R. **Educação ambiental, epistemologia e metodologias**. Curitiba: Vicentina, 2003.
- MERRIAM, S., B. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. 2. ed. United State of America: John Wiley & Sons, Inc., 2009.
- MEYER, G. C.; MEYER, G. C. Educação em museus de ciência: diálogos, práticas e concepções. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 70-86, 2014. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2014.v9.1822>.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, E.; MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. United State of America: Sage Publications, Inc, 2002.
- PORTO, N. Para uma museologia do sul global: multiversidade, descolonização e indenização dos museus. **Revista Mundaú**, n. 1, p. 59-72, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/rm.2016.n.1.2367>. Acesso em: 14 jan., 2022.
- RODRÍGUEZ, I. B.; CAMPOS, M. A. T. La Exposición como Sustrato para la Educación Ambiental de un Museo de Historia Natural. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210002>. Acesso em: 19 set., 2021.
- ROCA, A. Museus indígenas na Costa Noroeste do Canadá e nos Estados Unidos. **Revista de Antropologia**, v. 58, n. 2, p. 117-142, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2015.108515>. Acesso em: 21 dez., 2021.
- SANJAD, N., R. A **Coruja de Minerva**: o Museu Paraense entre o Império e a República, 1866-1907. 2005. Tese (Doutorado em História das Ciências da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/6144>. Acesso em: 17 dez., 2021.
- SANTOS, B de S. Epistemologías del sur. **Utopía y praxis latinoamericana**, v. 16, n. 54, p. 17-39, 2011. Disponível em: <https://produccioncientificcaluz.org/index.php/utopia/article/view/3429>. Acesso em: 21 set., 2021.
- SANTOS, B de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>. Acesso em: 19 set., 2021.
- SANTOS, B de S. **Um discurso sobre as ciências**. Afrontamento, 1995.
- SAUVÉ, L. Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. In: FORO NACIONAL SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL, 2003. Disponível em: https://www.miteco.gob.es/en/ceneam/articulos-de-opinion/2004_11sauve_tcm38-163438.pdf. Acesso em: 3 ago., 2021.
- SORRENTINO, M.; TRAJBER, P. M.; FERRANO, L. A. J. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>. Acesso em: 21 set., 2021.
- VAN PRAËT, M. Cultures scientifiques et musées d'histoire naturelle en France. **Hermès, La Revue**, n. 2, p. 143-149, 1996.
- VELTHEM, L. H. van. O objeto etnográfico é irreduzível? Pistas sobre novos sentidos e análises. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 7, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-81222012000100005>.
- VELTHEM, L. H. van; BENCHIMOL, A. Museus, coleções, exposições e povos indígenas. **Em Questão**, v. 24, n. 2, p. 468-486, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19132/1808-5245242.468-486>. Acesso em: 27 dez., 2021.
- VELTHEM, L. H. van; CANDOTTI, E. Marcas na

Amazônia: coleções, exposições e museus In: **Goeldi: 150 anos de ciência na Amazônia. Belém: GALÚCIO, A. V.; PRUDENTE, A. (Orgs.). Museu** Museu Paraense Emílio Goeldi, 2019.

Recebido em: 12/04/2022

Aprovado em: 27/06/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

REFLEXÕES SOBRE O PORTUGUÊS FALADO POR POVOS INDÍGENAS: RESISTÊNCIA E RESSIGNIFICAÇÃO

*Maria Gorete Neto**

Universidade Federal de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0002-3654-8305>

RESUMO

A entrada dos povos indígenas na universidade tem visibilizado suas culturas, cosmovisões, epistemologias e o uso que fazem de suas línguas, dentre elas a língua portuguesa. Os estudos sobre o português falado por povos indígenas são ainda poucos e necessitam de aprofundamento. É com o objetivo de contribuir para esta reflexão que este artigo discute algumas características do português indígena e analisa duas dissertações de mestrado escritas por mulheres indígenas (BOMFIM, 2012; CORREA XAKRIABÁ, 2018), com o intuito de compreender como essa variedade aparece em textos acadêmicos. A análise, de cunho qualitativo, busca evidenciar pistas de indigenização do português, tais como: uso de vocábulos da língua indígena, ressignificação de conceitos, organização textual, dentre outros. A pesquisa mostra que mesmo textos fortemente monitorados, como dissertação de mestrado, não impedem a utilização do português indígena. Espera-se que a discussão contribua para uma maior compreensão do significado desta língua para os povos indígenas e para a sua valorização, principalmente nas universidades.

Palavras-chave: português indígena; línguas indígenas; português acadêmico; identidades.

ABSTRACT

REFLECTION ON THE PORTUGUESE SPOKEN BY INDIGENOUS PEOPLE: RESISTANCE AND REFRAMING

Indigenous people's presence in the universities has been contributing to the knowledge about cultures, epistemology, and indigenous language, including Portuguese. There is few research about Portuguese spoken by indigenous communities, and it needs to be improved. To contribute to this discussion, this paper discusses some indigenous Portuguese characteristics. Also, two master's degree dissertation written by indigenous women candidates (BOMFIM, 2012; CORREA XAKRIABÁ, 2018) are analyzed to demonstrate how indigenous Portuguese appears in academic texts. The analysis is based on qualitative

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte/MG/Brasil. E-mail: mariagorete_net@yahoo.com.br

research principles. The research results show that indigenous Portuguese can appear even in academic texts such as a master's dissertation. It is argued that indigenous Portuguese should be understood in the indigenous point of view and it's suggested that the universities should promote indigenous languages. **Keywords:** indigenous Portuguese, indigenous languages; academic language; identities.

RESUMEN

REFLEXIÓN SOBRE EL PORTUGUÉS HABLADO POR PUEBLOS INDÍGENAS: RESISTENCIA E RESIGNIFICACIÓN

La presencia de pueblos indígenas en las universidades han contribuido al conocimiento de las culturas, la epistemología y la lengua indígena, incluido el portugués. Hay poca investigación sobre el portugués hablado por las comunidades indígenas, y esto debe mejorarse. Para contribuir a esta discusión, este artículo analiza algunas características del portugués indígena. Además, se analizan dos disertaciones de maestría escritas por indígenas (BOMFIM, 2012; CORREA XAKRIABÁ, 2018) para demostrar cómo aparece el portugués indígena en los textos académicos. El análisis se basa en los principios de la investigación cualitativa. Los resultados de la investigación muestran que el portugués indígena puede incluso aparecer en textos académicos como una disertación de maestría. Se argumenta que el portugués indígena debe entenderse desde un punto de vista indígena y se sugiere que las universidades promuevan las lenguas indígenas.

Palabras clave: portugués indígena; lenguas indígenas; lenguas académicas; identidades.

Introdução

Este artigo faz uma reflexão sobre o português falado e escrito por povos indígenas. O intuito é contribuir com os estudos sobre o uso dessa língua pelos povos indígenas, sobretudo em contextos escolares. Parto do princípio de que a língua(gem) tem papel essencial na construção e veiculação das identidades (HALL, 1992). As identidades, produzidas na interação com o outro, através da/na língua(gem), são múltiplas, móveis, histórica e socialmente situadas. Os indígenas podem construir suas identidades através de qualquer língua, incluindo a língua portuguesa, como aponta Maher (1996).

Dito isso, para que se possa compreender o uso da língua portuguesa por povos indígenas na atualidade, começo fazendo um histórico,

não exaustivo, do uso das línguas, em sentido amplo, pelos povos indígenas no contexto brasileiro, uso este marcado pela violência do contato com o colonizador.

O mito da língua única, ou monolinguismo, é um dos esteios do estado colonial (DECROSSE, 1989) e essa foi a política linguística portuguesa para a consolidação do Brasil Colônia, sobretudo a partir da era pombalina. Estima-se que até a invasão portuguesa, em 1500, mais de mil línguas eram faladas por cerca de seis milhões de indígenas, no que hoje se conhece como território brasileiro (RODRIGUES, 2019).¹ Em 2010, data do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

¹ Este artigo foi publicado por Aryon Rodrigues em 1993 e republicado em 2019.

(IBGE), a população indígena era de aproximadamente novecentas mil pessoas, distribuídas em trezentos e cinco povos, falantes de duzentos e setenta e quatro línguas. Esses dados demonstram a extrema violência colonial que provocou a quase extinção dos povos indígenas e o silenciamento de suas línguas ancestrais. A invasão das terras indígenas, as doenças trazidas pelo colonizador, a escravização, a conversão compulsória ao cristianismo e a escolarização colonial foram os fatores principais da depopulação indígena e da diminuição do número de línguas indígenas.

Na primeira fase da colonização, o objetivo era integrar o indígena à sociedade nacional. Para isso, sob a coordenação dos jesuítas até 1757, quando foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal (BERENBLUM, 2003), três instrumentos foram utilizados: aldeamento, catequese e escolarização. O aldeamento consistia em retirar os indígenas de suas aldeias, principalmente as crianças indígenas, com o intuito de facilitar a escolarização e a catequese, objetivando a conversão ao cristianismo, o treinamento para servirem de mão de obra agrícola, a aprendizagem da língua portuguesa e dos valores nacionais. Neste período, o ensino era obrigatoriamente monolíngue em língua portuguesa. Esses expedientes foram desastrosos para os povos indígenas que experienciaram a desestruturação de suas comunidades e o deslocamento linguístico. Com esse fracasso, um modelo intermediário foi criado: a escola foi para as aldeias, objetivando melhorar a imagem negativa que tinha para os indígenas. Contudo, o viés assimilacionista continuou norteando as escolas indígenas (FERREIRA, 2001).

Com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e, principalmente, dado o extermínio crescente dos povos indígenas, houve uma reformulação da política indigenista do Estado. As escolas deveriam considerar a diversidade linguística e cultural indígenas. No entanto, na prática, o ensino continuava sendo feito em língua portuguesa e enfocava o trabalho agrícola e doméstico. No final da década

de 1950, a política educacional foi novamente revista, em virtude do desinteresse dos povos indígenas acerca da escola (FERREIRA, 2001). O bilinguismo de transição foi implantado e funcionava em três passos. Primeiro, escolarização monolíngue em língua indígena: a alfabetização era realizada na língua indígena nos anos iniciais de escolarização. Posteriormente, bilinguismo temporário em língua indígena e em português: conforme os estudantes indígenas iam dominando a escrita, a língua indígena ia sendo substituída pela língua portuguesa até chegar, por fim, ao monolinguismo em língua portuguesa (MAHER, 1996).

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que substituiu o SPI em 1967, considerou que as escolas bilíngues seriam a melhor forma de se escolarizar os indígenas. Entretanto, isso não foi efetivado por falta de financiamento. O Estatuto do Índio, em 1973, tornou obrigatório o ensino em língua indígena, o que levou a FUNAI a estabelecer uma parceria com o Instituto Linguístico de Verão (SIL), ligado a igrejas protestantes, com o intuito de que implantassem escolas bilíngues nas aldeias. Fortemente criticada por acadêmicos e organizações indigenistas, a parceria não deu certo e, entre idas e vindas, terminou por ser rompida definitivamente na década de 1990, uma vez que o SIL objetivava traduzir a Bíblia e converter os indígenas ao cristianismo, ao invés de construir escolas que respeitassem a realidade indígena (D'ANGELIS, 2012; FERREIRA, 2001).

O fortalecimento do movimento indígena, com apoio de organizações indigenistas, ensejou a partir da década de 1970, o surgimento de escolas indígenas alternativas ao modelo do Estado, escolas estas comprometidas com a autodeterminação dos povos indígenas, com a luta pela terra e pela saúde, com o fomento e a promoção da cultura e língua indígenas. Um exemplo é a escola indígena do povo *Ãpyãwa*, que vive no Mato Grosso, mais conhecido como Tapirapé (KATOAXOWA TAPIRAPÉ et al., 2019). A escola *Ãpyãwa*, criada no contexto da luta pela terra por volta de 1972, tem seu currículo

construído a partir da realidade da aldeia, conta com intensa participação da comunidade nos processos decisórios, é gerida por professores *Ápyãwa*, tem a língua *Ápyãwa* como língua de instrução, desde a alfabetização, e do português como segunda língua nos anos finais do Ensino Fundamental. Este e outros novos modelos de escola contribuíram para reconfigurar a educação escolar indígena no Brasil.

Com a democratização do país e a promulgação da Constituição Federal em 1988, os povos indígenas tiveram seus direitos assegurados na letra da lei. O artigo 231 estabelece: “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).

No que se refere às suas línguas, a Constituição Federal em 1988 assegura a utilização nas escolas das línguas originárias e da língua portuguesa. O artigo 210, em seu segundo parágrafo, informa que: “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.” Desde então, uma intensa luta vem sendo travada para garantir que esses direitos saiam do papel. A autonomia das escolas indígenas para gerirem e construírem seu próprio currículo, a formação do docente indígena em serviço, a produção e publicação de materiais didáticos específicos para o contexto de cada povo indígena, por exemplo, ainda se constituem em enorme desafio, principalmente considerando-se a relação quase sempre conflituosa com secretarias de educação, em nível municipal e estadual.

Apesar dessas dificuldades, em termos de regramento, a educação escolar indígena já avançou em muitos aspectos e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reconhece a especificidade da escola indígena, sua autonomia e a necessidade de formação de docentes indígenas (BRASIL, 1996). O Referencial Curricular Nacional

para a Educação Escolar Indígena (RCNEI), por sua vez, fortalece os pressupostos fundantes da escola indígena, quais sejam, ser bilíngue, específica, diferenciada e intercultural, ao passo que chama a atenção para o fato de que cada escola é diferente da outra, em virtude das distintas realidades socioculturais e linguísticas indígenas (BRASIL, 1998).

Posteriormente, esses pressupostos foram reforçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEI) que asseveram que a escola deve ter como centralidade o território indígena, com projetos políticos pedagógicos construídos autônoma e coletivamente (BRASIL, 2012). No que concerne às línguas faladas pelos povos indígenas, o artigo 4º das DCNEI afirma: “II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo.” Para além de reforçar a importância das línguas ancestrais, esse trecho também reconhece a existência de “registros linguísticos específicos do português”, abrindo espaço para a discussão em torno do português falado por povos indígenas.

A partir dos anos 2000, os povos indígenas conquistam o acesso à universidade, principalmente nos cursos de licenciatura indígena. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2015) estabelecem como princípios da formação do docente indígena, em nível médio e em nível superior, o respeito à organização sociopolítica e territorial indígenas, a valorização das línguas indígenas, o reconhecimento do valor dos processos próprios de ensino-aprendizagem indígenas, a interculturalidade e a articulação entre distintos espaços formativos tais como a comunidade, a escola, a família, o movimento indígena, dentre outros. Mais recentemente, a formação em nível superior tem sido ampliada uma vez que alguns indígenas também têm ingressado na pós-graduação e

vêm conquistando mestrados e doutorados.

Essa entrada contínua de indígenas na universidade tem ensejado o questionamento de epistemologias, de certezas teóricas e metodologias cristalizadas. A academia se enriqueceu com a presença indígena uma vez que os acadêmicos indígenas têm contribuído com seus saberes tradicionais, suas reflexões e seus modos próprios de fazer pesquisa. É também nesse ambiente que, apesar de haver circulação e promoção das línguas faladas pelos indígenas, conflitos linguísticos entre essas línguas e a língua portuguesa ficam um pouco mais evidentes, principalmente em se tratando do português acadêmico. Ao transpor os muros da universidade, a exemplo de outros estudantes não indígenas (FIAD, 2011), os universitários indígenas são instados a ler e escrever, em língua portuguesa, gêneros acadêmicos (resumo, resenha, artigo, projeto de pesquisa, monografia, dentre outros) com os quais não estão habituados. Nem sempre as produções textuais atendem a expectativas de professores que, eventualmente, podem avaliar mal os trabalhos apresentados. Isso ocorre porque há ainda um desconhecimento por boa parte dos docentes das universidades sobre as línguas e culturas indígenas e, principalmente, sobre o português indígena.

Para finalizar esta seção, é importante mencionar a Década Internacional das Línguas Indígenas (doravante IDIL 2022-2032) cuja proposta é refletir sobre as línguas faladas pelos povos indígenas e construir ações de promoção e proteção dessas línguas. No Brasil, sob a coordenação dos povos indígenas, foram criados três grupos de trabalho (GT): GT Línguas Indígenas, GT Português Indígena e GT Línguas de Sinais Indígenas. Ao decidirem construir um GT específico para tratar do Português Indígena, os povos indígenas que estão à frente das ações da IDIL 2022-2032 reforçam a relevância desse tema e impulsionam o desenvolvimento de mais pesquisas sobre o assunto. Neste sentido, espera-se que a discussão realizada nesse artigo possa contribuir com as ações da Década,

para a reflexão mais ampla sobre o português falado por povos indígenas.

A diversidade da língua portuguesa falada pelos povos indígenas

A língua portuguesa (LP) em contexto indígena é marcada pela contradição. Se por um lado, está atrelada à colonialidade (QUIJANO, 2005), que silencia línguas, epistemes e saberes, os povos indígenas têm agido criativamente, com resiliência, e indigenizado, nos termos de Célia Correa Xakriabá (2018, p. 138), essa língua:

A opção pela indigenização significa nesta pesquisa uma forma de enfatizar em nossas narrativas históricas a agência do povo Xakriabá. Por isso, é importante reafirmar o processo de resistência e de subversão àquilo que é imposto pela lógica colonial. Deste modo entendemos que, se o processo de colonização começou por nossas mentes, a indigenização tem que ser diferente, tem que partir das nossas mãos, práticas e de toda elaboração a partir do nosso corpo-território, até chegar em nossas mentes.

A LP, apropriada, resignificada, indigenizada carrega marcas da memória das lutas, da construção coletiva de saberes, das línguas ancestrais, das culturas e cosmovisões de cada povo. Tais marcas aparecem na estrutura da língua, na organização textual, no léxico, no discurso, na composição de textos escritos com textos imagéticos (GORETE NETO, 2005, 2021). É a língua para a luta pelos direitos indígenas, face ao não indígena, e mais uma língua para a produção e circulação de identidades e saberes indígenas (HALL, 1992; MAHER, 1996). São essas características que conformam o português indígena. A indigenização da LP indica que são necessários novos instrumentos e pressupostos para a pesquisa e o entendimento do significado dessa língua para os povos indígenas. Assim, conforme aponta Abram dos Santos (2018), é preciso ampliar a análise sobre o uso que povos indígenas fazem do por-

tuguês, análise esta muitas vezes construída a partir da categoria “língua imposta, língua do dominador”:

Se, até a década de 1990, muitos textos ainda associavam o português com a língua do dominador e como uma língua cujo aprendizado é imposto, hoje não mais compartilhamos dessa visão, pelo menos não de modo exclusivo. Embora conscientes de que o português permanece invadindo os espaços das línguas indígenas e talvez esse seja o maior conflito para nós que trabalhamos com seu ensino, não me parece mais coerente com a realidade pós-colonial permanecer acreditando nessa relação dicotômica de imposição linguística. (ABRAM DOS SANTOS, 2018, p. 276).

A complexidade do uso das línguas no contexto indígena (CAVALCANTI, 1999; CAVALCANTI; MAHER, 2018; MAHER, 1996) aponta para a diversidade de uso da língua portuguesa por esses povos. Ainda que a relação atual com a língua portuguesa não seja apenas de imposição, conforme problematiza Abram dos Santos (2018), em geral, observa-se o que pode ser chamado de bilinguismo compulsório. Há comunidades que falam sua língua originária e ainda uma variedade do português, por força do contato com o não índio. Há povos, no entanto, que têm o português como língua materna uma vez que a violência do contato silenciou suas línguas ancestrais, conforme referido. E há também aqueles que, além do português e da língua indígena, falam outras línguas indígenas ou outras línguas majoritárias, como o espanhol, por exemplo, caso dos povos indígenas em regiões de fronteira.

As pesquisas sobre o português falado pelos povos indígenas são ainda muito poucas, mas, têm se fortalecido, impulsionadas principalmente pela presença indígena nas universidades.

Essas investigações nomeiam esse português de formas distintas: Português indígena (ABRAM DOS SANTOS, 2018; FERREIRA; AMADO; CRISTINO, 2014; GORETE NETO, 2012, 2018; MAHER, 1996); Português étnico (AMADO, 2015; BRAGGIO, 2015; COSTA; RAZKY;

GUEDES, 2020; FERREIRA, 2005); Português intercultural (NASCIMENTO, 2012); Português de contato (BONIFÁCIO, 2019; CAZUZA, 2021; EMMERICH, 1984; LUCCHESI; MACEDO, 1997; PACHECO, 2005); Português segunda língua (ABRAM DOS SANTOS, 2011, 2005; GORETE NETO, 2005; KOGA; SOUZA; AMADO, 2010; LIMA E SILVA, 2012), dentre outras.

Ultimamente, tem havido um uso crescente do binômio “português + nome da etnia” (português Kaingang, português Æpyãwa, português Xakriabá etc.), com o intuito de marcar que o português indígena são muitos, varia conforme a realidade sociolinguística, cultural e histórica de cada povo.

As investigações sobre a temática do português indígena vêm ganhando, recentemente, novos contornos, uma vez que tem sido observado na universidade uma maior visibilização das reflexões que os próprios pesquisadores indígenas fazem sobre o uso do português nas suas aldeias e fora delas. Uma dessas pesquisadoras é Eunice Tapuia (RODRIGUES, 2018). Em seu trabalho, Rodrigues (2018) discute e demonstra a complexidade do português Tapuia. Essa autora explica que seu povo é discriminado por causa de suas características fenotípicas e por não falar uma língua indígena:

Se, por um lado, tapuia não é indígena, porque não fala uma língua indígena, por outro lado, também não é branco, por ser mestiço e porque não fala o português ‘padrão’. Essa foi e é uma estratégia eficaz de desagregação da identidade indígena dos Tapuias, pois, se forem sertanejos não são indígenas e, assim, não têm direito às terras do antigo aldeamento Carretão. (RODRIGUES, 2018, p. 136).

A situação descrita por Rodrigues (2018) coaduna-se com relatos de outros povos indígenas, principalmente os povos nordestinos (CAVALCANTI; CÉSAR, 2007) que também enfrentam questionamentos à sua identidade indígena por causa do fenótipo e da língua. Esses povos que falam português como primeira língua veem-se em meio à renovação da violência colonial sofrida, já que primeiro tiveram suas línguas ancestrais silenciadas e agora são

cobrados por não falarem essas línguas. Ao sentirem-se pressionados e violentados nos seus direitos, buscam estratégias de resistência como a abaixo:

Como estratégia de defesa e resistência, a comunidade passou a buscar formas de fortalecimento de sua identidade indígena, principalmente para a defesa e garantia do direito a suas terras; e uma das ações nessa direção foi a proposta de ensino escolar de uma língua indígena, com o objetivo de ‘recuperar’ a identidade indígena. Diante de tal proposta, levantou-se a questão sobre qual língua indígena ensinar, visto que o aldeamento foi formado por diferentes povos indígenas. Essa questão trouxe à tona, de forma latente, a tensão entre os descendentes de Xavante e os descendentes de Kayapó. Ensinar a língua A’uwẽ significa priorizar os antepassados Xavantes e desprestigiar os antepassados Kayapós e vice-versa. Diante do impasse, as lideranças Tapuias retiraram a proposta. (RODRIGUES, 2018, p. 139).

A língua tomada como “diacrítico de indianaidade” (MAHER, 1996) tem causado enormes prejuízos aos povos indígenas e até provocado conflitos internos, segundo informa Rodrigues (2018) no trecho citado. É comum que setores anti-indígenas se utilizem do argumento de que se não fala a língua indígena não é indígena e, portanto, não tem direito à terra e outros direitos.

Maher (1996) alerta para o fato de que uma língua é indígena porque quem a fala é indígena e não o contrário, ou seja, a identidade indígena pode ser construída e veiculada em qualquer língua, inclusive através da língua portuguesa, segundo referido. Sendo um povo formado por várias etnias, com o histórico relatado, a identidade indígena Tapuia não pode e não deve estar associada a uma língua somente.

Importante lembrar com Hall (1992, p. 12-13) que as identidades, propositadamente tomadas no plural, não são fixas nem permanentes, “são celebrações móveis, transformadas e transfiguradas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Sobre a cobrança de não indígenas

sobre as identidades e as línguas que os povos indígenas falam, o pesquisador Uilding Pataxó (BRAZ, 2016, p. 37) afirma:

[...] na visão de muitos linguistas a língua Pataxó não seria considerada como língua Pataxó uma vez que usa elementos morfossintáticos da língua portuguesa. Felizmente, nós, apesar de sermos alvos de críticas e de contradições por muitos dos/das linguistas, insistimos em querer algo nosso não apenas por causa do outro como dizem, mas por motivo de termos o compromisso e respeito com nós mesmos, com nossos ancestrais, anciãos e com nosso povo, não é o caso de pensar em uma língua ‘pura’ visto que a língua está em constante relação com outras ocorrendo assim o empréstimo linguístico e com relação à língua Pataxó o empréstimo é valorizado.

O povo Pataxó, através do grupo de pesquisadores Atxohã, há mais de vinte anos tem um projeto exitoso de reavivamento linguístico de sua língua Patxohã, conforme explica a pesquisadora Anari Pataxó (BOMFIM, 2012). No início dos trabalhos, as estratégias utilizadas pelo grupo foram criticadas por acadêmicos não indígenas, conforme aponta Braz (2016). Atualmente, a língua Patxohã circula nas aldeias, nos rituais, nos cantos, na escola e em materiais escritos pelos próprios pesquisadores Pataxó. Mais que uma vitória do povo Pataxó, esse fato evoca a necessária autonomia indígena na condução e gerenciamento de seus projetos de vida.

A resiliência e a resistência, características da luta indígena por direitos, impulsionam a resignificação das violências sofridas. É assim que, como ensina Rodrigues (2018), o povo Tapuia subverte a ideia de que precisam falar uma língua ancestral, do ponto de vista de quem é de fora da aldeia, para serem considerados indígenas e assumem o português como língua indígena, denominando-o Português Tapuia:

[...] a etnogênese do Tapuia está ancorada e inserida na mudança de atitude da comunidade em relação à sua identidade e à sua situação sociolinguística e etnocultural. As atitudes sociolinguísticas são reelaboradas, por meio, principalmente, da aceitação do ser Tapuia e

do Português Tapuia como sua língua indígena. Assim, contra o ideal de língua única, pura e correta, expresso na concepção de monolinguismo, que os situa socialmente, os Tapuia defendem a existência do Português Tapuia como sua língua materna. (RODRIGUES, 2018, p. 147).

A essencialização de conceitos como língua – noção eurocentrada, tomada como sistema estruturado, que desconsidera o uso que falantes dela fazem – vem sendo problematizada por muitos investigadores (CAVALCANTI; CÉSAR, 2007; CAVALCANTI; MAHER, 2018; GORETE NETO, 2018; MOITA LOPES, 2013) e agora pelos pesquisadores indígenas, dentre eles Braz (2016), Bomfim (2012) e Rodrigues (2018). O “ideal de língua única, pura e correta”, questionado por Rodrigues (2018, p. 147), denuncia a reconfiguração da violência linguística que povos indígenas, como os Tapuia, vêm continuamente sofrendo e aponta para a exigência da problematização contínua desta noção. Ao apresentar a definição de Português Tapuia explicando que esta concepção extrapola a ideia de sistema, estrutura, a pesquisadora indígena contesta o conceito de língua ancorado na colonialidade:

O Português Tapuia é a expressão do sentimento de pertencimento ao ser indígena e ao ser Tapuia no Carretão. Para além de fonemas, morfemas, monemas, sememas, sintagmas, frases e orações, as línguas têm palavras que constroem sentidos, que contam histórias armazenadas, mantidas em silêncio e em segredo, em nome da sobrevivência do povo. A língua de um povo é muito mais que gramática e léxico, é sentimento, é vínculo com o passado, com a realidade e com a irrealidade. Ao reconhecer o Português Tapuia como sua língua indígena, os Tapuias se reconhecem e se assumem, ao mesmo tempo, indígenas e Tapuias. (RODRIGUES, 2018, p. 148-149).

A língua Tapuia – Português Tapuia – constrói sentidos e carrega a memória da sobrevivência deste povo. É língua de resistência e pertencimento étnico, portanto, língua indígena. Há camadas de histórias embutidas na forma como os Tapuia falam o português. Essas camadas revelam “a existência de fragmentos

das línguas indígenas ancestrais” e, sendo uma forma de resistência, “representa a superação das lutas fundiárias e do reconhecimento de sua identidade indígena legítima, ainda que ‘bastarda’ aos olhos da população ‘de fora’ da comunidade” (RODRIGUES, 2018, p. 148-149).

A discussão apresentada demonstra que o português indígena não pode ser analisado apressadamente. As pesquisas sobre esse português, que varia de povo para povo, necessitam ser aprofundadas e isso se constitui em um desafio para pesquisadores indígenas e não indígenas.

Textos acadêmicos e português indígena

Nesta seção, analiso trechos de duas dissertações de mestrado produzidas por mulheres indígenas em universidades distintas, com o intuito de compreender como o português indígena aparece nestes textos acadêmicos. A pesquisa, de cunho qualitativo, busca descrever e analisar como as autoras indígenas indigenizam o texto acadêmico. A análise baseia-se nos estudos sobre o português indígena discutidos anteriormente e ainda na minha experiência pessoal como pesquisadora e docente de língua portuguesa para povos indígenas há mais de vinte anos. A escolha das autoras deveu-se ao fato de que são duas pesquisadoras indígenas reconhecidas pela academia e por seus pares. Durante a leitura e análise dos textos selecionados, procuro pistas da indigenização da língua portuguesa que aparecerão de diferentes formas: uso de vocábulos das línguas ancestrais, ressignificação de palavras e conceitos, organização textual, dentre outros, conforme será indicado a seguir.

Sabidamente textos acadêmicos, dissertação e tese, em especial, são frutos de intensa negociação entre orientandos e orientadores. Por mais que se tente evitar, esta relação é marcada por assimetria de poder e por certo que isso influencia na construção do texto. Apesar disso,

os textos dos acadêmicos indígenas apresentam singularidades que deixam transparecer a indigenização desses trabalhos. Em geral, os pesquisadores indígenas escolhem temáticas de pesquisa concernentes às demandas dos seus povos, o que parece favorecer a utilização do português indígena, cujas características foram apresentadas na seção anterior. Além disso, os investigadores indígenas criam sentidos diferentes para algumas palavras, formulam novos conceitos e categorias de análise, contribuindo para oxigenar a produção de conhecimentos na academia.

Importante mencionar que os trechos analisados a seguir foram transcritos respeitando o texto original.

Em sua dissertação de mestrado intitulada *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*, defendida na Universidade de Brasília (UnB), Célia Correa Xakriabá (2018) opta pela escrita da palavra jenipapo com a letra “g” e não “j”, conforme a gramática padrão. A autora justifica essa escolha em uma nota de rodapé:

TRECHO 1

Faço opção por escrever genipapo com G e não com J. A grafia com G me remete à nossa relação com G do Gerais, e sempre que vou me apresentar faço questão de dizer que só conhece bem Minas quem conhece o Gerais. Internamente, na nossa língua, também nos reconheceremos mais na escrita com G, foi assim que aprendi a escrever na escola a palavra genipapo. (CORREA XAKRIABÁ, 2018, p. 40, nota de rodapé 4).

Ao reinventar a grafia da palavra jenipapo, a pesquisadora evoca o pertencimento a um território específico – G dos Gerais –, bioma típico do norte de Minas Gerais, onde fica o território Xakriabá. Além disso, explica que na aldeia, “internamente, na nossa língua”, jenipapo com “g” é mais reconhecido. “Genipapo” é um indício da apropriação do português, de sua reconfiguração e indigenização realizadas pela autora. Em sua dissertação, a pesquisadora também indigeniza conceitos:

TRECHO 2

Aqui, lançamos mão de dois conceitos importantes, um deles – já anunciado – é o amansamento, que é um conceito nativo que meu povo utiliza para denominar a escola. Ao invés de usar o conceito de reapropriação que é muito utilizado na antropologia, recorreremos o amansamento porque é um conceito elaborado a partir da resistência de amansar aquilo que foi bravo, que era valente, portanto, atacava e violentava a nossa cultura. Fizemos esta escolha porque o conceito reapropriação, embora possa trazer um sentido próximo, não expressa o impacto, a violência do que foi a chegada e o propósito de implantação das escolas nos territórios indígenas. (CORREA XAKRIABÁ, 2018, p. 137).

Ao utilizar a palavra “amansamento” no lugar de “reapropriação”, Correa Xakriabá (2018) recobra a memória e a agência de seu povo na lida com a escola. “Reapropriação” para se referir à escola, conforme essa autora, apaga a luta do povo Xakriabá com o processo de escolarização. Amansar, em contraposição ao que é bravo, que precisa ser amansado, remete à labuta com as adversidades e os desafios cotidianos. Ao associar esta palavra à escola, o efeito de sentido produzido é que a escola é feroz, violenta: “atacava e violentava” a cultura Xakriabá.

Um outro significado possível para a palavra “amansamento” é “dominação” e a pesquisadora poderia ter dito que os Xakriabá dominaram a escola. No entanto, essa autora não se utiliza desta interpretação e isso pode ser explicado pelo fato de que ‘dominação’ está mais fortemente atrelada a expedientes coloniais, já que a escola sabidamente foi inserida nas comunidades indígenas com o intuito de dominar os indígenas.

Logo, há um jogo de sentidos empreendido por Correa Xakriabá (2018) que, ao utilizar “amansamento”, rechaça a lógica de dominação colonizadora, ao mesmo tempo em que sinaliza o modo de ser e viver Xakriabá, e de agir com a escola, muito distante do modo de ser, viver e agir não indígena. Nos trechos acima, o uso de “genipapo” e “amansamento” são indícios

da indigenização da língua portuguesa e indicadores do português Xakriabá.

Outra pesquisadora indígena, Anari Pataxó (BOMFIM, 2012), em sua dissertação de mestrado intitulada *Patxohã, “língua de guerreiro”: um estudo sobre o processo de retomada da língua Pataxó*, defendida na Universidade Federal da Bahia (UFBA), cria a categoria “pesquisadores Pataxó”:

TRECHO 3

A categoria ‘Pesquisadores Pataxó’, a princípio, foi um termo apropriado que utilizei para designar os Pataxó, conhecedores da escrita ou não, cujo papel é pesquisar, conhecer, registrar, na escrita ou na memória, os conhecimentos do universo sociocultural e histórico do povo Pataxó, para contribuir no fortalecimento da cultura Pataxó, seja nas atividades desenvolvidas dentro da comunidade ou em outros espaços. A condição de ser ‘um pesquisador Pataxó’ não surgiu na academia, surgiu na aldeia mesmo, no desejo de saber mais e registrar sobre sua própria história, tendo a preocupação de refletir e repassar, a partir de ações, para os outros mais novos. Para a pesquisa não se tem um método pronto, é um processo que vai sendo construído na medida da necessidade e da dinâmica social vivida pelo povo Pataxó. Porém, uma coisa eu sei que é certo: primeiro, ir até os nossos intelectuais, os mais velhos e os mais experientes, para aprender o que eles têm para nos ensinar e, junto com eles, construir o melhor para nós. Foi nesse processo que surgiu o grupo de pesquisadores Pataxó e foi assim que aprendi a ser uma pesquisadora Pataxó também, antes de entrar na universidade. (BOMFIM, 2012, p. 58).

A palavra “pesquisador”, embora possa ser atribuída a qualquer um que faça pesquisa, é marcadamente associada à academia e, para muitos povos indígenas, tem conotações negativas. Segundo a pesquisadora indígena Maori, Linda Tuwihai Smith (2018, p. 11):

[...] o termo ‘pesquisa’ está indissociavelmente ligado ao colonialismo e ao imperialismo europeu. A palavra ‘pesquisa’, em si, é provavelmente uma das mais sujas do mundo vocabular indígena. Quando mencionada em diversos contextos, provoca silêncio, evoca memórias ruins, desperta um sorriso de conhecimento e desconfiança.

Além de “pesquisa” e seus correlatos estarem associados à colonialidade, em uma sociedade grafocêntrica – que tem a escrita como centralidade –, o pesquisador está associado ao mundo da escrita e se espera que esteja cercado de livros, que tome notas e escreva relatórios de pesquisa. Bomfim (2012, p. 58) subverte essa premissa e afirma que criou a categoria “pesquisadores Pataxó” para, inicialmente, se referir a qualquer Pataxó “conhecedores da escrita ou não, cujo papel é pesquisar, conhecer, registrar, na escrita ou na memória, os conhecimentos do universo sociocultural e histórico do povo Pataxó”.

Essa autora amplia o significado de “pesquisador” para incluir o modo próprio do seu povo de produzir, registrar e repassar conhecimentos. Enfatiza ainda que o ser pesquisador Pataxó não está associado à academia: “A condição de ser ‘um pesquisador Pataxó’ não surgiu na academia, surgiu na aldeia mesmo, no desejo de saber mais e registrar sobre sua própria história, tendo a preocupação de refletir e repassar, a partir de ações, para os outros mais novos.” (BOMFIM, 2012, p. 58).

Assim como Correa Xakriabá (2018), Bomfim (2012) exalta a vivência e a agência de seu povo, que reflete, registra e repassa sua própria história através de ações, da oralidade, relativizando a importância atribuída à escrita, e assevera: “foi assim que aprendi a ser uma pesquisadora Pataxó também, antes de entrar na universidade” (BOMFIM, 2012, p. 58). Ao afirmar que foi antes de entrar na universidade que se tornou pesquisadora, Bomfim (2012) interroga a academia, suas epistemologias, e o pressuposto de que só é pesquisador quem está na universidade. A pesquisadora rememora as experiências que seu povo teve com esses pesquisadores. Alguns consideravam os indígenas apenas como informantes, negando a possibilidade de que fizessem suas próprias reflexões científicas a partir do ponto de vista indígena. Outros desdenharam das pesquisas realizadas pelo povo Pataxó para o reavivamento de sua língua, conforme visto. A estratégia utilizada

por essa autora para ampliar o significado da palavra “pesquisador” também pode ser compreendida como indigenização do português e indício do português Pataxó.

Além da recriação de grafias, sentidos, conceitos e categorias, a forma de organizar o texto é também indicadora do português indígena. Transcrevo, a seguir, um trecho relativamente longo de Correa Xakriabá (2018), que optei por manter na integralidade, com o intuito de mostrar essa organização. O fragmento inicia com prosa e termina com loas,² – um gênero poético do contexto Xakriabá:

TRECHO 4

Nós estudantes indígenas temos um grande desafio, responsabilidade de renovar as estratégias de luta e resistência, uma das resistências é não permitir o desbotamento da nossa identidade quando transitamos no território acadêmico, precisamos ainda como uma flecha certa indigenizar os lugares que ocupamos. Desconsiderar esses agentes é reproduzir a violência histórica do epistemicídio, tenho dito que há duas maneiras de matar o povo indígena coletivamente: quando nos negam o território e quando reproduzem o epistemicídio.

Nem todo conhecimento dá conta de ser guardado em um livro

Se encontra no território e no epistemológico nativo.

Produzindo seus conceitos, inspirado no corpo da vivência,

Tecendo nossas narrativas por meio da experiência.

Os nossos mestres são os mais velhos que na palavra carrega identidade,

Se a academia forma seus mestres e doutores,

Nós também formamos doutores da oralidade.

A força desta ciência do território, muitos não têm o poder de ver,

Pois a força da oralidade, nem tudo se pode escrever.

Existe a universidade da vida e a vida na universidade,

Estar na academia só tem sentido se não exterminar a identidade.

Na luta também adquirimos conhecimento

Portanto toda luta é epistêmica,

Não há lugar de um único saber isso seria matar a ‘diferença’.

Muitas vezes a sociedade se assusta quando se fala no etnocídio, sendo que na academia somos vítimas da produção do epistemicídio.

Quando tentam negar o nosso conhecimento,

É uma violência física e simbolicamente,

Quando negam o território e o nosso saber, nos matam coletivamente.

Muitos conhecimento se materializam

Outros carregam imaterialidade,

O conhecimento que não é palpável porque carrega subjetividade.

A luta pelo território nos ensina, prepara-nos em outra dimensão

Se na retomada (de terra) enfrentamos os fazendeiros.

Na academia enfrentamos a sua geração.

Na retomada enfrentamos armas de fogo,

Viver lá é uma incerteza.

Já na academia a arma que nos aponta é a escrita e a caneta.

A tutelação apreende mentes e corpos

Resulta em violência e opressão,

Mas enquanto povos, reagimos e superamos com a força e expressão. (CORREA XAKRIABÁ, 2018, p. 102-103).

O excerto acima apresenta vocábulos que remetem à coletividade indígena, tais como “nós”, “nossa”, “nossos”, e palavras que podem estar associadas ao contexto indígena: “flecha”, “território”, “povos”, “retomada”, dentre outras. Essa autora inicia o trecho utilizando algumas dessas palavras que remetem ao coletivo: “Nós estudantes indígenas temos um grande desafio [...]” e explica qual é este desafio do estudante

2 Conforme Luzionira Xakriabá (LOPES, 2016, p. 26), “As Loas são práticas coletivas da oralidade faladas em momentos com muitas pessoas presentes, não são ensinadas nem escritas, mesmo as pessoas que sabem ler e escrever não se utilizam desse recurso para jogar loa, é ouvindo, jogando e se aperfeiçoando por meio da prática.”

indígena: “responsabilidade de renovar as estratégias de luta e resistência”. Uma dessas demandas é em relação à construção da identidade indígena – “uma das resistências é não permitir o desbotamento da nossa identidade quando transitamos no território acadêmico”.

O trecho indica que o “território acadêmico” pode desbotar a identidade indígena, ou seja, pode apagar, invisibilizar o indígena. Para que isso não ocorra, essa autora aponta ser necessário indigenizar todos os espaços em que circulam: “precisamos ainda como uma flecha certa indigenizar os lugares que ocupamos”, o que significa mostrar clara e objetivamente, como “flecha certa”, que são indígenas. Para a pesquisadora, caso isso não ocorra, reproduz-se o epistemicídio: “Desconsiderar esses agentes é reproduzir a violência histórica do epistemicídio.”

Correa Xakriabá (2018) afirma que um povo pode ser exterminado de duas formas: “tenho dito que há duas maneiras de matar o povo indígena coletivamente: quando nos negam o território e quando reproduzem o epistemicídio.” Com esta frase, essa autora encerra o trecho em prosa e, nas loas, começa a definir e explicar como funciona a episteme indígena e o que é epistemicídio.

Para explicar o funcionamento da epistemologia indígena, em primeiro lugar, a pesquisadora informa que nem todo conhecimento pode ser guardado em livros: “Nem todo conhecimento dá conta de ser guardado em um livro.” Ao mesmo tempo em que chama a atenção para a existência de conhecimentos diversos, essa autora questiona a premissa de que livros são a única forma de se registrar conhecimentos, interrogando assim o grafocentrismo e o academicismo. Os conhecimentos estão no território e na maneira de ser e fazer indígenas: “Se encontra no território e no epistemológico nativo.” No espaço coletivo da aldeia, os indígenas, a partir de suas vivências, constroem seus próprios conceitos e suas próprias narrativas enraizadas em suas experiências: “Produzindo seus conceitos, inspirado no corpo da vivên-

cia, Tecendo nossas narrativas por meio da experiência.”

Outra característica da episteme indígena é o respeito aos mais velhos. O conhecimento e a identidade indígenas estão nos mais velhos “Os nossos mestres são os mais velhos que na palavra carrega identidade, Se a academia forma seus mestres e doutores, Nós também formamos doutores da oralidade.” Novamente Correa Xakriabá (2018) problematiza a centralidade da escrita na produção de conhecimentos e a prerrogativa da universidade em formar “doutores e mestres”, desconsiderando outros saberes, e enfatiza que os sábios indígenas são sim doutores – “doutores da oralidade”.

Outro aspecto da produção de conhecimentos indígenas está relacionado ao que pode ser visto e ao que não pode. Para a pesquisadora, os saberes produzidos no território nem sempre podem ser vistos, e têm como centralidade a oralidade, já que não é tudo que se pode escrever: “A força desta ciência do território, muitos não têm o poder de ver, Pois a força da oralidade, nem tudo se pode escrever.” Há um jogo com a palavra “ciência” que, neste caso, está atrelada ao segredo, à espiritualidade, ao que não deve ser escrito nem mostrado, principalmente para não indígenas.

Em razão disso, essa autora diferencia o conhecimento da vida e o conhecimento da universidade: “Existe a universidade da vida e a vida na universidade, Estar na academia só tem sentido se não exterminar a identidade.” A universidade da vida pode ser entendida como a experiência e a vivência engendradas coletivamente no território indígena. A vida na universidade é uma experiência em meio a outras que os indígenas vivenciam.

Correa Xakriabá (2018) destaca que a epistemologia indígena se constrói na universidade da vida, na luta: “Na luta também adquirimos conhecimento, Portanto toda luta é epistêmica.” A luta coletiva – pela terra, pela saúde, pela educação, pelos direitos – é epistêmica, uma vez que distintas gerações produzem e compartilham conhecimentos, aprendem e ensinam em

conjunto, ativam a memória coletiva do povo e mostram o que é ser Xakriabá. A pesquisadora reitera não haver conhecimento único: “Não há lugar de um único saber isso seria matar a ‘diferença’.” E ressalta que a academia pratica o epistemicídio ao negar as maneiras próprias de ser e saber indígenas, o que, junto com a negativa do território, implica na morte coletiva indígena:

Muitas vezes a sociedade se assusta quando se fala no etnocídio, sendo que na academia somos vítimas da produção do epistemicídio. Quando tentam negar o nosso conhecimento, É uma violência, física e simbolicamente. Quando negam o território e o nosso saber, nos matam coletivamente.

Ao tratar da materialidade e imaterialidade do conhecimento, a pesquisadora retoma a ideia de que há conhecimentos que podem ser escritos e outros não, também chamados de ciência: “Muitos conhecimento se materializam, Outros carregam imaterialidade. O conhecimento que não é palpável porque carrega subjetividade.” A ciência – o conhecimento não palpável carregado de subjetividade – é um dos elementos fundantes da epistemologia Xakriabá.

Finalizando as loas, Correa Xakriabá (2018) retoma e enfatiza o caráter epistêmico da luta pelo território e compara o enfrentamento aos fazendeiros com o enfrentamento na academia: “A luta pelo território nos ensina, prepara-nos em outra dimensão, Se na retomada (de terra) enfrentamos os fazendeiros. Na academia enfrentamos a sua geração. Na retomada enfrentamos armas de fogo. Viver lá é uma incerteza.” No trecho, essa autora rememora as lutas pelo território empreendidas pelos povos indígenas contra os invasores. A palavra “geração” refere-se aos descendentes dos fazendeiros e essa construção denuncia igualmente o fato de que a academia é ainda muito anti-indígena, com poucos representantes indígenas.

A pesquisadora aborda a tutela – período em que não indígenas falavam pelos povos indígenas – para chamar a atenção para o fato de que indígenas podem conduzir suas próprias

pesquisas e podem falar por eles mesmos. Segundo Correa Xakriabá (2018), a academia possui suas armas: escrita e caneta, tutela e silencia os povos indígenas: “Já na academia a arma que nos aponta é a escrita e a caneta. A tutela apreende mentes e corpos. Resulta em violência e opressão.” Ao encerrar as loas, essa autora reafirma a resiliência e resistência indígenas: “Mas enquanto povos, reagimos e superamos com a força e expressão.”

O Trecho 4 apresenta características do português Xakriabá. Ao entremear o texto em prosa com as loas, Correa Xakriabá (2018) mostra a epistemologia Xakriabá no modo próprio de escrever uma dissertação. Isso subverte o padrão esperado para este tipo de texto acadêmico, indigenizando o português acadêmico e transformando-o em português indígena. A pesquisadora utiliza distintas estratégias, como o uso de palavras que remetem ao coletivo indígena e atribui significados a certos vocábulos, remetendo ao contexto Xakriabá e se distanciando dos significados de fora da aldeia. Por fim, para definir, sob o ponto de vista Xakriabá, o que é epistemologia, essa autora escapa ao gênero “verbete” comumente utilizado em textos acadêmicos na atribuição de definições, utilizando-se das loas, poesia tipicamente Xakriabá.

Os quatro trechos analisados mostram como o português indígena – no caso, o português Xakriabá e o português Pataxó – aparece no texto acadêmico “dissertação de mestrado”. A proposição de grafias novas, a criação de novos significados para determinados vocábulos, a criação de conceitos e categorias com o intuito de incluir o ponto de vista indígena, a organização textual e a apresentação das ideias no corpo do texto são indicativos da indigenização do português.

Português indígena na universidade

A análise proposta na seção anterior demonstrou algumas especificidades do por-

tuguês indígena, que se mantêm mesmo em textos acadêmicos, a despeito de serem textos com alto grau de monitoramento e negociados entre atores indígenas e não indígenas. A indigenização do português aproxima-se do que hooks³ (2013) ensina sobre a apropriação do inglês – “língua do opressor” – pelos povos africanos escravizados nos Estados Unidos. Essa autora explica que a ruptura com o inglês padrão possibilita a “rebelião e a resistência”, facultando ao escravizado forjar um espaço para a construção de cultura e epistemologias alternativas:

[...] a ruptura do inglês padrão possibilitou e possibilita a rebelião e a resistência. Transformando a língua do opressor, criando uma cultura de resistência, os negros criaram uma fala íntima que podia dizer muito mais do que as fronteiras do inglês padrão permitiam. O poder dessa fala não é simplesmente o de possibilitar a resistência à supremacia branca, mas também o de forjar um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e saber que foram cruciais para a criação de uma visão de mundo contra-hegemônica. (HOOKS, 2013, p. 228).

Dessa forma, a língua inglesa “africanizada”, para fazer paralelo ao “indigenizado” cunhado por Correa Xakriabá (2018), para além de trazer a memória do opressor, reconfigura-se como lugar em que epistemologias e culturas alternativas são (re)produzidas, extrapolando a ideia de que a língua inglesa apropriada seria só uma língua para ser utilizada na luta contra o branco.

Como observado, também o português indígena rompe com a ideia da língua portuguesa imposta. Uma vez indigenizado, o português indígena contribui para a construção e veiculação das identidades indígenas, para a ativação da memória coletiva, para produção, registro e repasse de conhecimentos e saberes indígenas. Esses elementos desafiam e aumentam a responsabilidade das universidades no que

se refere à abertura para o entendimento e reconhecimento do português indígena. O silenciamento das línguas indígenas, estratégia colonial, corre o risco de repetir se o português indígena não for valorizado e promovido em contextos acadêmicos. Alguns caminhos podem ser trilhados, em conjunto com os povos indígenas, para minimizar essa possibilidade.

Em primeiro lugar, deve haver o que Maher (2007, p. 267) chama de “educação do entorno para a diferença linguística e cultural”: educar a sociedade para o respeito às diferenças, para o conhecimento e a convivência com culturas e línguas minoritizadas, dentre elas as línguas indígenas. Há no país um grande desconhecimento da realidade sociolinguística brasileira e, principalmente, das línguas e culturas indígenas, e isso também ocorre nas universidades. Conhecer a realidade sócio-histórica e linguística indígena é um dos passos para minimizar o preconceito contra os usos que povos indígenas fazem de suas línguas.

Outro passo é a compreensão de que línguas majoritárias e línguas indígenas, e, reitero, estou considerando o português indígena como língua indígena, estão sempre em conflito e em disputa. Compreender as relações de poder que perpassam a escolha de determinadas línguas para a produção de textos acadêmicos, por exemplo, permite compreender o texto acadêmico como território em disputa pelos indígenas, conforme visto anteriormente. Os docentes não indígenas, ao se atentarem para esse aspecto, contribuirão para a construção de relações menos assimétricas com universitários indígenas, o que favorecerá a promoção das línguas indígenas em textos orais e escritos.

Por fim, um terceiro passo do qual a universidade não pode se furtar, e que pela força da presença indígena na academia começa a ocorrer, é o questionamento e deslocamento de teorias, epistemes e metodologias de pesquisa e ensino cristalizadas e eurocentradas. A escuta respeitosa e a observação atenta do que povos indígenas falam e fazem e, sobretudo, o diálogo e o fazer em conjunto com esses povos,

3 bell hooks opta por escrever seu nome e sobrenome em letra minúscula, para marcar seu rompimento com convenções acadêmicas e linguísticas, decisão esta que respeito neste trabalho.

é o que facultará a construção de novos conhecimentos, teorias, epistemes e metodologias de investigação e ensino.

Considerações finais

Neste artigo busquei refletir sobre o português falado pelos povos indígenas. Para isso, além de discutir algumas características do português indígena e buscar compreender o significado desta língua para povos indígenas, analisei duas dissertações de mestrado em que as autoras subvertem o modelo padrão do texto acadêmico “dissertação”, construindo sentidos que podem ser considerados não usuais para certos vocábulos, (re)escrevendo grafias, elaborando novos conceitos e categorias de análise e organizando o texto de forma a transparecer a epistemologia indígena.

Por certo, há ainda muito a ser feito em termos de investigação sobre as línguas faladas pelos povos indígenas. Essa pesquisa, no entanto, deverá ser realizada com a presença dos povos indígenas que, de preferência, devem gerenciá-las desde o início, a exemplo do que vem ocorrendo com a IDIL 2022-2032. Para isso, a universidade precisa se indigenizar mais e mais, com a presença não só de estudantes, mas de docentes universitários indígenas, de sábios e de “doutores da oralidade”. É urgente, assim, que se busque meios de oportunizar a entrada de mais indígenas e que a permanência destes indígenas na universidade seja garantida com políticas de acolhimento específicas para estes povos e com ampliação do financiamento destinado para este fim.

Para finalizar, faz-se mister lembrar que a demarcação das terras indígenas é condição essencial para que as línguas indígenas continuem sendo faladas. Sem território, a sobrevivência física, espiritual, cultural e linguística indígena está sob risco permanente.

REFERÊNCIAS

ABRAM DOS SANTOS, Lilian. Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir

da experiência com professores Wajãpi. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, MT, v. 4, p. 149-164, 2005.

ABRAM DOS SANTOS, Lilian. Educação intercultural e ensino de português para indígenas. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 262-287, out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60423>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ABRAM DOS SANTOS, Lilian. **Modos de escrever: tradição oral, letramento e segunda língua na Educação Escolar Wajãpi**. 2011. 207 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2011. Disponível em: <https://acervus.unicamp.br/index.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

AMADO, Rosane de Sá. O português étnico dos povos Timbira. **PAPIA – Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 103-119, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/issue/view/183>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial** – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOMFIM, Anari Braz. **Patxohã, “Língua De Guerreiro”**: um estudo sobre o processo de retomada da língua Pataxó. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23957>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BONIFÁCIO, Ligiane Pessoa dos Santos. **Contato linguístico Tikuna - Português no Alto Solimões - Amazonas**: um estudo sobre a variedade de português falada por professores Tikuna. 2019. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2019. Disponível em: http://www.ppglinguistica.letras.ufrj.br/images/Linguistica/3-Doutorado/teses/2019/TESE_V.FINAL-UFRJ.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRAGGIO, Silvia Lucia. A variedade étnica Português Xerente Akwe: subsídios para a educação escolar indígena. **PAPIA – Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 121-140, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/issue/view/183>. Acesso em: 10 jan. 2022.

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 out. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 07 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2022.
- BRAZ, Uilding Cristiano. **O ensino de língua patxôhã na Escola Indígena Pataxó Barra Velha: uma proposta de material didático específico**. 2016. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura – Habilitação em Línguas, Artes e Literatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://mail.biblio.fae.ufmg.br/monografias/2016/uilding%20cristiano%20braz.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online], São Paulo, v. 15, n. 3, 1999. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/40393>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto; CÉSAR, América. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha (org.). **Multilingual Brazil**. Language resources, identities and ideologies in a globalized world. London: Routledge, 2018.
- CAZUZA, Rauciele da Silva. **A língua portuguesa na comunidade indígena Tikuna São José I, Ilha do Camaleão, município de Anamá-AM**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8488>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34103>. Acesso em: 25 out. 2021.
- COSTA, Eliane Oliveira da; RAZKY, Abdelhak; GUEDES, Regis José da Cunha. O português falado em comunidades indígenas de língua Tupí-Guaraní nos estados do Pará e Maranhão: o contínuo dialetal étnico/não étnico no campo semântico Atividades Agropastoris. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online], São Paulo, v. 36, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/52316>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.
- DECROSSE, Anne. Um mito histórico, a língua materna. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. (org.). **Multilinguismo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989. p. 19-27,
- EMMERICH, Charlotte. **A língua de contato no alto Xingu**. Origem, forma e função. 1984. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), local, 1984.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, histó-**

ria e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FERREIRA, Marília. Descrição de aspectos da variante étnica usada pelos parkatêjê. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online], São Paulo, v. 21, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/37336>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FERREIRA, Rogério Vicente; AMADO, Rosane de Sá; CRISTINO, Beatriz Protti (org.). **Português indígena:** novas reflexões. Munique, Alemanha: Lincom Europa, 2014.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 357-369. dez. 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

GORETE NETO, Maria. As línguas faladas pelos povos indígenas: o caso da língua portuguesa. *In*: COSTA, Patrícia Luiza (org.). **Educação d.C:** o papel das mulheres nesse desafio. Belo Horizonte: Parimpar, 2021. p. 89-99. Disponível em: https://parimpar.com.br/index.php?preview=1&option=com_dropfiles&format=&task=frontfile.download&catid=12&id=9&Itemid=100000000000. Acesso em: 15 mar. 2022.

GORETE NETO, Maria. **Construindo interpretações para entrelinhas:** cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2005. Disponível em: <https://acervus.unicamp.br/index.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

GORETE NETO, Maria. Línguas em conflito em cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], v. 57, n. 3, p. 1339-1363, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138653506433861>. Acesso em: 2 jun. 2021.

GORETE NETO, Maria. Português-indígena versus português-acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_213.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandrão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2010. Estudos especiais. O Brasil Indígena. **Língua Falada.** Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudosoespeciais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 29 mar. 2018.

KATOAXOWA TAPIRAPÉ, Adeilda *et al.* **Xanexema'eáwa Paragetã** – história da educação escolar Ápyãwa. Tangará da Serra: Ideias, 2019.

KOGA, Angélica Satiko; SOUZA, Juliana Chaves; AMADO, Rosane de Sá. Aquisição do português segunda língua pelas comunidades timbira: descrição e comparação. *In*: AMADO, Rosane de Sá (org.). **Estudos em línguas e culturas macro-jê.** São Paulo: Paulistana, 2010. p. 205-229.

LIMA E SILVA, Moana. Ensino de português como segunda língua em comunidades indígenas Kaingang – RS. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_237.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

LOPES, Luzionira de Sousa. **Loas e versos Xakriabá:** tradição e oralidade. 2016. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura – Habilitação em Línguas, Artes e Literatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/2016/luzionira%20de%20sousa%20lopes.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LUCCHESI, Dante; MACEDO, Alzira Tavares de. A variação na concordância de gênero no português de contato do Alto Xingu. **PAPIA**, São Paulo, n. 9, p. 20-36, 1997. Disponível em: <http://revistas.ffe.usp.br/papia/article/view/1964>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística Aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAHER, Terezinha Machado. **Ser professor sendo índio:** questões de língua(gem) e identidade. 1996. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 1996. Disponível em: [230 | Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 31, n. 67, p. 214-231, jul./set. 2022](https://acer-</p>
</div>
<div data-bbox=)

vus.unicamp.br/index.html. Acesso em: 20 abr. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

NASCIMENTO, André Marques do. Português intercultural: fundamentos para a elaboração curricular de uma proposta de educação linguística para professores e professoras indígenas brasileiros em formação superior específica. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_028.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

PACHECO, Frantomé. O ikpeng em contato com o português: empréstimo lexical e adaptação linguística. **PAPIA**, São Paulo, v. 15, p. 121-133, 2005. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/issue/view/156>. Acesso em: 01 mar. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**:

eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. (Colección Sur Sur). Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

RODRIGUES, Ayrton Dall'Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online], São Paulo, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45596>. Acesso em: 2 mar. 2022.

RODRIGUES, Eunice Moraes da Rocha. Português Tapuia: um signo de resistência indígena. **Revista Porto das Letras**, v. 4, n. 1, p. 133-154, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/issue/view/244>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

Recebido em: 18/04/2022
Aprovado em: 04/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

EL CONTEXTO HISTÓRICO-REAL DEL IDIOMA TZ'UTUJIL Y SUS DESAFÍOS EN SANTA MARÍA VISITACIÓN, GUATEMALA

*Francisco Efraín Dionisio Pérez**

Universidad Rafael Landívar

<https://orcid.org/0000-0003-1291-964X>

RESUMEN

A partir de 1580 el pueblo de Santa María Visitación – población del altiplano guatemalteco, ubicada en el Departamento de Sololá – experimenta un nuevo rompimiento con la llegada de los españoles al reino Tz'utujil. Un nuevo contexto comienza y en este sentido la parte idiomática se vio afectada ante el apremio por aprender el castellano. De manera que, este trabajo desea ofrecer un recorrido histórico puntual por las que ha pasado hasta ahora el idioma Tz'utujil, donde se detecta y se analiza los diferentes desafíos, acontecimientos y actores que en su momento han influido en tal recorrido. Para su comprensión se reflexiona sobre el pasado de la realidad idiomática tomando en cuenta tópicos como la visión de los misioneros, la territorialidad y la aparición de nuevos grupos hablantes, la realidad escolar desde lo lingüístico y el cotejo de nuevos desafíos. El artículo aborda este tema para abrir campos de investigación y lograr provocar interés para que en conjunto con otras entidades se logre emprender proyecto de rescate y fortalecimiento del aprendizaje del idioma materno con la nueva generación. De aquí radica este interés por el cual se escribe el artículo haciendo un llamado para que la situación idiomática del pueblo de Santa María Visitación no quede en el olvido.

Palabras clave: idioma; pueblos originarios; educación.

RESUMO

O CONTEXTO HISTÓRICO-REAL DA LÍNGUA TZ'UTUJIL E SEUS DESAFIOS EM SANTA MARÍA VISITACIÓN, GUATEMALA

A partir de 1580, o povoado de Santa María Visitación – povoamento do altiplano guatemalteco, localizado no departamento de Sololá – experimentou uma nova ruptura com a chegada dos espanhóis ao reino de Tz'utujil. Um novo contexto se inicia e nesse sentido a parte idiomática foi afetada pela urgência de aprender espanhol. Assim, este trabalho quer oferecer um percurso histórico específico pelo qual a língua Tz'utujil passou até agora, onde são detectados e analisados os diferentes desafios, acontecimentos e atores que na época influenciaram tal percurso. Para sua compreensão, refletimos sobre o passado

* Doctor en Patrimonio Cultural y Natural: Historia, Arte y Territorio, por la Universidad de Valladolid, España. Profesor de la Facultad de Teología y Ciencias Religiosas, Universidad Rafael Landívar, Guatemala. E-mail: samavi70@yahoo.es

da realidade idiomática levando em conta temas como a visão dos missionários, a territorialidade e o surgimento de novos grupos falantes, a realidade escolar do ponto de vista linguístico e a comparação de novos desafios. O artigo aborda esse tema para abrir campos de pesquisa e despertar interesse para que, junto com outras entidades, seja possível empreender um projeto de resgate e fortalecimento da aprendizagem da língua materna com a nova geração. Daí vem esse interesse pelo qual se escreve o artigo pedindo que não se esqueça da situação linguística da cidade de Santa María Visitación.

Palavras-chave: linguagem; povos nativos; educação.

ABSTRACT

THE HISTORICAL-REAL CONTEXT OF THE TZ'UTUJIL LANGUAGE AND ITS CHALLENGES IN SANTA MARÍA VISITACIÓN, GUATEMALA

Starting in 1580, the town of Santa María Visitación – a population of the Guatemalan highlands, located in the Department of Sololá – experienced a new break with the arrival of the Spaniards in the Tz'utujil kingdom. A new context begins, and in this sense, the idiomatic part was affected by the urgency to learn Spanish. So, this work wants to offer a specific historical journey through which the Tz'utujil language has passed so far, where the different challenges, events and actors that at the time have influenced such journey are detected and analyzed. For its understanding, we reflect on the past of the idiomatic reality taking into account topics such as the vision of the missionaries, territoriality and the appearance of new speaking groups, the school reality from the linguistic point of view and the comparison of new challenges. The article addresses this topic to open fields of research and provoke interest so that, together with other entities, it is possible to undertake a project to rescue and strengthen the learning of the mother tongue with the new generation. From here lies this interest for which the article is written calling for the language situation of the town of Santa María Visitación not to be forgotten.

Keywords: language; original towns; education.

Introducción

La intencionalidad de este artículo es ofrecer un estudio diacrónico del recorrido del idioma Tz'utujil en Santa María Visitación destacando así las rutas de su vivencia y los desafíos. La intención es gestar reflexión que busca coadyuvar a una investigación más profunda, que aporte elementos nuevos a lo encontrado hasta ahora tales como los fondos bibliográficos hallados que reclaman ser explorados para el conocimiento público.

El pueblo Tz'utujil de Santa María Visitación, Municipio del departamento de Sololá,

Guatemala, es descendiente del Reino Tz'utujil de Santiago Atitlán. En 1580, los primeros misioneros cambian el nombre del pueblo de Tz'ulu' Juyu' a la nominación cristiana de La Estancia de Santa María de Jesús, hoy Santa María Visitación. El nombre de Tz'ulu' Juyu', está inspirado no solo en el ámbito geográfico de la zona, sino también “[...] se debe a que en el lugar existe un pico llamado K'aqb'al tz'uluu” (DIONISIO PÉREZ, 2007, p. 91).

Como elemento puntual de este trabajo y para su mejor comprensión, se reflexiona a

partir de la presencia de los primeros misioneros españoles y su cercanía intencional con el idioma indígena local. Partiendo de un breve análisis entre las situaciones territoriales en relación con otros pueblos mayahablantes K'ichee's, Kaqchikeles y la incursión del castellano que de alguna manera ha modificado el idioma Tz'utujil. En el mismo escrito, favoreciendo su mejor comprensión, se revisa alguna documentación escolar vista desde la realidad idiomática rural y desde un abordaje final sobre nuevos escenarios y algunos retos. Bajo estos tópicos desde donde se pretende ofrecer un panorama de la situación-real del idioma Tz'utujil y sus desafíos vividos por tantas generaciones en el pueblo de Santa María Visitación.

Para este trabajo se empleó la metodología cualitativa y en consonancia con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1994), es para que la investigación produzca conocimiento, teorías y ofrezca soluciones a problemáticas existentes forjando reflexión. En fidelidad a la metodología seleccionada es necesario que al final se pueda vincular con futuros resultados el conocimiento disponible y lo cualitativo coadyuva en la medida que se va creando conocimiento sobre la realidad estudiada (CHÁRRIEZ CORDERO, 2012). Dentro de este estudio también se auxilió del método histórico descriptivo en cuanto la compilación de datos bibliográficos como una de las formas de ennoblecir la reflexión referente a los procesos históricos vividos en un largo encuentro entre la humanidad (BLOCH, 2001).

La documentación fue clasificada y permitió aportar al contenido de la investigación enriqueciendo de alguna manera con la metodología cualitativa las fuentes primarias localizadas para construir una base histórica de los hechos. El deseo radica en no solo reflexionar sino abrir posibles rutas de investigación que oferten soluciones a la realidad idiomática local de los pueblos originarios. Para tener un acercamiento exploratorio de los fenómenos a estudiar (DENZIN; LINCOLN, 1994), en este

sentido la investigación cualitativa favorece el estudio de casos, así como historias de vidas utilizando variados medios y estrategias para acercarse al fenómeno social a estudiar.

El idioma como centro de atención de los misioneros católicos

Durante la llegada de los españoles a tierras guatemaltecas, los misioneros franciscanos se ocuparon por conocer y aprender el idioma local, con el fin de crear una vía segura para la cristianización de los indígenas, como el caso de Santa María Visitación. De hecho, el primer reto lingüístico no solo fue el castellano, sino también el latín como medio de comunicación indiscutible en las celebraciones litúrgicas. Una nueva realidad prendía andadura y traía consigo más desafíos y desconuelos, ya que los habitantes se vieron afrontados ante un nuevo escenario social, político, religioso y lingüístico. Por su parte, el catolicismo ávido por afianzar la cristianización seguía a marchas forzadas desde un trilinguismo: “La práctica de la Iglesia católica durante el medioevo había sido de mantener el trilinguismo – hebreo, griego y latín – en las prácticas litúrgicas en las traducciones de la biblia lo que significaba que solo estos tres idiomas eran considerados aptos para la predicación.” (GARCÍA-RUIZ, 1992, p. 85).

Efectos de este apremio lingüístico, algunos ancianos maniobraron hasta cierto punto el uso del latín a *sui generis*, esto por su adhesión al catolicismo. En el fondo yacía la preocupación por castellanizar al indígena, bajo el objeto siempre de continuar la ruta de una cristianización doctrinal, tarea que recayó en los misioneros católicos. Recuerda Martínez Peláez (1980, p. 599) al respecto:

Le encargó esa labor especialmente a los frailes doctrineros, no sólo por hallarse cerca de los indios, sino porque – conviene indicarlo – la importancia que la corona le concedía a la caste-

llanización radicaba en la necesidad de convertir a los nativos al cristianismo, de inoctrinarlos.

Nada fácil resultó emprender dicho proyecto, pues los sonidos y formas tan diferentes de pronunciación entre el idioma maya y el castellano oteaban en sus inicios una comunicación con gestos y sonidos como vía de comunicación. En la urgencia del momento, ante la indefensión lingüística, algunos misioneros se atrevieron a escribir textos en los idiomas mayas, pero en este proceso de aprendizaje, también fueron instruyendo a algunos indígenas, aunque esto resultó ser un tremendo regusto amargo:

El dominio de las lenguas implicaba cierto dominio sobre los indios que las hablaban. Esa circunstancia determinó que las órdenes religiosas, disputándose el control de las distintas regiones pobladas por indios, disputándole después ese control a los religiosos seculares, y tratando, en general, de mantenerse como indispensables mediadores entre los indios y cualquier otra entidad, desoyeran las recomendaciones de castellanizarlos y prefieran, como lo hicieron, tornarse políglotas y dejarlos hablando sus lenguas nativas. (MARTÍNEZ PELÁEZ, 1980, p. 599).

Indudablemente, el foco de atención de los primeros misioneros fue la conversión al catolicismo y el conocimiento de la doctrina cristiana serían los parámetros por los cuales “justificaba” tal presencia. Pero para este cometido que perseguimos en cuanto al idioma Tz’utujil, surgen esfuerzos por aprender el idioma y los primeros intentos de la enseñanza de las letras favorecería la transmisión de la fe católica y por ende variados métodos de enseñanza del catecismo salieron a flote. En este sentido, el aprender el idioma originario surgiría como un tremendo medio eficaz para la propagación de la doctrina cristiana. Por ejemplo, el capítulo dominicano celebrado en la Verapaz – Cobán, Guatemala – en 1572 deja clara la siguiente connivencia: “[...] expresa oficialmente que sería considerado como reo de culpa moral a quien, conociendo la lengua de los indígenas, se volviera sin causa justificada a España.” (GARCÍA-RUIZ, 1992, p. 86). En la misma estría, el

monarca Felipe II insistía bajo mandato del 2 de diciembre de 1578 lo siguiente:

[...] no sean admitidos a doctrinas los clérigos y religiosos que no sepan la lengua general de los indios que han de administrar; esto se ratificó en ordenaciones reales escritas en 1580 y 1582. El 19 de septiembre y 23 de octubre de 1580, prescribe el mismo monarca que en las universidades de Lima y Méjico y ciudades donde hubiere Audiencias Reales, se establezcan cátedras de la lengua de los indios, por ser el medio más adecuado para la explicación y enseñanza de la doctrina. (CASTRO, 1989, p. 486-487).

Nace en el ambiente eclesial, la importancia de fundar escuelas en los pueblos originarios, so pretexto seguir en los caminos de la doctrina católica, tal y como diría posteriormente Marzal al acuñar el pensamiento de Mariátegui: “[...] que el catolicismo de los indios era de formas y no de contenido, pues los misioneros habían traído no el evangelio sino el culto” (MARZAL, 2002, p. 257). El obispo Marroquín fundó en el Reino de Guatemala, escuelas de primeras letras para los indígenas y en el caso de Santiago Atitlán –Señorío al que pertenece Santa María Visitación- el funcionamiento de las primeras escuelas parroquiales fue iniciativa de los curas Francisco de Parra y Pedro de Betanzos entre 1547 y 1548. Tal proyecto no contempló una enseñanza en la lengua materna, a pesar de haber creado vocabulario y haber iniciado la invención de un incipiente alfabeto. Sin embargo, no deja de llamar la atención el primer libro de bautizo de Santiago Atitlán de 1547 escrito en Tz’utujil (SANTIAGO..., 1547). La obra se enfoca en el registro de bautizos en la mixtura de la osadía de los curas franciscanos por dejar constancia desde el idioma materno de lo sucedido. Al respecto diría García-Ruiz (1992, p. 85):

Para el misionero, conocer las lenguas era la única forma posible de ‘llegar al corazón’ del evangelizado pero, sobre todo, era la única posibilidad de evangelizar: sin conocer las lenguas, solo el bautismo y el matrimonio -en el mejor de los casos- podían ser administrados.

En esta misma andadura idiomática, puede ilustrarnos mejor lo realizado por Fray Diego

de Ocaña que vivió más de cincuenta años en Guatemala hasta su muerte en 1680, que dominó tres idiomas mayas: K'ichee', Tz'utujil y Kaqchikel; también el padre Luis Dávalos manejó tres idiomas mayas (CASTRO, 1989). Por su parte fray Francisco Navarro, ofm, quien vivió en los pueblos Tz'utujiles, específicamente en la parroquia de San Pedro La Laguna, mostró acercamiento al idioma del lugar y “[...] estuvo tratando de avezarse a los extraños sonidos del dialecto tzutuhil” (AGUIRRE, 1972, p. 5).

En el fondo, asegurar un sacerdote conocedor en el idioma de los pueblos originarios, también fue clave e importante para el empoderamiento del catolicismo que fue creando nexo entre el idioma local, la evangelización y la enseñanza en las escuelas parroquiales, asegurando así el apremio en el aprendizaje del castellano.

Esta conquista espiritual que a la larga fue ampliando ventajas para los colonizadores, el esfuerzo del indígena para la comprensión de un mundo tan extraño se vio envuelta en un proceso desmesurado. Nada fácil resultaron estos cambios y crispó en manifestaciones de descontento, desilusiones, ambigüedades y como respuesta, surge la resistencia:

Es obvio que los indígenas elaboraron profundas resistencias psicológicas ante el aprendizaje de la lengua de sus opresores. Es harto comprensible, también, que el uso de las lenguas maternas les otorgara una sensación de solidaridad con su pasado y de sustracción a la conquista total. [...] la situación colonial, paradójicamente coincidían con el propósito colonial de mantener a los siervos aislados y culturalmente estancados, desunidos en el parcelamiento lingüístico, mediatizados y desarmados por desconocimiento del idioma portador de la ley [...] (MARTÍNEZ PELÁEZ, 1980, p. 600-601).

Las dificultades se afincaron en cuanto a que el idioma del nativo se vio relegado y fuera del proceso de inclusión en el sistema colonial. La impotencia de no poder comunicarse en el idioma del *otro* o el sentirse desconcertado al no comprender el lenguaje

nuevo. Tal experiencia conminó a la frustración y exclusión, especialmente las mujeres; de aquí se deriva el clamor, de una historiografía actual del país que adeuda profundizar sobre este aspecto.

El ambiente convulso se rehace en la brumosa experiencia del uso del latín en las iglesias, lo que mudó a las personas en simples espectadores y nutrió los ánimos a la resistencia. Así es que: “[...] para que los yndios oigan misa y la explicación de la doctrina los encierran en la Iglesia, y esto es en todas, o en las más partes; lo contaba el Padre Barrueta [...]” (CORTÉS Y LARRAZ, 1958, p. 213). Como medida de resistencia, las comunidades se aferran de su propio idioma en un apaño de no dejar morir lo que quedaba, rasguñando esa pizca de esperanza para conservar lo suyo.

De hecho, primeros misioneros franciscanos y dominicos dejaron el uso del trilinguismo posteriormente y esto los compenetró en el afán de aprender y estudiar los idiomas mayas guatemaltecos a razón de poder generar un canal de comunicación y traducción de catecismo y todo lo que a razón había para el conocimiento del catolicismo. Tal aventura no tuvo tampoco todo un camino llano: “[...] Por una parte el santo oficio se opuso a la publicación de algunos textos e incluso mandó a retirar de circulación a otros y por otra estableció prohibiciones precisas del uso de los mismos” (GARCÍA-RUIZ, 1992, p. 85).

Efectivamente, a pesar de los sinsabores vividos, algunos misioneros tuvieron una relación, digamos cercana con los grupos indígenas de América y en lo que atañe al reino Tz'utujil no fue la excepción. Los curas estaban más que implicados y según Mires (1987, p. 167):

Cultivaban con esmero el conocimiento de los idiomas, y por lo general realizaron una labor de evangelización partiendo de la base dada por las culturas y tradiciones autóctonas. Pero, por otra parte, las órdenes religiosas eran las más tenaces defensoras de los intereses del Estado español. Y por esas razones, debieron enfrentarse continuamente con la clase encomendera, la que a su vez no escatimó medio para atacarlas.

El Tz'utujil en la mixtura de las situaciones territoriales y nuevos poblados

Concretamente los hablantes *Tz'utujiles* ocuparon un territorio compuesto por varios poblados, especialmente en las riberas del lago de Atitlán, así como en la parte costera del país, como: San Antonio Suchitepéquez, San Juan de Nahualapa, San Francisco de La Costilla, San Bartolomé de La Costilla, San Juan de Los Leprosos y demás otros pueblos que estaban adscritos y descendientes de Santiago Atitlán.¹ La realidad fue que: “Muchas de estas poblaciones, sujetas al dominio de Atitlán, no lograron subsistir, por las desolaciones causadas por epidemias y la explotación colonial [...]” (DIONISIO PÉREZ, 2007, p. 46).

De manera que, se redujo considerablemente el número de las personas maya hablantes Tz'utujiles y solo en el caso de San Antonio Suchitepéquez que, con la presencia ladina dominante y otros elementos foráneos, hicieron que en este lugar se extinguiera parte del Tz'utujil, y con la llegada de colonos y con otros idiomas distintos causado por el cultivo del café y la cosecha de cacao, revirtió a otra realidad el escenario lingüístico. Un dato correspondiente a 1768-1770, en su visita a pueblos, el arzobispo Pedro Cortés y Larraz (1958, p. 275) dice de San Antonio: “El idioma materno es sutujil, pero les han introducido también algunos forasteros el kacchiquel y kiché y muchos hablan también castellano [...]”. Asimismo, otros pueblos tuvieron un triste final, como San Juan de Los Leprosos, que debido a la enfermedad de la lepra que contagió a sus habitantes el poblado se extinguió, mientras que San Bartolomé de la Costilla, según el Padre Vásquez, un rayo incendió el templo católico dejando todo en cenizas incluyendo el título del pueblo. Este hecho ocurrió en 1645 y debido a la pobreza y enfermedades, los pocos

habitantes fueron trasladados a Santo Tomás La Unión y el padre Vásquez en 1685 señala que otro incendio desoló el lugar.² Después de esta desventura, el pueblo desapareció hasta llegar a su fin en 1716.

Referente al pueblo de Santa María Visitación, la cercanía con otros pueblos mayahablantes K'ichee's, supuso uno de los indicadores de una mixtura idiomática y los primeros contactos con habitantes de la región provocaron la mixtura lingüística Tz'utujil según esta reseña: “[...] 75 vecinos -de Visitación- [estaban] casados con gentes de otros pueblos, especialmente de Santa Clara La Laguna” (PADRÓN, 1751). A juzgar por su situación histórica territorial, Santa María Visitación, como pueblo Tz'utujil fundado por los atitecos³ para resguardar el territorio y detener el avance de los K'ichee's.

Resulta que, a través del tiempo, esta proximidad con poblaciones de origen K'ichee', favoreció una mezcla lingüística y el proceso de una aculturación se hizo presente con nuevas expresiones lingüísticas debido a que demográficamente los otros pueblos K'ichee's eran mayoría, de manera que, su influencia se introduce de inmediato en las alianzas matrimoniales con los Tz'utujiles de Visitación y que fue inevitable.

El hecho que el pueblo de Santa María haya quedado en una zona de tierra fría muy separada de los otros pueblos Tz'utujiles del lago de Atitlán, supuso desde entonces no solo una lucha por preservar el territorio sino la realidad lingüística se veía en apuro. El pueblo, territorialmente se vio rodeado por los demás pueblos maya-hablantes K'ichee's y Kaqchikeles. De aquí también nace la supervivencia del Tz'utujil de cara la cercanía con los pueblos mencionados, aunque los registros de Cortés y Larraz resalta particularidades idiomáticas de la zona donde pertenecía eclesialmente Visita-

1 Cfr.: Dionisio Pérez (2007): *El colapso de algunos pueblos tz'utujiles: Breves comentarios*. p. 44-60.

2 Fray Francisco Vásquez comenta que la ceguera atacó a los habitantes del lugar y varios pueblos de la costa. Los pocos habitantes de San Bartolomé estuvieron condenados a la mendicidad pidiendo limosna (VÁSQUEZ, 1985).

3 Atitecos: gentilicio para designar a los habitantes de Santiago Atitlán.

ción: “[...] el idioma de la parroquia es sutogil a reserva del pueblo de Santa Clara en donde se habla el Quiché” (SEMINARIO DE INTEGRACIÓN SOCIAL GUATEMALTECA, 1968, p. 339).

Indudablemente, otros acontecimientos surgieron con lo sucedido en 1864, cuando algunas familias K'ichee's adquirieron tierras Tz'utujiles en las cercanías de Visitación. En otro caso el mandatario Rafael Carrera erigió al pueblo de San Miguel Panan con el pretexto de amparar a los de San Miguel Ch'olochic'chaj – San Miguelito – que sufrieron agresiones y expulsión por los pobladores K'ichee's de Santa Catarina Ixtahuacá.⁴ Este y otros acontecimientos sucedían en el devenir de la historia del idioma Tz'utujil y la situación puntual del pueblo de Santa María Visitación.

La realidad escolar y el idioma materno

La idea de fundar escuelas nace también de las iniciativas del Obispo Marroquín y, en consecuencia, los curas se suman a esta iniciativa. Para el caso de Atitlán, la iniciativa por instaurar escuelas se le debe a los padres Francisco de Parra y Pedro de Betanzos, entre los años 1547 y 1548 (DIONISIO PÉREZ, 2007).

En un escrito llamado *La Relación de Santiago Atitlán* (ACUÑA, 1980)⁵ correspondiente al año de 1585, se registra una orden emitida por los frailes franciscanos para la fundación de una escuela parroquial en la cabecera de Atitlán e iniciar en la enseñanza de la escritura, la lectura y el aprendizaje del castellano. Por los registros que se tiene, es más bien poco o nada de lo que se puede decir de ello, los intentos paliativos, por asegurar escuelas parroquiales en los pueblos Tz'utujiles fueron siempre figurados para el aprendizaje del castellano.

Con la visita de Cortes y Larraz en la zona, emite fruto de su visita en 1770 y percibió que

la situación escolar andaba deambulando y no encontró en todo el curato de San Pedro La Laguna persona alguna que asegurara una vida escolar según Aguirre (1972, p. 379):

[...] el P. Cortés logró restablecer la antigua escuela, o fundar una nueva, ya que en la siguiente Visita Pastoral no se le hizo ningún cargo sobre el particular, contentándose el Visitador Mons. Francos y Monroy, con recomendarle que fundase una escuela para niñas. De lo cual concluimos que ya existía la escuela para niños, pues normalmente ésta solía preceder a aquélla.

Los vaivenes experimentados en la ruralidad escolar y en la vida de los pueblos originarios continuaron en la ruta de la castellanización y la doctrina católica. Ya cercana a la proclamación de la independencia, las autoridades de los pueblos Tz'utujiles, manifestaron su preocupación por la lejanía y las dificultades vividas para llegar a la escuela parroquial de San Pedro La Laguna.

[...] viéndonos presentado a nuestro fiscal protector pidiendo que se nos pusieron un Maestro de escuela en nuestro pueblo para la enseñanza a los niños en primera letra por mucho que padecen nuestros hijos tanto por la laguna, como por tierra para ir a la escuela de San Pedro. (AUDIENCIA DE SOLOLÁ, 1820).

En estos barullos locales, los incipientes esfuerzos gubernamentales seguían en irrisorios intentos para darle seguimiento a las escuelas donde los indígenas debían asimilar este nuevo modelo formativo. Las dificultades asolaban el momento y en 1821 los alcaldes locales solicitan que los impuestos tengan una mejor finalidad debido a elevados gastos, especialmente la manutención del maestro que corre a cuenta de los pueblos:

Así mismo con el maestro de Escuela, y de Música sin pagarle su salario en mas de ocho meses; que son los gastos que se nos presentan de primera necesidad. Por tanto y tendiendo consideración a nuestra clase de yndios Pobres que no podemos hacer viajes sin prejuicio de nuestra casa y familia. (EL COMÚN..., 1821).

Dentro del mismo campo educativo – el idioma indígena seguía ausente – se daba una

4 Rafael Carrera y Turcios, gobernó el país los años de 1844-1847, 1847-1848 y 1851-1865.

5 La obra también es conocida como *La Relación del Padre Arboleda*.

estadística correspondiente a los alumnos que acudían a la recién fundada parroquia de Santa Clara donde pertenecía eclesialmente San Pablo La Laguna y Visitación, dice: “[...] acudían a la escuela un grupo de 13 niños originarios de los tres pueblos que integraban la parroquia de Santa Clara. 17 de mayo de 1825” (AGUIRRE, 1972, p. 383). Otro pasaje difícil para Santa María Visitación fue anexada escolarmente a la comunidad K’ichee’ de Santa Clara y como detonante, el caso vidrioso de los litigios territoriales de ambos pueblos no daba tregua. Así que, idiomáticamente tampoco era favorecido, aunque haber conocido otro idioma fue también una riqueza cultural, pues actualmente algunas personas de Visitación entre las edades de 50 años en adelante – aproximadamente – hablan dos idiomas mayas: Tz’utujil y K’ichee’.

Evidentemente, el haber agrupado eclesialmente los pueblos de San Pablo, La Visitación y Santa Clara a raíz para la atención doctrinal supuso de igual manera haber usado el mismo sistema para el acceso a la escuela parroquial en Santa Clara. La peor parte lo vivieron los alumnos de San Pablo La Laguna que debían superar cada mañana el acenso durante una hora de camino hasta la escuela. El sufrimiento de los escolares se describía de varias maneras como la siguiente declaración que data de 1825: “[...] los mismos escolares de San Pablo La Laguna, subían a Santa Clara, aunque poco o ningún provecho sacaban de sus penosas ascensiones, según el testimonio del secretario de Atitlán” (AGUIRRE, 1972, p. 383).

Los esfuerzos por fundar escuelas bajo un pensamiento castellano venían en detrimento a debilitar el idioma materno. También debido a la escasa relación comercial con los pueblos del lago, aparecen otros pueblos K’ichee’s con más cercanía a Visitación, que en variadas circunstancias y a través del comercio, influyeron en la propagación del idioma K’ichee’ e hizo que este idioma fuera ganando terreno. La existencia de palabras o términos equivalentes para el K’ichee’ como para el Tz’utujil, es fruto de la cercanía idiomática y geográfica, que ha

modificado cierta peculiaridad en los idiomas.

El paso de la escuela en los pueblos originarios tiene sus matices negativos por los ancianos y concebida como entidad para perder el tiempo, según recordaba Dionisio Pérez (2007, p. 268):

Quando yo iba supuestamente a la escuela -estoy hablado de 1912- no recibíamos clases, porque la maestra nos mandaba al monte para ir a cortar leña, hacer pasto para los animales o cuidar y limpiar la milpa, todo depende de la época del año y teníamos que trabajar para ella y los terrenos no eran de ella, más bien eran de la municipalidad y ella no pagaba arrendamiento.

Durante los años veinte (S. XX), los visitecos⁶ acudían a las fincas cafetaleras de la bocacosta como medio de subsistencia y oportunidad de un trabajo. Prácticamente toda la población emigraba a las fincas durante las temporadas fuertes de cosecha y en consecuencia la escuela y el pueblo quedaban con pocos vecinos. A pesar de que la se procuraba la asistencia a la escuela no ocupó un lugar primordial en la vida visiteca y a colación un registro escolar informaba lo siguiente: “Se deja instrucciones al Director a efecto de que, para lograr la buena asistencia de alumnos, diariamente pase á la alcaldía la lista de los faltistas” (ESCUELA PRIMARIA DE SANTA MARÍA VISITACIÓN, 1951).

Para solventar el examen final y cierre de ciclo escolar, los alguaciles de Visitación recorrían las fincas para localizar a las familias y reunir a los niños de manera urgente para solventar las evaluaciones finales, caso contrario recibían sanciones de la municipalidad. Indudablemente, la triste realidad escolar en la ruralidad indígena y un contexto de pobreza que espoleaba a restarle importancia a la misma institución. A mediados de siglo XX la opinión de los padres referente al ingreso a la escuela es a partir de “[...] los siete años, porque a esta edad ya comprenden bien lo que les enseñan en castellano” (SAQUÍC CALEL, 1949, p. 18). A pesar de ello, los esfuerzos paliativos

⁶ Visitecos: gentilicio para denominar a los habitantes de Santa María Visitación.

escolares seguían su curso mientras que la pobreza surgía como un candado que ataba a la gente y privaba de muchas cosas como el acceso a la escuela. En 1958 el encargado de la Junta escolar visita la escuela y “[...] hace constatar que la inasistencia de los alumnos obedece a que la mayoría de los vecinos inmigraron a las fincas de la zona de Suchitepéquez por asuntos económicos” (ESCUELA PRIMARIA DE SANTA MARÍA VISITACIÓN, 1958).⁷

La situación económica de los visitecos les urgía a comunicarse en K'ichee' durante las jornadas de trabajo en las fincas, como medio de subsistencia. Este testimonio lo prueba: “Nosotras, antes, tuvimos que aprender el K'ichee', era el único idioma que se usaba allá y no hablábamos en Tz'utujil porque los jefes no nos entendían, salvo si en esa finca había otra familia que hablaba nuestro idioma, entonces sí nos entendíamos” (DIONISIO PÉREZ, 2007, p. 102).

La misma historia local narra que hubo otros factores por los cuales la educación, no fue primordial – en el caso de Visitación, hasta 1963 – en los pueblos originarios y no era más que una experiencia concebida como pérdida de tiempo. “Lo importante no era ir a la escuela – si es que funcionaba – sino comenzar el rito de bienvenida a la juventud otorgándoles cargos públicos de menor exigencia” (DIONISIO PÉREZ, 2007, p. 169). Sin duda, el compromiso a temprana edad por iniciar a prestar servicios públicos y religiosos en el pueblo también fue un factor determinante para concluir los estudios primarios.

El panorama socioeconómico, según el censo de 1950, un porcentaje del 80% de la población del departamento de Sololá era indígena. La simetría de la población en las edades de 7 a 14 años, en cuanto a su asistencia a la escuela era desigual según grupos étnicos ladinos – blanco – e indígenas. En todo Sololá, los indígenas so-

lamente asistían un 10.8% y ladinos un 89.2%. En este sentido, los indígenas representaban la mayor población en el departamento, pero los que menos acudían a la escuela (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, 1950).

Las escasas investigaciones académicas publicadas catalogan a los visitecos como mayahablantes K'ichee's como lo publicado por Instituto Indigenista en 1948 que hacía notar diferencia idiomática entre visitecos y clareños: “El idioma más parecido al que se habla en este municipio (Visitación) es el de San Juan, San Pablo y San Pedro la Laguna [...] El idioma que tiene mayores diferencias con el que se habla en Visitación, es el de Santa Clara La Laguna y Santa Lucía Utatlán – Ki'chee'.” (SAQUÍ CALLEL, 1949, p.188).

Es posible que su explicación se entienda desde las alianzas matrimoniales en ambos pueblos. De aquí entonces que investigadores se han encontrado con significativas presencias de maya hablantes K'ichee's en Visitación, y han concluido atrevidamente que éste es el único idioma predominante del lugar; en realidad, no es así. Mientras que otras enfatizan el impacto lingüístico de otros pueblos cercanos a Visitación: “En Santa María Visitación está generalizada esta lengua seguramente como consecuencia de la vecindad y las relaciones que mantienen los pobladores con las de los pueblos Quichés de Santa Clara La Laguna, Santa Lucía Utatlán y Santa Catarina Ixtahuacán” (SEMINARIO DE INTEGRACIÓN SOCIAL GUATEMALTECA, 1968, p. 336).

Así también en el territorio de Visitación, a orillas del río Yatza', se asentó un grupo Kaqchikel, procedente de la cabecera departamental de Sololá y otros grupos K'ichee's en Chwi Poj y Tzam Atzam. En los años ochenta arribaron jornaleros K'ichee's procedente de las fincas de bocacosta para asentarse en el casco urbano. De manera que, ya no solo había entonces dos idiomas interactuando en el ambiente sino hasta cuatro con el castellano y esto provocó variantes dialectales.

⁷ Al finalizar el curso de 1959 los maestros concluían: “[...] que debido a la inmigración de los padres de familia a las fincas de la zona de Suchitepéquez se notó la inasistencia de cierto número de alumnos [...]” (ESCUELA PRIMARIA DE SANTA MARÍA VISITACIÓN, 1959).

Nuevos escenarios y desafíos

Para comprender semejante desafío, referente al aprendizaje de los idiomas mayas surgen iniciativas y en los sesenta, algunas organizaciones como la ONU, el Convenio 169 de la OIT, y otras, abogaban por una libre determinación de los pueblos y los derechos porque sean atendidos y reconocidos; en este caso, en el campo lingüístico. Mientras que la Constitución guatemalteca de 1965 (Art. 110) hacía intentos paliativos para atender la situación indígena figurando su atención hacia una integración a la cultura nacional (GUATEMALA, 1965) que demanda organizar y desarrollar programas para la integración de la población indígena a la cultura nacional (Cap. 189) (GUATEMALA, 1965).

Como vemos, la lucha histórica de un idioma va lidiando en medio de tantos retos en los deseos por encontrar formas para su razón de ser. La presencia de otros idiomas es un reto para las nuevas generaciones de Visitación en el sentido de preocuparse por aprender lo suyo, conocer los otros idiomas y aprenderlos o la tentación de ignorar y quedarse únicamente con el castellano.

Ya lo ocurrido durante el conflicto armado del país, los jóvenes de Santa María Visitación se sintieron forzados en algún momento a relegar el idioma materno a un segundo plano frente al castellano. La situación bélica del país motivó usar el castellano como un salvoconducto frente a la persecución ya que: “El 83.3% de las víctimas pertenecían a alguna etnia maya [...]” (COMISION PARA EL ESCLARECIMIENTO HISTÓRICO, 1999, p. 54). También impactó en cuanto a:

[...] la reducción de matrícula en los cursos de primaria en 1982. Más de 30,000 mil niños perdieron al menos un año de educación, sin valorar que se postergó con carácter indefinido su matrícula, debido a que ya no ingresaron el primer año cuando les correspondía. (COMISION PARA EL ESCLARECIMIENTO HISTÓRICO, 1999, p. 100).

Unas décadas atrás, La Academia de Lenguas Mayas de Guatemala publicó literatura Tz’utujil, en su afán de ir reactivando el aprendizaje

correcto de los idiomas mayas, pero el 80% no saben leer ni escribir en su idioma. De aquí el modelo educativo que contraviene el aprendizaje de los idiomas, y era común ver en los pueblos originarios que el primer año escolar es llamado Castellanización. Sin preámbulos, la Ley de Educación Nacional de 1972 (STAVENHAGEN et al., 1988, p. 253) dice:

La castellanización es un proceso educativo que trata de dar a la población indígena el conocimiento necesario para la comprensión y utilización del idioma español, con el fin de facilitar su comunicación y convivencia en el país.

Por los resultados obtenidos y su contenido, éste se convirtió acentuadamente en etnocéntrico. El rito de iniciación escolar está en los conceptos criollos de *Castellanización*, y la prohibición total del uso del idioma maya en las escuelas, so pena de no librarse de castigo alguno para el alumno que trasgredía la norma. El modelo educativo hasta hace dos décadas seguía en deuda con el aprendizaje de los idiomas mayas, pues nunca fue gestora y promotora en este sentido. En la educación bilingüe intercultural, todavía “persiste el bilingüismo sustractivo, asimilacionista y focalizada a poblaciones indígenas, propiciando las prácticas de discriminación y racismo contraviniendo los derechos establecidos en Convenios y Acuerdo Internacionales” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009, p. 13-14).

Finalizado el conflicto armado interno, los Acuerdos de Paz contemplaron que los idiomas mayas fueran parte medular de la formación escolar de los niños y jóvenes. En el acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos indígenas referencia lo siguiente:

b. Promover el uso de todos los idiomas indígenas en el sistema educativo, a fin de permitir que los niños puedan leer y escribir en su propio idioma o en el idioma que más comúnmente se hable en la comunidad a la que pertenezcan, promoviendo en particular la educación bilingüe e intercultural e instancias tales como las Escuelas Mayas y otras experiencias educativas indígenas [...] (UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR, 1997, p. 258).

De manera que, nacen los primeros intentos por enseñar la escritura y lectura de los idiomas mayas. En este sentido el Gobierno apertura de cierto modo la enseñanza del idioma materno según la región lingüística y a pesar de ello el programa sigue en deuda con los pueblos originarios. A sabiendas que desde los años sesenta, la educación bilingüe venía bregando en las rutas del modelo educativo, pero esto ha llegado muy tarde a las escuelas de la región de Visitación. Hasta el 1º de julio de 1985 se aclara el papel del Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural (PRONEBI) por el Acuerdo 997 y en 1995 este programa se convierte en la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural DIGEBI (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1995).

Existe otro reto que sigue latente en cuanto a la influencia de término del castellano en los idiomas mayas mudando conceptos y palabras nuevas creando así una mixtura idiomática. A este fin Danny Law (2017, p. 112) ofrece una reflexión primordial:

Después de casi medio milenio de contacto colonial con el español, no es sorprendente que las lenguas mayas hayan sido afectadas. Lo contrario es también cierto: las variedades locales de español a menudo reflejan parcialmente la influencia de las lenguas indígenas locales [...]

De hecho, la influencia del castellano y otros idiomas mayas de la región, más la situación demográfica de Visitación en la línea idiomática marcan procesos:

El peligro también es grande para aquellas regiones en donde se hablan idiomas demográficamente significativos, por ejemplo, el Mam, K'iche' y Kaqchikel, en donde existe un proceso de erosión en las fronteras por la influencia incontenible del castellano a raíz de la superación demográfica de hablantes del castellano y la influencia de los medios de comunicación que constantemente bombardean con mensajes comerciales, música, etc. en castellano. (RICHARDS, 2003, p. 132).

En este sentido, es interesante mencionar un fenómeno surgido en los últimos acontecimientos territoriales 2000-2008 con el pueblo

K'ichee' de Santa Clara La Laguna. Algunos jóvenes visitecos retomaron el uso del idioma materno como una manera peculiar de hacerse notar como descendiente Tz'utujiles frente a los de Santa Clara.⁸ En la realidad del conflicto territorial, renace un sentimiento y un sentir Tz'utujil como una forma de hacer valer su identidad y sus raíces provenientes de Santiago Atitlán frente a los K'ichee's.

Hay una clara evidencia que indica que los esfuerzos en educación bilingüe van abriendo caminos, pero se va experimentando una mengua en el uso frecuente del idioma materno y en algunos casos se le determina como una referencia idiomática usada por los padres y no por una nueva generación indígena. En palabras de Rubio (2007, p. 47) refiere que:

[...] el marco legal vigente propone, regula y demanda que la educación reconozca el valor de la diversidad cultural de la nación guatemalteca y, en consecuencia, se evite la exclusión y/o discriminación de cualquier ciudadano o ciudadana guatemalteca por su pertenencia etnocultural.

Desde hace ya un tiempo atrás que las Naciones Unidas venían dando voz de alarma diciendo que el 50% de las lenguas del universo están en peligro de extinción y las más vulnerables son los idiomas indígenas. En esta inminente amenaza se detectan varias razones tales como: Los conflictos en los países que provoca desplazamientos, la discriminación que prohíbe el uso de las lenguas indígenas, los desastres naturales que fuerza buscar otros lugares, la pobreza que apremia ir a las ciudades y las dificultades para adaptarse a nueva realidad, la débil apuesta de las legislaciones en favor de los pueblos originarios y sus idiomas. En definitiva, la desaparición de un idioma viene en menoscabo de la identidad, la pérdida de los conocimientos, la memoria colectiva y con ella todo un conjunto de conocimientos que les daba sentido a toda una comunidad.

En el caso de Santa María Visitación se otea avisos de que el idioma pueda desaparecer

⁸ Para mejor comprensión del tema: Cfr. Dionisio Pérez (2017).

con una generación que muestra poca identificación con ello puesto que se cataloga como algo de los abuelos porque a parte del poco trabajo hecho por el sistema educativo local, también desde las familias es preferible hablar el castellano para no sufrir discriminación. La cantidad de varones y algunas mujeres que han emigrado a Estados Unidos irrumpe el “cordón umbilical” de la enseñanza del idioma desde la casa. Otros factores que amenazan el idioma Tz’utujil es que ya no se transmite de generación, existe una brecha con la tradición lingüística y el impacto de la tecnología en los pueblos originarios. Asimismo, el bajo número de personas mayahablantes es menor al total de habitantes. La carencia de publicaciones en el idioma materno limita el aprendizaje del mismo, también la poca implicación de las autoridades locales y gubernamentales gestan situaciones desfavorables.

La importancia del uso del idioma también nos define frente a los demás porque con ella está contenida toda una historia y un recorrido. Con ella se aporta conocimientos y concepción de mundo diferente a comparación de otras culturas. Se halla en ella no solo el cultivo sino el cimiento de valores, el fortalecimiento de la inclusión social, el arraigo y concepción con la Madre Tierra, el fomento por la paz, la visión de los derechos y libertades de los pueblos. En definitiva, hay en ella todo un cúmulo de sabiduría legado por tantas generaciones que ata toda una historia y memoria colectiva.

Conclusiones

En el análisis sobre la situación actual e histórica del idioma Tz’utujil en Santa María Visitación facilita acercarnos a un tema poco abordado para comprender situaciones vividas desde el mundo lingüístico local. En la actualidad hay quienes siguen pensando que el idioma maya es sinónimo de atraso, y de alguna manera continua latente la amenaza de que el idioma Tz’utujil no se desarrolla como tal. En casos extremos, otros lo conceptualizan

como el idioma de los antepasados dando así cumplimiento a la sentencia de que ese fue de los abuelos y abuelas.

Con el auge académico⁹ florecido unas décadas atrás en Santa María Visitación, algunas familias indígenas han mostrado resistencia al uso del idioma materno y han optado como único canal de comunicación el castellano. Situación que también viene a atenuar el uso del idioma materno y tal contexto halla su explicación para evitar de alguna manera el rechazo del blanco contra el indígena bajo el concepto despectivo de “indio”. En este mismo sentir: “Existen incluso, familias que todavía presentan resistencia y prefieren comunicarse en español, y de esto emana la amenaza de siempre: el seguir creyendo que el idioma Maya atrasa a las personas” (DIONISIO PÉREZ, 2007, p. 103). Esto no quita que en la actualidad están surgiendo esfuerzos por fortalecer el uso del idioma materno, especialmente desde los centros educativos y la insistencia de que todavía los abuelos y abuelas siguen interactuando en el idioma local. Los hay también aquellos que se niegan a que desaparezca el idioma y los que presentan resistencia, pues pugna lo que en el pasado era aceptado con normalidad como parte de la vida y de la cultura.

La visión escolar ha sido el haber puesto énfasis en el aprendizaje del castellano más que en el idioma materno y en variadas ocasiones se detectó que los maestros imparten otros cursos o favorecen solaces en tiempos estipulados para el aprendizaje del idioma maya. De esta manera, se le resta importancia al curso como tal debido a las carencias de formación de los mismos maestros para la enseñanza el idioma. Aunado a ella, existe una presión social por hablar el castellano y que lo primordial es aprender este idioma y no el maya, de aquí permanece la idea de restar

⁹ Después de un proceso académico vivido durante 40 años, Santa María Visitación fue declarado por el Estado guatemalteco el primer pueblo indígena *Libre de Analfabetismos* en el 2010. Todo esto se debe al trabajo de los misioneros católicos norteamericanos y los Hermanos De La Salle.

valor y rechazar comunidades que casi no se comunican en castellano y son figurados bajo epítetos de ignorantes, analfabetos, y demás otros calificativos desdeñosos.

Asimismo, la situación geográfica del pueblo de Visitación rodeado de otros pueblos K'ichee's, – que en el fondo es una riqueza – no ha sido tan benéfica en este sentido, ya que su influencia ha forzado incluir nuevos términos y conceptos en el uso del idioma Tz'utujil. De esta forma, se va experimentando cierta lejanía del Tz'utujil hablado por los demás pueblos del lago. Mientras que una nueva generación de jóvenes se encuentra en medio del dilema idiomático local, todavía existen los que entienden y hablan el Tz'utujil, pero no lo escriben. Otros, solamente lo entienden y no lo hablan, y aquellos que se han desentendido totalmente de ello.

Pero el reto es mayúsculo cuando en las conversaciones y diálogos se vislumbran claramente la emulsión de palabras mayas y castellanas, esto resulta ser extremo pues ya no se sabe si se está hablando el idioma materno o en castellano. Un reto en la actualidad con la llegada de la tecnología bajo un proceso tan acelerado, surgen nuevas palabras e incluso en inglés, como: Internet, web y otras que se vuelven parte del diario vivir. Es sabido que en toda cultura existen variadas formas de comunicación y en este caso el idioma tiene su aporte y sin duda es: “[...] importante porque ocupa un lugar primordial en la transmisión de la misma cultura. Además, cada sociedad tiene su lengua, ésta tiene las características de la cultura que la produce, pues expresa su visión y está relacionada con el ambiente propio de cada sociedad.” (AMODIO, 1988, p. 48).

Indudablemente el idioma expresa las peculiaridades de cada cultura o la misma relación íntima con el territorio como el ambiente donde se vive. Ello es recíproco y condiciona el idioma en cuanto a definir elementos muy propios del lugar y esto sin duda forma identidad. De aquí un mundo de riqueza idiomática surge de la interdependencia de lo que se expresa y de

lo que se vive cada día; esto engloba toda una vida. Se halla aquí, en el caso de los Tz'utujiles de Santa María Visitación, el valor del idioma como esa función de representar su propio mundo y comunicar a los demás su cultura, siendo éste un medio eficaz de expresión. Por lo tanto: “La función del habla no está limitada a la comunicación de información. Lo que decimos y cómo lo decimos es también una forma de decirle a las personas dónde nos encontramos socialmente, o tal vez, donde queremos estar” (NANDA, 1994, p. 107).

Urge seguir favoreciendo los procesos no solo desde los hogares sino desde los centros educativos locales donde ambos deben fusionar para poder emprender un mejor trabajo en la promoción y fortalecimiento del idioma materno, caso contrario y en palabras de los abuelos: Se sigue creyendo, según el racismo establecido, que el idioma Maya atrasa a las personas. Todavía se vive parte de la herencia criolla que estereotipó la idea de que el aprendizaje del idioma maya no es importante y en consecuencia escindió las auténticas venas de comunicación de los pueblos originarios. Muchos de los esfuerzos están enfocados en enaltecer el folclor, y no una acción profunda que genere no solo conocimientos sino espacios emancipadores para el uso del idioma como tal. Descolonizar un modelo educativo pensado por los criollos y aferrados a retroalimentar un indigenismo de asimilación que persigue ir asegurando *guatemalizar* al maya. De hecho, el pensamiento ladino del país y por muchos años, se venía fraguando una doctrina indigenista arraigada al pensamiento integracionista. En este sentido: “El mestizaje, el bilingüismo, la aculturación y la redistribución reiterada de la dignidad, la riqueza y el poder son instrumentalidades de la integración” (AGUIRRE BELTRÁN, 1983, p. 9).

Indudablemente la respuesta debe seguir surgiendo desde los hogares y de los esfuerzos comunitarios para que el idioma no prescriba como del pasado. La protección y promoción del idioma Tz'utujil debe ser retomado nue-

vamente desde los hogares, luego en las organizaciones comunitarias para comprometer a todas las entidades presentes en el pueblo para que se unan en este esfuerzo. La implicación de los ancianos en los modelos de enseñanza es primordial donde se crea centros que favorezcan el conocimiento y donde se interactúe comunitariamente con los niños y jóvenes. Está demás, recordar el difundir actividades intencionadas en esta línea del conocimiento del idioma y la promoción de documentación usando la tecnología y redes sociales como lo están haciendo ya algunas personas que usan las redes sociales como Facebook o WhatsApp (FONDO PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE; OBSERVATORIO REGIONAL DE DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, 2020) para comunicarse en su idioma materno de manera oral y escrita.

Si bien la presencia de cuatro idiomas en la sociedad visiteca, las estrategias educativas que son el reflejo de la política nacional de educación bilingüe no tienen las herramientas necesarias para aprovechar esta coyuntura lingüística. Los maestros de la escuela son en su mayoría indígenas del mismo municipio y se detectó que conocen al menos dos idiomas mayas – Tz’utujil y K’ichee’ – y el castellano, pero no cuentan con la suficiente formación para la enseñanza del idioma materno. En sus buenas intenciones se limitan en ofrecer vocabulario o estudio de palabras (BARONNET, 2013) y en casos extremos se invierte el tiempo en otros aprendizajes, menos el del idioma materno. De aquí este desatino a responder el tema del plurilingüismo comunitario y parece que el camino más seguro es desde la misma comunidad -hogares- que todavía aseguran tiempos de escucha del idioma materno. Se destaca en este estudio el papel fundamental de las mujeres por ser las transmisoras del idioma materno, especialmente las abuelas ya que, por las escasas oportunidades de haber concluido la escuela, mantuvieron su idioma materno como medio de comunicación, pero en la ac-

tualidad, las mujeres intelectuales – jóvenes – son gestoras del idioma materno. Existe una producción de aprendizaje formativo desde los hogares y emanada de valores, tradiciones, costumbres y todo lo que da sentido a una comunidad que en el fondo se resiste a ser absorbido por otro estilo de vida que contraviene la suya. A nivel local, las autoridades comunitarias inciden poco en estos temas, parece que su rol está en cuestiones de administración comunal, territorio, agua, ecología, lo religioso y otras necesidades puntuales, menos en este tema del fortalecimiento del idioma materno. De manera que, urge la toma de acciones en esta índole que coadyuvan en la promoción y rescate del uso del idioma en pro de una nueva generación que es parte de la memoria lingüística local.

REFERENCIAS

- ACUÑA, René. **Relaciones geográficas del S. XVI:** Guatemala. México, D. F.: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 1980.
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. **Lenguas vernáculas;** su uso y desuso en la enseñanza. la experiencia de México. México, D. F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), 1983.
- AGUIRRE, GERARDO. **La Cruz de Nimajuyú:** historia de la Parroquia de San Pedro La Laguna. Guatemala: Sololá, 1972.
- AMODIO, Massimo. Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural. En: UNESCO; OREALC. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe.** Santiago: UNESCO/OREALC, 1988. p. 97-105.
- AUDIENCIA DE SOLOLÁ. Los justicia de San Pablo La Laguna solicitando se establezca escuela en su pueblo. Sololá, Guatemala, junio 19 de 1820. AGCA. S. A 1 Leg. 393 Exp. 8207.
- BARONNET, Bruno. Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, v. 8, n. 2, p. 183-208, 2013.
- BLOCH, Marc (ed.). **Apología para la historia o el oficio de historiador.** México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001.

- CASTRO, Manuel de. *Lenguas indígenas americanas transmitidas por los franciscanos del siglo XVI*. En: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LOS FRANCISCANOS EN EL NUEVO MUNDO. S. XVI, 2., Madrid, 1989. **Actas** [...]. Madrid: Deimos, 1987. p. 486-487.
- CHÁRRIEZ CORDERO, Mayra. *Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa*. **Griot**, v. 5, n. 1, p. 50-67, 2012. Disponible en: <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>. Acceso en: 10 feb. 2022.
- COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO HISTÓRICO. **Guatemala Memoria del Silencio: Tz'inil Na'tba'al**. Resumen del Informe. Guatemala: Fundación Myrna Mack/Procurador de los Derechos Humanos/PCON Guatemala. Guatemala, 1999.
- CORTÉS Y LARRAZ, Pedro. **Descripción Geográfico-moral de la Diócesis de Goathemala**. Tomo II, vol. XX. Guatemala: Sociedad de Geografía e Historia de Guatemala, 1958.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (eds). **Strategiess of qualitative inquiry**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- DIONISIO PÉREZ, Francisco Efraín. **Ruk'asleemaal ri Tinaamit Tz'ulu' Juyu'** – Historia de Santa María Visitación, Sololá, 1580-2005. Guatemala: Editorial Saqil Tz'ij, 2007.
- DIONISIO PÉREZ, Francisco Efraín. **Conflicto y territorialidad: situación del pueblo tz'utujil de Santa María Visitación, Sololá, Guatemala**. 2017. 179 f. Master Interuniversitario en Antropología de Iberoamerica – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2017.
- EL COMÚN de los pueblos de San Pablo y la Visitación sobre que los dineros de comunidades estén a cargo de su Ayuntamiento. Sololá, 1821. AGCA. S. A 1 Exp. 8218. Leg. 393.
- ESCUELA PRIMARIA DE SANTA MARÍA VISITACIÓN. Libro de Acta de la Escuela primaria de Santa María Visitación 1946-1961. **Acta 29 del 5 de febrero de 1951, acta 106 del 14 de octubre de 1958 y acta 116, 8 de octubre de 1959**.
- FONDO PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (FILAC); OBSERVATORIO REGIONAL DE DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (ORDPI). **Revitalización de Lenguas Indígenas**. Informe regional: pueblos e idiomas indígenas en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas. La Paz, 2020. (Serie Derechos e Interculturalidad, n. 2). Disponible en: [https://www.google.com/](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj24H636r2AhUulWoFHfjQAEQQFnoECAIQAAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ordpi.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2021%2F03%2FInforme-Regional-Lenguas-Indigenas-Derechos-Intercult-2.pdf&usg=AOvVawOD30XPITS10-9p7QenLSrS5)
- GARCÍA-RUIZ, Jesús. El misionero, las lenguas mayas y la traducción: nominalismo, tomismo y etnolingüística en Guatemala / Mission, langues mayas et traduction: nominalisme, tourisme et ethnolinguistique au Guatemala. **Archives de Sciences Sociales des Religions**, n. 77. p. 83-110, 1992. Disponible en: https://www.persee.fr/doc/assr_0335-5985_1992_num_77_1_1516. Acceso en: 15 feb. 2022.
- GUATEMALA. **Constitución de la República de Guatemala, de 15 de septiembre de 1965**. Guatemala, 1965. Disponible en: <https://www.minex.gob.gt/adminportal/data/doc/20100930182101427consti1965.art.1transi.pag.65.pdf>. Acceso en: 15 feb. 2022.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. **Metodología de investigación**. Bogotá: McGraw Hill, 1994.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). **Sexto Censo General de población, abril 18 de 1950**. Guatemala: Dirección General de Estadística, 1950.
- LAW, Danny. Language contacts with(in) Mayan. En: AISSSEN, Judith; ENGLAND, Nora C.; MALDONADO, Roberto Zavala (ed.). **The Mayan Languages**. London: Routledge, 2017. p. 112-127. (Routledge Language Family Series).
- MARTÍNEZ PELÁEZ, Severo. **La patria del criollo**: ensayo de la interpretación de la realidad colonial guatemalteca. México: UAP, 1980.
- MARZAL, Manuel. **Tierra encantada**: tratado de antropología religiosa de América Latina. Perú: Trotta, 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). **Modelo Educativo Bilingüe Intercultural**. Guatemala, 2009. Disponible en: <https://www.mineduc.gob.gt/digebi/documents/modeloEBI.pdf>. Acceso en: 12 feb. 2022.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. **Antecedentes de la Educación Bilingüe en Guatemala**. 1995. Disponible en: <https://www>

mineduc.gob.gt/DIGEBI/. Acceso en: 15 feb. 2022.

MIRES, Fernando. **La colonización de las almas:** misión y conquista en Hispanoamérica. San José: DEI, 1987.

NANDA, Serena. **Antropología Cultural:** adaptaciones socioculturales. Ecuador: UPS, 1994.

PADRÓN. Visitación de nuestra señora: cuenta y padrón de los tributarios del pueblo de la Visitación de Nuestra Señora, jurisdicción de Sololá. 1751. AGCA. S. A 3. 16 Exp. 41183 Leg. 2832.

RICHARDS, Michael. **Atlas Lingüístico de Guatemala.** Guatemala: UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR (URL), 2003.

RUBIO, Fernando. Educación bilingüe en Guatemala: situación y desafíos. *En:* ÁLVAREZ ARAGÓN, Virgilio (comp.). **Laberintos:** educación bilingüe e interculturalidad. Guatemala: FLACSO, 2007. p. 39-64.

SANTIAGO Chiya 1547: Primer libro de bautizo de Santiago Atitlán. A. 4.46. 1. Archivo Histórico Arquidiocesano "Francisco de Paula García Peláez", Arquidiócesis de Santiago de Guatemala.

SAQUÍC CALEL, R. **Síntesis Socio-económico de Santa María Visitación.** Guatemala: IIN, Doc. B-1,

Arch. # 1, Gav. # 4. 1949.

SEMINARIO DE INTEGRACIÓN SOCIAL GUATEMALTECA. **Los Pueblos del Lago de Atitlán.** Guatemala, 1968.

STAVENHAGEN, Rodolfo; CARRASCO, Tania; DÍAZ MÜLLER, Luis; IBARRA, Mario; JUNQUEIRO, Carmen; NAHMAD, Salomón; PADILLA, Luis Alberto; PAIVA, Eunice; RODRÍGUEZ, Nemesio J.; VARESE, Stefano. **Derecho indígena y derechos humanos en América Latina.** México: Instituto Interamericano de Derechos Humanos; El Colegio de México, 1988. Disponible en: https://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div_docpublicaciones/indice%20derecho%20indigena.htm. Acceso en: 23 feb. 2022.

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR. **Acuerdos de paz.** 2. ed. Guatemala: URL/ Guatemala/MINUGUA, 1997.

VÁSQUEZ, Francisco. **Crónica de la provincia del Santísimo Nombre de Jesús de Guatemala, 1714.** Tomo I, III y IV. Guatemala: Sociedad de Geografía de la Historia de Guatemala, 1985.

Recebido em: 15/04/2022

Aprovado em: 06/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

UMA PEDAGOGIA DAS RETOMADAS: ENSINAMENTOS E APRENDIZAGENS A PARTIR DO POVO INDÍGENA ANACÉ

*Luciana Nogueira Nóbrega**
Universidade Estadual do Ceará
<https://orcid.org/0000-0003-4766-2418>

*Lia Pinheiro Barbosa***
Universidade Estadual do Ceará
<https://orcid.org/0000-0003-0727-9027>

RESUMO

Os Anacé, povo indígena que ocupa tradicionalmente um território localizado a oeste da capital cearense, vem sendo, desde meados da década de 1990, impactado com as construções do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. Em contraponto, parte dos Anacé tem realizado *retomadas* para recuperar parcelas do território e assim garantir seus direitos de existir. Nesse contexto, com base em pesquisa bibliográfica, documental e de campo, investigamos a possibilidade de falarmos em pedagogias das retomadas, compreendendo-as como potentes espaços de aprendizagem partilhada e de construção de pessoas Anacé, o que passa pela mediação dos *encantados*. Conforme observado, as retomadas possibilitam acessar conhecimentos múltiplos a partir de contextos pedagógicos de formação e de aprendizagens produzidos nas práticas políticas de reaver territórios, memórias, encantados, pelo que se conectam com saberes territorializados e da encantaria.

Palavras-chave: retomadas; povo indígena Anacé; pedagogia da encantaria; pedagogia territorializada.

ABSTRACT

A PEDAGOGY OF REPOSSESSIONS – TEACHING AND LEARNING FROM THE ANACÉ INDIGENOUS PEOPLE

The Anacé indigenous people, which has been traditionally occupying a territory located West of the capital of Ceará has been impacted by the construction of the Pecém Industrial and Complex Port since the mid 1990s. On the other side, part of the Anacé people have taken back part of their territories in order to guarantee their right to exist. In this context, based on bibliographic, documental, and field research, we investigate the possibility of considering pedagogies of

* Doutoranda em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará. E-mail: lunobrega.adv@gmail.com.

** Doutora em Estudos Latino-Americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Professora Adjunta I no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) e no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC). Fortaleza, Ceará. E-mail: lia.barbosa@uece.br.

the repossessions, understanding them as powerful spaces for shared learning and the construction of Anacé people, which involves the mediation of the enchanted ones. As observed, the repossessions make it possible to access multiple knowledge from pedagogical contexts of development and learning produced in the political practices of reclaiming territories, memories, and enchanted ones, which connect to territorialized and enchanted knowledge.

Keywords: repossessions; Anacé indigenous people; pedagogy of enchantment; territorialized pedagogy.

RESUMEN

UNA PEDAGOGÍA DE LAS “RETOMADAS” – ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJES DESDE EL PUEBLO INDÍGENA ANACÉ

Los Anacé, pueblo indígena que tradicionalmente ocupa un territorio situado al oeste de la capital de Ceará, se han visto afectados por la construcción del Complejo Industrial y Portuario de Pecém desde mediados de la década de 1990. Como contrapunto, una parte del pueblo Anacé han realizado las “retomadas”, recuperación de partes de su territorio para garantizar su derecho a existir. En este contexto, a partir de investigaciones bibliográficas, documentales y de campo, investigamos la posibilidad de hablar de pedagogías de las retomadas, entendiéndolas como poderosos espacios de aprendizaje compartido y de construcción de los pueblos Anacé, que pasa por la mediación de los *encantados*. Como se ha observado, las retomadas permiten acceder a múltiples saberes desde contextos pedagógicos de formación y aprendizaje producidos en las prácticas políticas de recuperación de territorios, memorias y encantamientos, por lo que se conectan con saberes territorializados y de la encantaría.

Palabras clave: retomadas; pueblo indígena Anacé; pedagogía de la encantaría; pedagogía territorializada.

Introdução¹

Desde a década de 1990, o Estado brasileiro tem investido altas somas de recursos para a instalação do Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP), um conjunto de indústrias de grande porte (siderúrgicas, refinarias, termoelétricas)

e de logística (porto, ferrovia, rodovias), localizado nos municípios de Caucaia e São Gonçalo do Amarante, a oeste da capital cearense, correspondendo ao principal grande projeto de desenvolvimento do estado do Ceará.

A mesma área escolhida para a implantação do CIPP, contudo, corresponde à parte do território do povo indígena Anacé que, no processo de resistência aos impactos socioambientais, tem mobilizado um amplo repertório de ações no intuito de garantir seus direitos de existir. Dentre essas ações, as retomadas têm sido uma prática empreendida por parcela dos Anacé que permanece reivindicando a demarcação da Terra Indígena.

1 Este artigo foi construído a partir de intenso diálogo com o povo indígena Anacé. As pessoas entrevistadas autorizaram a reprodução de suas falas, de seus nomes e de suas aldeias, sendo o resultado final do trabalho apresentado para as lideranças indígenas, antes da submissão à Revista. A utilização dos nomes próprios e não de pseudônimos para as lideranças entrevistadas objetiva ampliar o reconhecimento da sociedade não indígena quanto à existência e à luta do povo Anacé, sendo uma forma de registro da autoria das reflexões e das produções intelectuais indígenas. Apesar de as autoras do artigo não serem antropólogas vinculadas à Associação Brasileira de Antropologia (ABA), buscamos atender às normas insertas no Código de Ética da ABA.

Muitas vezes tratadas como termos intercambiáveis, as retomadas e as autodemarcações costumam ocorrer em contextos de longa demora em processos de demarcação oficial (AMADO, 2020) e, por vezes, coincidem como atos de resistências a ameaças territoriais e socioambientais iminentes (MARTINS; NÓBREGA, 2019). De acordo com Alarcon (2013, p. 100), “as retomadas de terra consistem em processos de recuperação, pelos indígenas, de áreas por eles tradicionalmente ocupadas e que se encontravam em posse de não índios”. Destacamos que, enquanto categorias que devem ser compreendidas no contexto dos grupos sociais que a exercitam (TÓFOLI, 2010), tais práticas podem receber outras terminologias, como menciona Tônico Benites (2014), ao falar dos territórios reocupados e recuperados pelos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul.²

Essas práticas não são recentes no contexto dos povos indígenas no Brasil (BENITES, 2014; MARTINS; NÓBREGA, 2019), sendo uma forma de ação política, no caso do Nordeste brasileiro, que pode ser compreendida quase como epítome da mobilização indígena (ALARCON, 2013), ou como uma atitude concreta do despertar para os direitos (AMADO, 2020), ou mesmo “equivalem a uma ação direta de caráter anti-colonial” (SOUZA, J., 2019, p. 269).

Assim, a partir das experiências empreendidas pelos Anacé no Ceará, entre os anos de 2015 e 2020, investigamos a possibilidade de falarmos em pedagogias das retomadas, compreendendo-as como potentes espaços de aprendizagem partilhada e de construção de novas subjetividades coletivas críticas ao projeto colonial, capitalista, patriarcal ainda em curso. Em nossa análise, identificamos que há todo um conjunto de ações e práticas de ensino-aprendizagem sobre ser Anacé exercitadas antes e durante as retomadas: como se é e se vive junto, como se produz a comida, como se

come, como se faz ritual, como se luta junto, como são as histórias dos antepassados, como são divididas as tarefas de sustentação da vida etc. As retomadas estão, ainda, atravessadas por uma mediação pedagógica dos *encantados* e por uma pedagogia territorializada, ou seja, pensada no, para e com o território.

Este artigo é resultado de uma pesquisa que triangula diversos métodos: documental, junto ao acervo da Pastoral do Migrante e em processos judiciais e administrativos que tramitaram junto ao Poder Judiciário e à Fundação Nacional do Índio (Funai); bibliográfica, com especial enfoque na obra *Idade e vida construída e vivida*, que reúne os trabalhos publicados pelo Cacique Anacé Antônio Ferreira da Silva, além de trabalhos acadêmicos de indígenas Anacé (LIMA, 2017; SOUZA, R., 2019); e de campo, por meio do acompanhamento das retomadas junto ao povo Anacé.

Em maio de 2020, a pesquisa de campo foi complementada com entrevistas semiestruturadas, realizadas com os caciques do povo Anacé, Roberto Ytaysaba Anacé e Climério Anacé, filhos do Cacique Antônio Ferreira, falecido em 2019. Em dezembro de 2021, realizamos entrevista com a liderança jovem Élber Anacé, e, em março de 2022, com Áurea Anacé, liderança das mulheres indígenas. A partir do avanço da cobertura vacinal para a Covid-19, realizamos incursões em campo ao longo do ano de 2021, acompanhando ocasiões importantes nas retomadas, oportunidade em que pudemos colher relatos dos indígenas sobre diferentes momentos da luta.

O resultado desse material foi cotejado com estudos de pesquisadoras e de pesquisadores que têm se debruçado sobre o tema das retomadas realizadas pelos povos indígenas no Brasil, sobretudo Alarcon (2020), em relação aos Tupinambá da Serra do Padeiro; Jurema Souza (2019), sobre as mobilizações territoriais dos Pataxó Hãhãhã; e Amado (2020), em relação aos Terena em Mato Grosso do Sul.

Com base no exposto, este artigo visa a analisar os elementos que estruturam o que

2 Benites (2014) utiliza a terminologia nativa de *jaike jevy* para falar das retomadas de terras ou processo de recuperação de quatro *tekoha* na bacia do rio Iguatemi: Jaguapiré, Potrero Guasu, Ypo'i e Kurusu Amba, todas em Mato Grosso do Sul.

denominamos como “pedagogia das retomadas” do território Anacé, a partir da análise de cinco retomadas realizadas entre 2015 e 2020.

Os Anacé e o CIPP – estratégias de resistência

Os Anacé, desde a década de 1990, são impactados pela construção do CIPP, a oeste do Ceará.³ Dentre as ações de resistência ao despojo, podemos mencionar a mobilização de famílias impactadas das localidades de Gregório (os Rocha Moraes), Paú, Torém, Madeiro, Matões, Bolso, Coqueiro, Coité, Pitombeira, Cambéba (Pereira), Caraúbas (os “Naila”) (AIRES; ARAÚJO, 2010), as quais, a partir de um trabalho proposto pela Pastoral do Migrante a uma escola da região, começaram a recontar suas histórias. De acordo com Lima (2017, p. 42):

O objetivo inicial desta gincana era provocar um despertar para a possibilidade de resistência ao processo de desapropriação por meio da valorização da história do lugar. Quando os professores (muitos deles não indígenas) perceberam que o resultado foi além do esperado, muitos passaram a incentivar que os alunos e outras lideranças comunitárias aprofundassem a proposta e pesquisassem sobre as origens destas comunidades.

Um pouco mais afastados do centro nevrálgico do CIPP, os Anacé de Japuará⁴ e de Santa Rosa, em Caucaia, tiveram um “despertamento” diferente dos Anacé das comunidades de Matões e Bolso. Nas obras escritas pelo cacique

3 Até o início da década de 1990, o estado do Ceará afirmava não haver indígenas, resultado de um amplo processo de extermínio físico e simbólico dessas sociedades (TAVARES, C., 2015). Entretanto, a mobilização dos povos Tapéba, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé e Tremembé rompeu com esse silenciamento, permitindo que, na atualidade, falemos de mais de 15 povos indígenas no Ceará, articulados em torno da Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará (Fepoince). Desse modo, nominar os povos e suas lideranças faz parte da estratégia atual do movimento indígena de se afirmar no presente, acessando uma memória longa não subsumida ao silenciamento a que foram expostos.

4 O nome da aldeia ora é escrito com “u” ora com “o” – Japuará ou Japoara. Embora se trate do mesmo lugar, decidimos manter o uso corrente e atual entre os Anacé: Japuará.

Antônio Anacé e publicadas no livro *Idade e vida construída e vivida* (FERREIRA DA SILVA, [201-]), esse momento é descrito a partir de uma agência⁵ dos próprios indígenas que, em 2004, ao descobrirem uma Carta de Sesmaria em nome do povo Anacé, tiveram o encanto quebrado, reestabelecendo as forças para lutar:

[...] por muito tempo este povo ficou escondido e protegido por vários encantos, quando no ano de 2004, no mês de setembro, o senhor Antônio Ferreira da Silva com seu primo Jonas Gomes de Azevedo e seu outro primo Moises Gomes de Azevedo procurando por histórias para construir um livro de cordel encontraram um documento de 1712, documento este com o nome de Sesi Maria⁶ que limitava terras indígenas de um povo que habitava aquela região chamado de Anassé, começa assim a luta por o reconhecimento deste povo, pois, contava a aldeia central em Japoara localidade onde o Sr. Antônio nasceu e se criou, desde então esta luta por seus direitos não para e nas forças de nosso pai Tupã vamos conseguir nossos objetivos. (FERREIRA DA SILVA, [201-], p. 12).

Em outro trecho da obra, Seu Antônio aprofunda a narrativa desse momento em uma dimensão cosmológica, do pacto estabelecido entre os Anacé e a figura demiúrgica central, o Pai Tupã:

5 Utilizamos, aqui, o conceito de agência em aproximação à ideia de agenciamento, formulada a partir das contribuições de Deleuze e Guattari (1995), para quem os agenciamentos são sempre coletivos, pressupondo segmentos, linhas de fuga e coexistências que conectam multiplicidades, que ao mesmo tempo os formam e são formados por eles. Refletindo sobre os agenciamentos indígenas Xakriabá, em Minas Gerais, Fernandes (2020, p. 26) destaca que “os agenciamentos coletivos pressupõem a relação entre diversas entidades, que, em nosso caso, incluem seres humanos, não-humanos e o que, da perspectiva ‘ocidental’, costuma-se compreender por ‘natureza’. As relações entre essas entidades são, ao mesmo tempo, sujeito, objeto e expressão de uma experiência. Nesse sentido, a noção de ‘agenciamento’ afasta-se das análises centradas na dicotomia sujeito-objeto ou causa-efeito, que implicam uma separação entre realidade, representação e subjetividade”. A descoberta da carta de Sesmaria pelos indígenas não se trata apenas de uma ação direta de uma pessoa, mas ela articula tempos (presente, passado e futuro) e múltiplos sujeitos, inclusive encantados e não-humanos, em um processo complexo de redescobrir-se e de reconectar-se. Ao longo de todo o texto, utilizaremos as expressões agência e agenciamento neste sentido.

6 Mantivemos a escrita original da obra do Cacique Antônio.

Assim aconteceu, os Anacé fizeram pacto com o pai Tupã de encanto porque perderam sua resistência por algum tempo, mas aí fica toda sua força em dois encontros, um na lagoa do Parnamirim e outro na Pedra Branca da Serra da Japuara até quando der licença o pai Tupã, que renasça um cacique do dito povo dos Anacé que só assim os Anacé com a licença de pai Tupã desencanta um dos contos com o nosso ritual sagrado. Da costa da praia aos 8 léguas para o sertão até Parnaíba as terras que os Anacé andavam e todos estes indígenas da costa da praia a 8 léguas para o sertão pertencem ao povo dos Anacé que foram os primeiros da história do Ceará. Este pacto que os Anacé fizeram com o pai Tupã foi para que quando fossem renascendo os povos eles não sofressem mais, como eles sofreram. Não sofrer escravidão, nem matança, nem perseguição, nem peia. Para ter de volta sua liberdade e de ter suas terras para viver de maneira com seu direito sem ser sujeito a ninguém dentro do seu direito por isso um pouquinho dos Anacé nunca se foi. [...] Custou muito, mas aconteceu no dia 12 de setembro de 2004, às 3 horas da tarde pelo senhor Antônio Ferreira da Silva, nascido em Pau Branco, Japuara, Caucaia do dito povo dos Anacé que foi preparado e concedido pelo pai Tupã o desencanto e renascimento histórico dos Anacé. (FERREIRA DA SILVA, [201-], p. 19-20).⁷

A agência, portanto, do Cacique Antônio, ao reestabelecer o pacto entre os Anacé e pai Tupã, promoveu um processo de desencanto e de renascimento histórico do povo Anacé. Nascido e criado na Japuara, caberia ao Seu Antônio, que estava sendo preparado por seu avô (João Batista), desencantar um dos contos com o ritual sagrado, o toré Anacé. Assim, a memória Anacé soterrada pelo discurso do apagamento poderia aflorar. Como afirma Pollak (1989, p. 4), “as memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos

bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa”.

Embora fizesse muita questão de se afirmar evangélico, Seu Antônio Anacé criava os rituais e *puxava o toré* entre os indígenas, não havendo nenhuma incompatibilidade entre professar uma religião evangélica e ser uma das figuras centrais no toré Anacé.⁸ Sobre o despertar do povo, costumava cantar o seguinte ritual nas rodas de toré:

Os Anacé renasceram foi como um estrondo do mar

Que mandou foi pai Tupã

Ele se manifestar

Só ele é o verdadeiro e que os índios tem fé.

Já estão todos reunidos na aldeia

Com o cacique Anacé e o pai Tupã

Derrama graças Tupã

Para os índios se fortificarem

Pois a corrente está feita

E Tupã não deixa quebrar

Afasta todos os males e defende do perigo

Com a força de Deus Tupã,

Vamos vencer os inimigos (TORÉ ANACÉ).

Paralelo a esse movimento e resistindo às remoções, muitas famílias localizadas em Matões, Bolso, Baixa das Carnaúbas e outras aldeias indígenas, passaram a se identificar como Anacé, afirmando-se publicamente enquanto grupo diferenciado, ao tempo em que se articulavam com o movimento indígena estadual e nacional, não estando, entretanto, subordinadas ao cacicado de Seu Antônio.

Embora se organizassem politicamente de forma distinta, ambos os grupos Anacé, localizados em Caucaia, reconheciam-se sob o mesmo etnônimo, havendo relações

7 Interessante perceber que, apesar de transmitida em relato escrito, a memória desse episódio inaugural do povo Anacé não estava presa e enrijecida. Seu Antônio mantinha a vitalidade criadora de suas memórias apesar de elas estarem em livros por ele escritos. Sempre havia um pouco mais a falar, a indicar que um mesmo episódio contado mais uma vez estava sempre em (re)elaboração.

8 Brissac e Nóbrega (2010), estudando as múltiplas camadas da religiosidade Anacé, concluíram que mais apropriado do que pensar em termos de sincretismo é refletir na perspectiva do englobamento e da experiência vivenciada pelos indígenas, destacando os movimentos pelos quais continuamente mistura e diferença se põem em confronto, articulam-se e se ressignificam.

comuns de parentesco e ritualísticas que os aproximavam enquanto troncos familiares Anacé (FERREIRA DA SILVA, [201-]; GOMES DE LIMA, 2018). A consciência de que constituíam e de que constituem um povo indígena parte das relações peculiares que tecem com o território que habitam; de uma memória coletiva que os interliga a uma população ancestral; das danças, ritos e tradições reconhecidas por eles como indígenas, como o toré e a dança do São Gonçalo;⁹ e de uma matriz simbólica peculiar: a corrente dos encantados (NÓBREGA, 2020).

A corrente de índios ou corrente dos encantados é um dos elementos reiteradamente presentes nas narrativas entre os Anacé. O Cacique Antônio Ferreira Anacé a descreve do seguinte modo:

Temos mais novidades dos nossos antepassados que choram, nossos espíritos sentindo falta das matas que foram desativadas pelos invasores estranhos de sangue diferente que nos contaminaram de doenças malignas e o choro dos nossos espíritos sai do São Carro passando acima da Mangabeira abaixo da Araticuba passando no Pau Branco, sai abaixo do Garrote acima das Pindobas, entrando na Salgada ficando na mata da aldeia até a mata do Tapacaú, a noite sempre ouve o clamor de muitas vozes não podemos entender, mas sabemos que eram nossos antepassados clamando a manifestação dos Anacé que estava próximo o renascer dos Anacé. Toda essa história vinha sendo contada pelo Manuel Inácio da Silva pai de João Batista da Silva que seu avô dizia para seu filho João Batista e ele contava para o seu neto Antônio Ferreira da Silva. (FERREIRA DA SILVA, [201-], p. 20).

O clamor das muitas vozes ouvidas pelos Anacé lembra-os do pacto que fizeram com o Pai Tupã, de que os indígenas renasceriam na luta. É a corrente dos encantados que representa os antepassados dos atuais Anacé que, ao morrerem, encantaram-se, passando a

⁹ A dança do São Gonçalo performatizada pelos Anacé atravessa a ação política, aglutinando pessoas, narrativas e memórias, dando sentido simbólico, emocional e ritualístico aos argumentos que publicamente – para os não índios – justificam a luta em torno da terra, sendo, entretanto, praticada, principalmente, pelos Anacé de Matões.

povoar as matas de seu território tradicional (BRISSAC; NÓBREGA, 2010).

Para esse povo indígena, há um complexo emaranhado que articula os corpos dos Anacé atuais e dos seus antepassados com o território por eles reivindicado e um universo de choro e lamento. A corrente dos encantados nos permite compreender a relação simbiótica entre corpos-território-emoções¹⁰ que relembra e ativa os processos de luta, ou o “renascer dos Anacé”, o que gera um fluxo incessante: os atuais Anacé também comporão, quando falecerem na luta, essa mesma corrente, ampliando suas vozes e seu clamor. Destacamos que, na dimensão da encantaria Anacé, outras formas de vida não humanas (GOMES DE LIMA, 2018) também se encontram na simbiose corpos-territórios-emoções.¹¹

Apesar de compartilharem tantos elementos significativos para a construção dos mundos Anacé, a atuação do Estado, entendido aqui em uma perspectiva ampliada, implicou em uma cisão dos grupos Anacé. O fato do Estado brasileiro não reconhecer, nos termos da legislação em vigor, parte do território indígena como tradicionalmente

¹⁰ A 1ª Marcha das Mulheres Indígenas no Brasil, realizada no ano de 2019, em Brasília, foi convocada sob o tema “Território: nosso corpo, nosso espírito”. No documento final desse grande encontro consta a seguinte afirmação: “A vida e o território são a mesma coisa, pois a terra nos dá nosso alimento, nossa medicina tradicional, nossa saúde e nossa dignidade. Perder o território é perder nossa mãe. Quem tem território, tem mãe, tem colo. E quem tem colo tem cura.” (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019). De acordo com Inara Tavares (2019, p. 59), “com esse grito [Território: nosso corpo, nosso espírito], afrontamos esse sistema-mundo branco/racista/patriarcal/militar/capitalista: dizemos que passa pelos nossos corpos físico-culturais e simbólicos a nossa existência nesse mundo. É pelos nossos corpos que se constituem nossos territórios. E nossos corpos nada o são sem nosso espírito. E podemos falar de espíritos, tantos são os nossos corpos e culturas. Podemos dizer dos nossos mundos, das nossas vivências, do nosso protagonismo no cuidado com a terra, ela, mulher como nós”. A partir dessa potente contribuição das mulheres indígenas, pensamos na relação dos Anacé com o seu território, incluindo mais um elemento: as emoções, já que o sentir-se Anacé passa por uma conexão com a encantaria que se expressa no corpo e no próprio território.

¹¹ Sobre essas outras figuras que compõem a encantaria Anacé, identificados por eles como encantados das matas ou das águas, são exemplos o Saci, a Caipora, a Mãe d’água.

ocupado, a despeito de a Funai ter iniciado os estudos de demarcação em 2010, abriu espaço para que diversas famílias indígenas fossem despojadas.

Após os primeiros levantamentos realizados pelo Grupo de Trabalho instituído pela Funai, o órgão indigenista oficial manifestou-se, em 2012, pela não existência da tradicionalidade na ocupação indígena nas áreas de Matões e Bolso, justamente as mais impactadas pelo CIPP. O fundamento para essa manifestação da Funai é analisado por Tófoli (2012), que ressaltou o contexto político-eleitoral, com eleições presidenciais e estaduais agendadas. Tanto a candidatura de Cid Gomes para Governo do Estado quanto a de Dilma Rousseff para Presidência evidenciavam a promessa de construção de uma refinaria da Petrobrás no Pecém, obras essas articuladas ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Para os indígenas, o entendimento da Funai foi um golpe, abrindo espaço para novas remoções (SOUZA, R., 2019).

Desse modo, em 2018, tendo havido a liberação do território indígena para a implantação da refinaria de petróleo, no contexto da expansão do CIPP, o Estado do Ceará e a Petrobrás constituíram, em contrapartida, uma Reserva Indígena para abrigar 163 famílias Anacé de Matões, Bolso, Baixa das Carnaubas e Currupião, que foram desapropriadas.

Em paralelo a isso, a demarcação da Terra Indígena Anacé permaneceu em suspenso, até que, em fevereiro de 2018, o Presidente da Funai, em visita aos indígenas, comprometeu-se a reativar o Grupo de Trabalho (GT) de identificação e delimitação da Terra Indígena. Em outubro de 2018, foi publicada portaria instituindo um novo GT, cuja composição foi alterada em 2019, não tendo havido, ainda, providências conclusivas quanto à demarcação.

No contexto de avanço do CIPP e, de outro lado, de morosidade no reconhecimento dos direitos territoriais indígenas, possibilitando o despojo, os Anacé iniciaram um processo de retomada de suas terras.

As retomadas Anacé

De 2015 até 2020, os Anacé realizaram cinco retomadas, sendo três em uma região conhecida como Salgadinha/Japuara, uma quarta realizada em uma região conhecida como Lagoa do Barro, e outra próxima à Aldeia Mangabeira (Retomada das Queimadas). Todas elas se inserem no território tradicionalmente ocupado pelo povo indígena Anacé.

Em 2015 ocorreu a primeira retomada. Conforme Climério Anacé, trata-se da Retomada da Salgadinha, também conhecida como Japuara ou Sede, que começou a ser organizada no início daquele ano até se concretizar no dia 30 de março de 2015. Os motivos que levaram à execução da retomada estavam relacionados, segundo nosso interlocutor, à falta de espaços para os indígenas desenvolverem suas atividades e seus projetos:

[...] foram dois meses organizando e planejando ela por um simples motivo, o território Anacé é cercado por grileiros, fazendeiros e posseiros e a maioria do povo tava sem espaço para plantar e já tinha voltado um projeto de um posto de saúde para o nosso território que não tinha, sabe, e esse posto foi remanejado para outra localidade, para a localidade de Santa Rosa, e a gente conversando com algumas lideranças, foi tomada a decisão que a gente ia fazer uma retomada porque não dava mais pra gente perder um posto de saúde, os projetos, porque não tinha espaço para colocar, né? (CLIMÉRIO ANACÉ).

Os Anacé, especialmente da Japuara, vivem em um território encravado por grandes e médias propriedades de terra, algumas delas resultantes de antigos engenhos de cana e de fazendas de criação de gado, muitas delas convertidas em loteamentos ou apenas para especulação imobiliária. A entrada dos fazendeiros nunca foi total, porque os indígenas continuaram mantendo pequenos núcleos de resistência, pequenos sítios, ou vivendo, ainda que de forma subalterna, nos seus territórios de ocupação tradicional, trabalhando para os fazendeiros.

Embora a região da Japuara esteja a cerca de 20 quilômetros do centro nevrálgico do CIPP, os Anacé dessa região também sofrem impactos diretos do Complexo, os quais são impulsionados por outros empreendimentos, como rodovias, loteamentos, projetos de agronegócio e de exploração minerária, muitos deles com o objetivo de se obter insumos para as indústrias e construções do CIPP.

A chegada na primeira retomada não foi tranquila, como, em regra, nunca o é. Embora o planejamento tenha sido realizado por muitos meses e os indígenas contassem com o apoio dos *encantados*, a Polícia Militar foi acionada por uma moradora da região e parente de Seu Antônio Ferreira, que não concordava com o movimento indígena. O ato dessa senhora é tratado até hoje como uma “traição do sangue indígena”.¹²

Quando chegou, a Polícia efetuou a prisão de três lideranças, todas com mais de 60 anos, dentre elas Seu Antônio, então cacique do povo Anacé, Seu Adriano Passarinho e Seu Tibúrcio Anacé. Não havia crime imputado a eles, nem mesmo inquérito ou processo em curso. Nesse sentido, tratava-se de prisão arbitrária ou ilegal. Conforme relato dos indígenas, o Coordenador Regional da Funai em Fortaleza à época foi acionado e conseguiu “soltar” as lideranças, após mais de seis horas de detenção. O retorno de Seu Antônio e das demais lideranças à retomada naquela noite fortaleceu a luta e “espírito de guerreiro” Anacé. A primeira cerca havia sido levantada, a aldeia poderia *relevantar* com a força dos encantados.

Essa retomada é compreendida pelos Anacé como aquela que possui uma significação peculiar. Foi a partir dela que o território foi se descortinando e, se antes eles tinham que

viver em pequenos sítios encravados em um território dominado por fazendeiros, grileiros e posseiros, a retomada lhes permitiu garantir espaço para as mobilizações, para as reuniões e para os rituais, *fazendo a terra aparecer*, na mesma expressão utilizada por Jurema Souza (2019) para falar das retomadas entre os Pataxó Hãhãhã na Bahia.

Em geral, os Anacé afirmam que o motivo que os move a recuperar terras é a defesa do território e das suas condições de vida. Ter espaço para a agricultura é importante. No entanto, mais que isso, a realização das retomadas está intimamente ligada com a organização indígena. As retomadas podem ser assim percebidas como processos: “[...] porque a retomada faz parte de um pico de organização muito grande, sabe, então, quando acontece uma retomada, o nosso povo se organiza mais, de momentos em momentos.” (CLIMÉRIO ANACÉ).

Perguntado sobre qual retomada, dentre as que Roberto Anacé acompanhou, havia lhe marcado muito, respondeu:

A primeira retomada, ela marcou muito. Quer dizer, cada retomada ela tem uma simbologia, ela tem algo que marca. E eu vou falar das retomadas que eu frequentei, que eu estive e o que foi que marcou todas elas. Elas não são iguais, né? Vamos tratar a retomada como um local da terra, do planeta, aqui onde eu estou não é igual aonde você está, mas está conectada. A terra é conectada. As plantas, as raízes são conectadas. Existe uma espiritualidade que conecta e passa a conectar tudo isso [...] Então, as importâncias da retomada é isso. É trazer para o ser humano essa conexão. É mostrar para o ser humano essa conexão. E a coisa que mais marcou na primeira retomada, é uma coisa que não é física, mas é, foi, não chego a dizer o grito, mas foi a expressão de libertação do povo na primeira retomada. Porque até então, o povo vivia em reuniões, em quintais. Em reuniões em casas de pessoas e não tinha um local específico para se reunir, para reconstruir o laço com a terra e esse momento da primeira retomada foi um bater de asas para se criar uma ideia de que nós podemos avançar e tentar curar as feridas da nossa terra, seja as feridas nas matas, seja as feridas nas agressões. Tentar despoluir aonde nós sempre existimos.

12 Atualmente, os familiares dessa senhora têm livre trânsito no movimento indígena, sendo, inclusive, pessoas importantes na luta, dominando, especialmente, a arte da pintura indígena. Embora ela não seja bem-vinda nas reuniões do movimento indígena, seus parentes o são, porque “Anacé se prova é na luta, não só no sangue”, como afirmam as lideranças. Em sentido semelhante, sobre como se constituem as pessoas Anacé, ver Gomes de Lima (2018).

Então, essa primeira retomada teve esse valor e trouxe para os nossos indígenas o que é mais importante para um guerreiro que é a vontade de lutar, a vontade de viver, né? A vontade e a consciência da união do povo Anacé.

No relato, Roberto fala de conexão, de que as retomadas asseguram, trazem de volta para o ser humano essa conexão entre si e com a terra, sendo uma “expressão de libertação do povo”. Esse é um dos aprendizados que as retomadas trazem para os Anacé. Em dois momentos, posteriores à realização da retomada de 2015, pudemos acompanhar, por meio de outros interlocutores Anacé, o sentido dessa conexão de que Roberto falava.

Em dezembro de 2021, colhendo relato de Élber Anacé, liderança jovem da Aldeia Parnamirim que se reconheceu como indígena e levantou sua aldeia em fevereiro daquele ano, o jovem líder Anacé narrou um episódio importante para ele. Em 2016, todas as árvores que constituíam uma mata próxima à lagoa que dá nome à aldeia foram derrubadas pelo maior proprietário de terras e especulador da região, um dos principais antagonistas dos Anacé. Narrando esse episódio, Élber, com os olhos marejados, falou:

Foi em 2016. Eu senti uma dor tão grande vendo os cajueiros da minha idade, que cresceram comigo, e os muito mais velhos que eu sendo retirados e eu olhando pela minha janela sem poder fazer nada. Ainda não me reconhecia como Anacé, senão tinha partido pra cima. Mas tudo tem seu tempo.

A relação de Élber com os cajueiros não é uma relação de sujeito-coisa. Ele não os vê como bens ou recursos, mas como parentes que cresceram juntos. Daí se refere a uma dor indizível, que só é compreendida a partir da conexão de que Roberto falava. Contudo, Élber não pode fazer nada, porque é o “sentir-se Anacé que vai dar coragem, vai ativar o espírito de guerreiro” (ROBERTO ANACÉ).

Em março de 2022, Áurea Anacé, liderança das mulheres, relatou-nos o episódio de aterramento da Lagoa do Cauípe pela Prefeitura

Municipal de Caucaia, para obras de urbanização de interesse de grandes empreendimentos turísticos. Os indígenas lá chegaram para tentar barrar os tratores que aterravam a Lagoa, sem sucesso. Sobre esse momento, Áurea nos disse: “Quando eu vi a Lagoa sendo aterrada, eu senti uma dor tão grande que eu nem sei dizer. Parecia que eu tava perdendo um filho. Por que isso, gente? Será que isso não dói no coração deles [dos não indígenas]?”

A Lagoa do Cauípe, localizada na Aldeia do Cauípe, dista quase 20 quilômetros da Aldeia Japuara. No entanto, a conexão de que Roberto falava fez Áurea sentir que a Lagoa era um parente, um filho que ela estava perdendo com o aterramento. Há uma compreensão mais que ecológica aqui. Nem o humano nem o ecossistema têm centralidade: tudo é profundamente conectado.

São as retomadas que, segundo Roberto, ativam essa conexão, sendo um aprendizado adquirido com e pela luta. Logo, o sentido de retomada empreendido pelos Anacé ultrapassa o de um mecanismo político utilizado pelos povos indígenas para acelerar os processos de demarcação de suas terras e o reconhecimento estatal de seus direitos fundiários. Elas asseguram condições de possibilidade e um horizonte de luta comum para os indígenas. Representam uma expressão de altivez de se fazer Anacé, de se fazer guerreiro, rompendo o ciclo de destruição das matas e dos próprios indígenas. É a “expressão de libertação” e de cura dos territórios, das matas e das feridas em si mesmos.

As retomadas Anacé são formas de promover os fluxos da vida em suas múltiplas conexões. São formas de resistência que não apenas se opõem ao principal projeto de desenvolvimento do Estado do Ceará, capitaneado pelo CIPP, ou à omissão reiterada da Funai, no sentido de não reconhecer os direitos territoriais indígenas. São resistências que criam, que re-existem. Onde se enxerga ruína e vidas precárias, as retomadas criam potência de presente e de futuro.

Mais do que impulsionar a demarcação pelo Estado, portanto, as retomadas compreendem, para os Anacé, reaver uma relação, seja com a terra, seja com os encantados, seja com eles mesmos. Do mesmo modo, observou Alarcon (2020, p. 17, grifo do autor) entre os Tupinambá na Serra do Padeiro:

[...] quem retorna é a terra – conforme são libertadas as porções presas em fazendas, o território mutilado vai recobrando sua integridade. O retorno se desdobra em processos circunscritos, mas conectados: o retorno dos encantados, também impactados pelo esbulho; o retorno dos bichos, que vêm reaparecendo, após terem ficado escassos, em função da penetração de não indígenas no território; e o retorno dos parentes na diáspora, que, mesmo esbulhados e esparramados, mantiveram-se arraigados a seus lugares de origem e à coletividade da qual, de uma forma ou de outra, nunca deixaram de fazer parte.

Nas palavras de Roberto Anacé:

[...] esse motivo da minha existência nessa década, nesse momento, nessa dimensão é para tentar devolver aos nossos antepassados e aos que estão presentes isso que era nosso e que nos foi tirado. [...] Então, nós enquanto guerreiros, estamos aqui para defender tudo isso. E retomada é um nome simbólico, mas na verdade, é a terra que nos interessa. [...] Nós queremos ver as matas como eram, queremos ter as caças como tínhamos, queremos ver os pássaros que tínhamos, porque muitos dos nossos não vê, não temos o prazer de ver. Então são essas coisas que parecem invisível ao olho do branco, mas são essas coisas, são esses laços que são importantes. O pássaro fica lá na sua árvore, mas a gente sente que a gente tem um laço com ele. A terra tá lá, pode ser cultivada ou não mas a gente sente que a gente tem um laço com ela. Então, é muito importante a retomada porque a retomada dá esse gosto ao indígena de curar aquele ser que é a Terra. A gente tenta fazer isso. Enquanto eles avançam com imobiliárias, com indústrias, com agrogócio, a gente tenta avançar também para curar aquela terra que foi devastada, que foi sangrada, que foi destruída, que foi tirada. A terra como um ser que tem cabelos, que são as nossas matas, foi tirado esses cabelos e a gente tenta devolver a essa nossa mãe, o cabelo dela

de volta e, conseqüentemente, todas as outras coisas que fazem parte desse contexto.

As retomadas não recuperam só terras, portanto. Elas recuperam origens, parentes, encantados, bichos. Na fala de Roberto Anacé, é forte a motivação das retomadas como condição para que os diferentes animais e os encantados voltem a habitar o território e, com eles, a própria memória que volta e se reelabora junto com a terra (ALARCON, 2020).

A segunda retomada, realizada em 2016, teve uma motivação um pouco diferente da primeira. Os Anacé se viram em uma situação de defesa de uma indígena que ficava fazendo a “guarda” de uma das entradas do local. As mulheres cumprem importantes papéis no contexto das retomadas Anacé, seja promovendo, junto com os homens, o ato inicial de entrada no território, seja garantindo a alimentação para todos os indígenas, como também a guarda e a vigília dos locais retomados.

Já a segunda retomada foi uma questão não sei se de orgulho ou se foi de defesa. Acredito que foi mais de defesa pelo ser feminino. No momento dessa segunda retomada, o posseiro, todos os dias, passava na casa da vizinha, da pessoa que era uma das que cuidava do terreno, e ameaçava ela, você ficou sabendo, e ameaçava, não sei mais o que. Fez BO, levou para a delegacia. E as lideranças pegaram e disseram: olha, isso daí acabou-se. Se ele vai fazer isso com você, ele vai fazer com todos agora. E aí, nós adentramos na segunda retomada. E a gente começou a criar esse laço, esse entendimento das lutas. O povo começou a absolver, a inferir esse espírito dos guerreiros indígenas Anacé. (ROBERTO ANACÉ).

O entendimento das lutas que Roberto menciona levou a uma compreensão, entre os Anacé da Japuara, de que não dá para defender a Mãe-Terra se se é tolerante com a violência contra as mulheres. Essa, portanto, passou a ser uma questão importante nas reuniões entre os indígenas, motivando a mobilização das mulheres e o debate entre eles sobre a luta contra todas as formas de violência. O espírito dos guerreiros indígenas Anacé também passava pela com-

preensão dessas lutas articuladamente, tendo a esposa de Roberto, Áurea Anacé, um papel destacado nesse tema.

Em julho de 2017 ocorreu a terceira retomada, que, diferente das anteriores, não seguiu um rito que começa com intensa pesquisa, planejamento e orientação dos encantados, cujos ensinamentos são dirigidos aos guerreiros e lideranças Anacé. É a encantaria Anacé que informa o melhor local e período para as retomadas serem efetivadas.

Porque assim, a ideia dos guerreiros e das lideranças Anacé era fazer mais as coisas não é muitas vezes... É como os encantados quer. A gente entende isso. [...] Mas nesse contexto, surgiu a entrada de uma terra que era ali na Lagoa do Barro. E nesse mesmo dia que eles estavam cortando para fazer suas barracas, suas coisas, eu passei lá em frente. [...] A gente não parou para perguntar quem era, só passamos e voltamos. Com três dias depois, eles vieram aqui falar com o Cacique Antônio porque eles tinham sofrido ameaças. [...] Aí, eles vieram aqui para dizer que tinham sofrido ameaça, que estavam entrando dentro de uma terra. E nesse momento dessa luta, eles mesmos se identificaram e disseram: 'Ah, mas tem mesmo os indígenas que é parente, mais o quê.' e vieram aqui saber da certeza e pedir ajuda ao Cacique Antônio. E o Cacique Antônio, como guerreiro, ele não negou ajuda. E nós começamos a intensificar nossa presença na Lagoa do Barro e começamos a mapear quem era e quem não era [indígena]. Porque nesse momento entra pessoas que não são indígenas, e é preciso separar o trigo do joio. E a gente começou a mapear as famílias e dizer, e foi uma coisa que afastou muita gente, claro, que não tinham interesse indígena. A gente disse que a terra não é vendável. Pode-se fazer uma distinção, porque para os Anacé, a terra não é vendável. É tanto que eu perguntei outro dia prus que estavam lá se eles venderiam a mãe deles. Alguns ficaram com a cara meia torta e tal, mas entenderam. [...] Uma coisa importante para nós, a gente retratar isso. Nós Anacé. Pode ser meu irmão, se ele destratar a nossa Mãe-Terra vendendo ela, ele não pertence mais ao nosso povo. Então, isso é regra. É lei. E dado pelo cacique. Ele cansava de dizer: 'Eu não sou corrupto, e ninguém pega no meu braço.' E esse cacique aqui também é do mesmo jeito. (ROBERTO ANACÉ).

Pudemos acompanhar a retomada da Lagoa do Barro com mais proximidade, em diálogo com as famílias e apoiando o mapeamento de suas histórias e relações com o território. Nas oportunidades em que estivemos presentes, ainda em 2017, identificamos muitas barracas de lona instaladas, embora nem todas contassem com ocupantes no momento das nossas visitas. Crianças e animais, especialmente cachorros e galinhas, disputavam nossa atenção. Muitos queriam saber "como era essa história de terra indígena". A retomada da Lagoa do Barro não era só Anacé. Havia não indígenas interessados no território e "parentes não formados na luta".¹³

A retomada foi motivada pelo cercamento e instalação de placas no local que antes era utilizado pelas famílias para extrativismo, pesca e coleta de frutos. Quando as famílias observaram a instalação de piquetes dividindo o terreno, decidiram retomar, solicitando, depois de terem rompido a cerca, o apoio das lideranças. No entanto, alguns tinham interesse de ficar com uma parte do terreno para depois vender e outros queriam se estabelecer ali, sair do confinamento, do aluguel, da subserviência. Entretanto era preciso ensinar a lei da aldeia: "a terra é a nossa mãe e não se vende", conforme defendia Cacique Antônio Anacé, falecido em 2019. O ensinamento e a aprendizagem dessa regra são fundamentais para se constituir pessoa Anacé. Pode dividir parentes e famílias, mas se "destratar a nossa Mãe-Terra vendendo ela, ele não pertence mais ao nosso povo", o que lembra Alarcon (2020, p. 17, grifo do autor) em torno das retomadas entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: "O parentesco, vínculo que orienta a recuperação territorial, é atualizado por ela, podendo ser ativado quando latente ou esgarçado e mesmo rompido. *Os parentes fazem a luta, a luta faz (e desfaz) parentes.*"

13 Ou seja, aqueles que mesmo parentes consanguíneos do Cacique Antônio ou das demais famílias Anacé não compreendem a dinâmica da luta, não se dispoem a enfrentar juntos os inimigos Anacé. Essa diferenciação é realizada pelos próprios Anacé.

A retomada da Lagoa do Barro seguiu, assim, um destino diferente das anteriores. Mesmo contando com o apoio do Cacique Antônio e das demais lideranças Anacé, foi questionada judicialmente, tendo a Justiça estadual determinado a reintegração de posse (Processo nº 0063923-67.2017.8.06.0064). Embora a competência para julgar o caso fosse da Justiça Federal, por se tratar de conflito envolvendo direitos coletivos indígenas, a reintegração de posse foi cumprida, de forma violenta, em janeiro de 2018, deixando inúmeras famílias indígenas sem destino.

Tais famílias foram acolhidas pelos Anacé nas retomadas anteriormente realizadas, ampliando a necessidade de uma nova retomada. Foi nesse contexto que os indígenas realizaram a retomada São Sebastião. Não havia espaço para assegurar as moradias, o local de plantio, de reuniões e de rituais. O espaço retomado havia ficado pequeno para a luta, sendo necessário romper mais cercas e *fazer a terra aparecer toda* (SOUZA, J., 2019). De acordo com Roberto Anacé:

E já a terceira retomada,¹⁴ porque o cacique disse que nós precisávamos ter um local para os nossos rituais, precisávamos ter um local para nós. Como diz alguns estudiosos, a espiritualidade Anacé é pra dentro, então a gente tenta fazer o máximo de segredo possível relacionado a isso. É tanto que o cacique, na terceira retomada, já tinha marcado um canto, a espiritualidade tão grande, o entendimento, já tinha marcado um canto que seria o cemitério do povo Anacé. E esse cemitério ficou lá criado. E o cacique brincando disse que o primeiro velho que fosse dava o nome pro cemitério. E hoje, o nome do cemitério, é cemitério do Cacique. E nessa ideia, da terceira retomada, eu acredito que a terceira retomada é uma retomada da espiritualidade.

14 Roberto não havia inicialmente contabilizado a retomada da Lagoa do Barro como uma das retomadas Anacé, preferindo não mencionar essa experiência não exitosa. Apenas quando questionado por nós se compreendia a tentativa de reaver a área da Lagoa do Barro como retomada é que afirmou ter, sim, se tratado de uma retomada, mas não como as outras. Nesse sentido, a indicação numérica aqui se referia à contagem antes desse questionamento. Cronologicamente, portanto, a retomada São Sebastião seria a quarta retomada.

Tanto a primeira retomada, em 2015, quanto a Retomada São Sebastião, em 2018, foram momentos de muita tensão vividos pelos Anacé, sobretudo pela reação dos não índios que detinham títulos de propriedade sob os imóveis retomados, os quais mobilizavam a Polícia Militar com o objetivo de expulsar os indígenas. Uma liderança Anacé narrou-nos que a primeira retomada deu experiência para os indígenas suportarem “o tranco” das demais: “Sempre é muito difícil, sempre tem intimidação, sempre a polícia chega pra fazer aquele estrago, aquele destroço, mas a gente aprendeu na experiência mesmo, o que eles podiam e não podiam fazer.” (ADRIANO PASSARINHO). Fazer retomada para os Anacé não é, como visto, uma tarefa tranquila. Para eles, são muitas as dificuldades que aparecem:

As dificuldades que a gente encontra são três, no meu ponto de vista, né? A primeira é a não regularização do nosso território que nos obriga a fazer a nossa autodemarcação e com isso vem um complô, um coletivo, um conjunto de negação por parte do Poder Judiciário, até por parte do próprio poder da Funai, até do próprio Ministério Público, DPU, tudo isso. Então essa articulação ela tem que ser construída e muitas das vezes não encontramos nessas organizações pessoas que tenham simpatia, sabe, a própria Funai no seu papel constitucional de uns 8 anos pra cá ela não vem exercendo de forma esse papel. [...] O segundo é a nossa organização política mesmo que muitas das vezes nós mesmos entramos em conflitos sobre a própria retomada, sabe, sobre como organizar ela, como reger ela, mas essa não seria uma grande dificuldade, é mais no âmbito do debate. E a terceira é a violência que a gente sofre por meio de terceiros, que ameaçam, hostilizam, isso tudo. (CLIMÉRIO ANACÉ).

Importante notar na fala de Climério que as retomadas não são processos estanques, acabados. Não se trata apenas de “romper a cerca”, mas também de estabelecer uma convivência que não está dada. Os conflitos internos são comuns em torno da organização da retomada, mas é no âmbito do debate, da construção coletiva, do fazer junto, que os Anacé vão dando

rumos e fortalecendo sua pedagogia do território, constituindo pessoas e guerreiros para a luta. As retomadas se fazem fazendo, o que nos lembra as lições de Paulo Freire (1997, p. 79): “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

O consenso é um processo bastante delicado de costura cotidiana. Como se luta junto não está dado, se aprende fazendo, mas isso, como Climério mesmo diz: “não seria uma grande dificuldade, é mais no âmbito do debate.” O difícil mesmo é dialogar com os não indígenas e, principalmente, com o Estado:

A coisa mais difícil nas retomadas é a compreensão do Estado. Que ele dita as leis, diz que é para seguir as leis e ele mesmo não segue. Como no fato da demarcação, né? Teria que se dar todo o suporte para o estudo da Terra Indígena e no momento em que a gente tá, você tá vendo, né? Eles tiram todo o suporte. Eles teriam que dar todo o suporte para a Terra Indígena. Teria que passar por todo o processo, esse estudo, chegar ao momento da desintrusão, isso no prazo de cinco anos. É regra. Tá na Constituição. Então, essa dificuldade que a gente entende é que o próprio Estado não segue a Constituição. O próprio Estado que cria as constituições, os políticos, eles não seguem. Então a dificuldade maior é a gente entender que a Constituição punitiva ela só é para nós. Então, quando a gente adentra numa retomada, só vêm punição. Nunca vem uma coisa boa, tipo, o reconhecimento da lei: “eles estão certos”. Estão reavendo o que era do povo. Mas isso não é feito. Então, é uma dificuldade muito grande. Um entendimento do Estado para com a nossa existência. (ROBERTO ANACÉ).

A fala de Roberto Anacé evidencia o exercício do *rapport* pedagógico do Estado (GRAMSCI, 2011), em que são acionados diferentes dispositivos que visam “educar” a sociedade ante o Estado. No caso em análise, é a disputa do território que configura os mecanismos utilizados, como a presença militar, o acionamento jurídico ou a omissão dos órgãos públicos responsáveis pela questão fundiária, nas tentativas de coibição e coerção para manter a propriedade privada

dos territórios indígenas para fins de consolidação do CIPP e de outros empreendimentos. A compreensão de que o diálogo com o Estado é sempre muito difícil é partilhada também por Amado (2020, p. 162):

A conduta territorial que antes usurpava, invadia e despejava comunidades inteiras de seus territórios tradicionais hoje se traduz numa ‘conduta política’, sistematizada no conjunto de articulações estatais imbricadas em todas as instâncias de poder da máquina estatal, com o nítido objetivo de impedir o reconhecimento desses territórios tradicionais.

Nas retomadas, o papel do Seu Antônio Anacé era de muito diálogo e mediação. Ele tinha uma centralidade nas questões cotidianas e na gestão da vida nas aldeias, sendo referência na memória e na ciência Anacé. Era a sua palavra a definidora na identificação de famílias como pertencentes ou não ao povo Anacé. Vimos, inúmeras vezes, Seu Antônio tirar do seu próprio sustento, como aposentado, para garantir comida nas retomadas, mantendo a união e a coesão do grupo. Contudo Seu Antônio Anacé, infelizmente, não conseguiu alcançar os trabalhos de campo do GT de Identificação e Delimitação designado pela Funai em 2019. Em 17 de junho de 2019, o cacique faleceu. Entre os Anacé da Japura, a partida, ou como eles preferem nominar, “o encantamento” do Seu Antônio já era coisa que iria acontecer. Nesse sentido, Áurea Anacé mencionou:

Então, Cacique Antônio, eu própria falo, por conta que em um ritual, em um toré de uma virada de ano, ele chegou para finalizar o ritual e quando eu abri os olhos e levantei a vista, eu não vi. Ele estava na minha frente como nós fica, mas eu só vi a matéria, o espírito não tava mais. O espírito já tinha saído e estava entre nós. Eu não sei nem te explicar, mas não tinha [espírito]. Eu até conversei com o Cacique Roberto: abrace seu pai, beije e conviva com ele cada momento da sua vida, porque ele não tá mais aqui com a gente, ele já está encantado. Então, passou-se 6 meses, que foi junho que ele faleceu, depois desses 6 meses, ele veio a se encantar. Depois disso, ele vem aparecendo para a gente, para os menino, vem se conectando comigo em sonhos, né?

Em 2019, quando do falecimento do Caci-que Antônio, a retomada São Sebastião ainda enfrentava bastante resistência dos não indígenas, incluindo boletins de ocorrência, processos judiciais e incursões de equipes armadas para intimidação. No entanto, o desejo do cacique envolvia realizar a autodemarcação¹⁵ do território com seu próprio corpo.

O pai foi plantado, né, não se enterrou, foi plantado na nossa última retomada que a gente chama aqui de Retomada São Sebastião como um ato de autodemarcação com o próprio corpo, sabe, foi um espaço que ele, em vida, delimitou, ele, em vida, escolheu o canto que ele queria descansar, sabe? E isso é algo muito forte dentro do nosso povo, porque isso ajuda a gente a continuar no caminho da luta, no caminho da resistência. Os encantados tem esse importante papel, sabe, de escolher, não escolher o canto, né?, mas fazer a guarda, fazer a defesa das retomadas. Antes da retomada, a gente tem adotado rituais pra fazer. A gente tem feito algumas cerimônias e até mesmo o encantado ele vem e fala e dá orientações de como será a retomada, como será não só no dia da retomada, mas como será nos próximos tempos de retomada. Então os encantados tem esse importante papel porque eles também não podem dizer ‘vai ser aquela’, não, eles podem orientar como é que acontece, como é que faz, como é que se organiza sabe. Então esse importante papel do encantado é a defesa do nosso território junto com a gente, nos orientando. (CLIMÉRIO ANACÉ).

Demarcar a terra com o próprio corpo, conectar os indígenas antepassados que morreram na luta com os atuais Anacé pela terra, é algo que, na compreensão dos indígenas, passa tanto pela mediação das retomadas quanto pela mediação dos encantados:

Antes disso tudo, antes da gente recomeçar o movimento, reavivar o nosso povo, reorganizar o nosso povo, a gente sabia que uma parte do nosso povo ela não tinha trabalho, não tinha esperança, era totalmente entregue aos grandes poderosos, sabe, no emprego, nisso tudo. Quan-

¹⁵ Embora retomada seja o termo mais corrente entre os Anacé, também encontramos as lideranças afirmando, em algumas oportunidades, que o ato de reaver parcelas do seu território tradicionalmente ocupado era um ato de autodemarcação. Desse modo, os termos são cambiáveis entre si, havendo, entretanto, uma prevalência no uso da categoria “retomada”.

do a gente começa uma retomada, a gente começa a dar uma visão pro povo de que é possível ser livre. É possível ser livre dentro do território, não é preciso ser preso dentro desse território. Com a autodemarcação com o corpo do pai, isso se consolida, sabe?, que a gente é livre, a gente pode ser livre em vida, pra que quando a gente tombe, a gente tenha um canto sossegado pra descansar, um canto onde a gente sabe que é o nosso lugar, é o nosso sagrado, é o nosso canto. E isso é muito importante pro nosso povo. É ter consciência que apesar de tudo tenha um canto pra vir, um canto pra voltar. Eles podem rodar o mundo, podem ir pra vários cantos, mas eles sempre vão ter o canto deles, seguro, certo, porque é ali onde vai estar o cacique deles. E isso é o, isso aqui não é um pensamento meu, é um pensamento que a própria comunidade expõe muito forte isso. (CLIMÉRIO ANACÉ).

Ao mencionar que as retomadas garantem a certeza aos Anacé de que, apesar de tudo, têm um canto para ir, para voltar, Climério Anacé nos lembra que as retomadas trazem de volta com a terra os parentes, implicando na reversão da diáspora (ALARCON, 2020) decorrente do processo de expulsão e confinamento de famílias indígenas para a instalação de projetos coloniais dilargados no tempo. Os sentidos Anacé para as retomadas os aproximam dos Guarani e Kaiowá, conforme refletido por Seraguza (2018, p. 227):

Pensar as ‘retomadas’ de terra nesse contexto, levando em consideração a complexidade de sua composição, de que não se trata de recuperar ‘a terra pela terra’ a proposição cosmopolítica nos mostra ‘algo de mais importante’, como o que se retoma com isso: a relação com os parentes, o ato de comer junto, a possibilidade de vivenciar acontecimentos, os bons modos de vidas, os cuidados com as pessoas, e principalmente, a relação com as plantas, os animais, que são mediadas pelas divindades; e as próprias relações estabelecidas com essas divindades.

Ao passo que se mobilizam, os Anacé são mobilizados pelos encantados, informados por uma memória acessada na reconstrução das relações e conectados com um fluxo ininterrupto que, segundo eles, está nos nossos corpos e em todos os existentes.

Seu Antônio foi, ao longo da vida, preparado pelo seu avô e pelos encantados para agir e promover o *relevantar* do povo Anacé. Agora, enquanto encantado, continua a ter coexistência e coetaneidade com os Anacé atuais. Por diversas ocasiões, vimos o poder da sua agência nas definições estratégicas da vida e da luta Anacé, mesmo após o seu falecimento. Especialmente em outubro de 2020, quando foi realizada a nova retomada Anacé.

Denominada Retomada das Queimadas, os Anacé resolveram retomar esse território, próximo à Aldeia da Mangabeira, após um incêndio muito grave que foi provocado pelo suposto proprietário do imóvel. “O pai não deixaria essa mata pegar fogo não.”, comentou Roberto Anacé. A confiança de que o ato de retomar tinha o aval e a concordância do Seu Antônio, agora encantado, mobilizou os indígenas a ampliarem suas áreas retomadas, mesmo em um contexto de pandemia da Covid-19. As matas, enquanto morada das histórias dos Anacé e dos encantados, não podiam ser destruídas daquele jeito. Assim como as demais, a retomada das Queimadas também está *sub judice*, sendo questionada em processo de reintegração de posse que tramita perante a Justiça Estadual, a despeito de tratar-se de conflito sob direitos territoriais indígenas.

O destino da retomada das Queimadas não está dado, assim como o das demais retomadas empreendidas pelos Anacé também não está. Todavia há um caminho que já foi trilhado e ele é sem volta: o aprendizado Anacé não só de fazer retomadas, mas de se perceberem indígenas, guerreiros curadores das matas e articuladores das encantarias. Os Anacé foram *ativados* por um saber e uma memória ancestral informada pela força dos encantados que estão fisicamente encravados no seu território de ocupação tradicional (BRISSAC; NÓBREGA, 2010).

As retomadas como pedagogia ou Pedagogias das Retomadas

Pelas narrativas Anacé, podemos afirmar

que as retomadas garantem não apenas uma vida possível de ser vivida no presente, uma vida livre e conectada com a corrente dos encantados, mas também possibilitam construir outros mundos, projetando outras formas de existência. Retomar, portanto, não é retornar a um passado idílico, mas garantir condições de possibilidade para se (re)criar mundos e criar coisas novas em mediação com a ancestralidade dos lugares e dos encantados. Estes, agentes ativos no processo de recuperação dos territórios indígenas, agenciam os Anacé e são agenciados por eles.

Nesse processo, as retomadas constituem pedagogias de reversão colonial, patriarcal, racista e classista, restaurando, no âmago dos sujeitos indígenas, a sua potência emancipatória coletiva, podendo ser compreendidas como exemplos de pedagogias sentipensantes e revolucionárias (BARBOSA, 2020).¹⁶ Esta autora, a partir da categoria sentipensante de Fals Borda (2009), compreende que o processo de construção do conhecimento entre os movimentos indígenas e camponeses conjuga um movimento dialético entre coração e razão. Além disso, ao trazerem consigo um conjunto de conceitos concebidos à luz da matriz epistêmica da cosmovisão indígena, dos saberes ancestrais e das práticas tradicionais, que foram negados no âmbito da educação formal, os projetos educativo-pedagógicos articulados pelos movimentos indígenas e camponeses podem constituir uma disputa hegemônica enquanto força social e histórica (BARBOSA, 2020).

Não se trata aqui de uma dimensão instrumental do processo de ensino-aprendizagem que caracteriza a ciência pedagógica. As re-

¹⁶ De acordo com Barbosa (2020, p. 286): “Las pedagogías sentipensantes y revolucionarias han aportado aprendizajes significativos para la lucha de los pueblos en por lo menos cuatro perspectivas: (1) en la trascendencia de la concepción de lo educativo y de lo pedagógico más allá de la escuela; (2) en la comprensión de que el conocimiento no es atributo exclusivo de una matriz dual, de la razón y de la ciencia, una vez que prescinde también de los sentimientos, de los pensamientos, de la cosmovisión, es decir, el conocimiento en clave pluriversa; (3) en una perspectiva de teorización *desde/con/para* los movimientos indígenas y camponeses.”

tomadas não espelham práticas escolares e acadêmicas. Estamos pensando a partir de uma compreensão ampliada de educação (BRANDÃO, 2019), em que a oralidade, a observação, a convivência, a partilha, a colaboração, o colocar-se na luta, são metodologias centrais para aprender junto e no território a ser Anacé. Nesse sentido, são as retomadas os espaços que mantêm a vida pulsando. São elas que relembram e ativam cotidianamente nos Anacé a tarefa e o desafio de se fazerem indígenas, evitando a colonização de seus corpos e de seus pensamentos. Constituem, portanto, uma pedagogia do concreto, do chão da aldeia, do colocar o corpo nos arames das cercas e rompê-las, num ato de ressignificação de si mesmos.

Trata-se, aqui, de uma pedagogia preocupada com a educação, e não com a escolarização, a partir de processos educativos forjados na vivência do território, que são profundamente mediados e agenciados pelos encantados. Ou seja, um tipo de pedagogia territorializada, “que significa o vínculo indissociável entre o pedagógico e os elementos culturais que emergem do território e do contexto sociocomunitário na construção do conhecimento e de seu vínculo com os processos políticos” (BARBOSA, 2020, p. 285, tradução nossa).

As retomadas, ao possibilitarem que a memória longa dos processos comuns de opressão emerja e, junto com ela, os encantados, as práticas alimentares, os modos de ser, estar, fazer e de socializar-se, vão reescrevendo corpos-territórios (TAVARES, I., 2019) que se constroem e se reconhecem na luta. Parafraseando López Inztín (2013 apud BOLDT; BARBOSA; SALAZAR, 2021): retomar, reaprendendo a viver. Assim, os aprendizados enterrados e soterrados pelo peso da opressão colonial, racista, patriarcal e capitalista, que, como sementes, aguardam o tempo certo para germinar, podem, enfim, emergir.

Percebe-se um exercício endógeno e exógeno: reconhecer-se como indígena, fazendo-se na luta; e *fazer a terra aparecer* (ALARCON, 2020) para os de fora, revertendo o longo pro-

cesso de ocultação, silenciamento e extermínio físico e simbólico intrínseco à história dos povos indígenas, não só no Ceará. Nesse sentido, Amado (2020, p. 227) reforça a importância de trabalhos com povos indígenas retratarem esses coletivos como um “conjunto de atores sociais que não ficaram estanques no tempo, mas que sofreram mudanças, ressignificaram vários símbolos e, nem por isso, deixaram de pertencer a seus povos”.

O sentimento de pertencimento e a percepção da alteridade (AMADO, 2020) seriam centrais no processo de reversão da colonialidade e das relações tutelares impostas pelo Estado em relação a esses povos. As retomadas Anacé, portanto, possibilitam que esses fundamentos (pertencimento e alteridade) aflorem em condições mais favoráveis para as existências indígenas. Na situação limite de colocar seus corpos como alvos ao romperem cercas, os Anacé produzem mundos e práticas que dão sentido às suas inquietações e angústias: “agora eu tenho certeza do que sempre soube: sou indígena”, como ouvimos tantas vezes nos espaços retomados.

Nesse contexto, são centrais as figuras dos encantados. Daí falarmos de uma pedagogia territorializada, que é fundamentada, formulada e praticada nos territórios específicos e considerando os elementos que os compõem, mas que também é uma pedagogia da encantaria. Além de sujeitos políticos e religiosos, que orientam a luta a partir de suas ações observadas e materializadas pelos Anacé, os encantados são sujeitos pedagógicos. São eles que possibilitam as descobertas de histórias, de memórias, de fazer a luta, que estavam encobertas pela historiografia do apagamento indígena. São os encantados que possibilitam “buscar fundo” na memória a partir de uma história longa, mediada pelos lugares, pelos encontros e pelas reelaborações. Os encantados trazem ensinamentos sobre o que, como e de que modo fazer. Ensinam a curar, a lutar, a dançar, a pintar, e o fazem, entre os Anacé, por meio de escolhidos para recebê-los e por meio

de sonhos, mais amplamente acessíveis aos membros do povo indígena. Áurea descreve o seguinte sobre a encantaria Anacé:

Eu vou falar de mim, do que eu sinto aqui dentro, nesse território [na Retomada da Salgadinha]. Logo quando eu cheguei aqui, eu passei a sentir algumas coisas, a ouvir. Eu não vejo assim, diretamente, como tem algumas pessoas que vê. Eu vejo quando eu estou em rituais ou em rodadas de toré. [...] nos rituais, nos torés, eu passo a sentir as tristezas, as alegrias, das pessoas que estão dentro dos territórios, que não só as vivas e sim as encantadas. É por isso que se chama assim de encantados, porque nos rituais e nos torés a gente sente, eu sinto a presença deles. Se é alguma angústia, eu sinto angústia, se é alegria, eu sinto alegria. Dentro do nosso território existe isso tudo. Conexão com os pássaros, conexão com as árvores, conexão com a água e conexão até com a espiritualidade, porque quando eu repasso para você que nós somos as folhas dos troncos e as sementes, porque é aonde vai renascer, vai plantando-se e o restante vai nascendo, os frutos que vão caindo vão nascendo.

Sendo folhas dos troncos e sementes, os atuais Anacé se conectam não apenas com aqueles que já se foram e estão presentes na encantaria, mas também com aqueles que ainda virão, mantendo vivo e incessante o fluxo da corrente dos encantados, um fluxo que é mantido pela luta e pelos conhecimentos partilhados na vivência cotidiana das aldeias.

As retomadas geram um senso de pertencimento: algo além de si mesmo e que se conecta com uma memória ancestral. Revelam o poder dos encontros e a potência das lutas coletivas onde o sistema colonial e capitalista separou. As separações e individualizações são postas em xeque, porque “é uma luta que só se luta junto” (CLIMÉRIO ANACÉ). Desse modo, geram uma consciência crítica para dentro do movimento indígena Anacé, mas também para fora, em um processo incessante e inacabado de reconstrução coletiva de si nos territórios. A exemplo da *pedagógica de semilla*¹⁷ do movimento zapatista, no México,

¹⁷ *Pedagógica de Semilla* é como Boldt, Barbosa e Salazar (2021) denominam o processo político, educativo e ético implementado pelo movimento zapatista, no México.

a pedagogia da retomada potencializa “múltiplas relações intersubjetivas entre diversos sujeitos e contextos através de geografias e gerações, compartilhando o propósito comum ético-político-educativo de avançar em uma vida digna para todos” (BOLDT; BARBOSA; SALAZAR, 2021, p. 3).

Seguindo a trilha de Lacerda (2021, p. 197), também compreendemos que existe uma transcendência da categoria retomada que, além da noção de recuperação de espaços territoriais, também engloba uma dimensão mais ampla “enquanto projeto e prática pedagógica intercultural e emancipatória, de confronto e libertação do poder tutelar do Estado e das amarras do padrão colonial de poder”. No entanto, preferimos nominar essas práticas como “pedagogias das retomadas”, pluralizando os sentidos de luta a partir das múltiplas experiências dos povos indígenas, que possuem, não obstante, um horizonte comum: ao retomarem territórios, retomam a si mesmos, abrindo fissuras na ordem colonial, as quais permanecerão a partir de uma *práxis* educativa que se constrói com, na e pela luta.

Considerações finais

As retomadas Anacé não estão só relacionadas com a necessidade de impulsionar o Estado brasileiro a cumprir sua missão constitucional

Diferente da pedagogia, limitada à ciência ou à técnica de transmitir conhecimento, a *pedagógica* é uma parte da filosofia que, atrelada à ética, à política e à economia, considera as relações interpessoais em contextos múltiplos de desigualdade. Assim, uma educação política e ética se vai construindo a partir de encontros e de intercâmbios interculturais. Um movimento de movimentos que inclui e transcende as lutas singulares (BOLDT; BARBOSA; SALAZAR, 2021), mas sem desconsiderar o valor de cada grão, de cada semente à subsistência comunitária e a construção de uma história longa. De acordo com essas autoras: “Desde esta concepción, miramos a la Pedagógica de Semilla Zapatista como un proceso de amplia construcción autorreflexiva que se lleva a cabo a través del tiempo y del espacio, formando una subjetividad revolucionaria colectiva en diversas geografías tanto dentro como fuera de las comunidades autónomas. Esta subjetividad colectiva exógena, en el caso de la Pedagógica de Semilla Zapatista, se va tejiendo a partir de diversos encuentros de personas, colectivos, y movimientos sociales con el Zapatismo.” (BOLDT; BARBOSA; SALAZAR, 2021, p. 4).

de demarcar os territórios indígenas. Para os Anacé, esse agir está fundado em uma visão cosmopolítica que relaciona os territórios com os corpos Anacé e com a dimensão da encantaria, não subsumíveis às formas capitalistas de ser, fazer e existir. Dentro de um processo de resistência histórica dos povos indígenas latino-americanos, representa a disputa e a defesa de outra concepção de território, em estreito vínculo com outro paradigma onto-epistêmico (BARBOSA, 2019).

As retomadas possibilitam acessar conhecimentos múltiplos a partir de contextos pedagógicos de formação e aprendizagens produzidos nas práticas políticas de reaver territórios, memórias, encantados, conectados, assim como saberes territorializados.

Na pedagogia das retomadas Anacé podemos perceber que não só modos de vida e compreensões de mundo são postos em confronto com o modelo ocidental capitalista. Os indígenas não estão preocupados somente em expor o conflito existente entre suas formas de se relacionar com o território e as formas capitalistas de exploração e despojo. Estão preocupados em recuperar os laços, em “fazer guerreiros”, em constituir pessoas Anacé, dispostas para a luta. Fazem isso sem dizer que efetivamente estão fazendo, porque o mundo não é organizado em caixinhas apartadas: aqui é território, aqui é meio ambiente, aqui é educação. O mundo Anacé é complexo e profundamente inter-relacionado.

No trabalho curativo da mata empreendido por eles nas retomadas, em março de 2022, os Anacé receberam a visita de um tamanduá-mirim que há anos não aparecia mais no território profundamente impactado pelos empreendimentos. A presença ilustre significou para os Anacé a confirmação de que a luta precisava seguir. Pessoas, memórias, lugares estavam voltando, e com eles os não humanos. Nesse sentido, a pesquisa com os Anacé tem nos mostrado a possibilidade de falarmos em pedagogias das retomadas, formas de ensinamentos e aprendizagens que

são, ao mesmo tempo, territorializadas e da encantaria.

REFERÊNCIAS

AIRES, Max Maranhão Piorsky; ARAÚJO, Isadora Lidia. **Os Anacés e a Refinaria Premium II: mobilizações étnicas e a implantação de grandes projetos de desenvolvimento**. Fortaleza, 2010. Mimeografado.

ALARCON, Daniela Fernandes. A forma retomada: contribuições para o estudo das retomadas de terras, a partir do caso Tupinambá da Serra do Padeiro. **RURIS – Revista do Centro de Estudos Rurais**, v. 7, n. 1, p. 99-124, 2013.

ALARCON, Daniela Fernandes. **O retorno dos parentes: mobilização e recuperação territorial entre os Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia**. 2020. 410 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2020.

AMADO, Luiz Henrique Eloy. **Vukápanavo: o despertar do povo terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político**. Rio de Janeiro: Laced/e-papers, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Código de Ética do Antropólogo e da Antropóloga**. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/codigo-de-etica/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Paradigma epistêmico do campo e a construção do conhecimento na perspectiva dos movimentos indígenas e camponeses da América Latina. In: SANTOS, Arlete Ramos *et al* (org.). **Educação e movimentos sociais**. Análises e discursos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019. p. 279-299.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. **Revista Colombiana de Educación**, n. 80, p.269-290, 2020.

BENITES, Tônico. Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (**Rezando e lutando**): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2014.

BOLDT, Charlotte Marie Sáenz; BARBOSA, Lia

- Pinheiro; SALAZAR, Tania Cruz. Pedagógica de semilla en el Movimiento Zapatista: siembra y crecimiento de un sujeto coletivo político. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 17, n. 46, p. 441-464, jul./set. 2021.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A quem serve a Educação? **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 56, p. 12-32, set./dez. 2019.
- BRISSAC, Sergio Góes Telles; NÓBREGA, Luciana Nogueira. Benzedeiras Anacé: a relevância dos ritos de cura na emergência étnica de um povo indígena do Ceará. REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTHROPOLOGIA, 27., 2010, Belém. **Anais [...]**. Belém: Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 2010.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Marcha das Mulheres Indígenas divulga documento final**: “lutar pelos nossos territórios é lutar pelo nosso direito à vida”. 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/08/marcha-mulheres-indigenas-documento-final-lutar-pelos-nossos-territorios-lutar-pelo-nosso-direito-vida/>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- DELEUZE, Gilles GUATTARI, Felix. Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- FALSABORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: Siglo del Hombre Editores/Clacso, 2009.
- FERNANDES, Juliana Ventura de Souza. **A “Guerra dos 18 anos”** – repertórios para existir e resistir à ditadura e a outros fins de mundo. Uma perspectiva do povo indígena Xakriabá e suas cosmopolíticas de memória. 2020. 319 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2020.
- FERREIRA DA SILVA, Antônio. **Idade e vida construída e vivida**. Caucaia, CE, [201-]. Mimeografado.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOMES DE LIMA, Hércules. **Vestindo corpos**: regimes do visível nas pinturas Anacé. 2018. Monografia (Graduação em Design e Moda) – Universidade Federal do Ceará (UFCE), Fortaleza, 2018.
- GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Caracas: PROA, 2011.
- LACERDA, Rosana Freire. A “Pedagogia Retomada”: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil. **Interritórios** – Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, PE, v.7, n.13, p. 192-222, 2021.
- LIMA, Thiago Halley Santos de. **O conhecimento na escola indígena no Ceará**: práticas de ensino diferenciado na escola indígena Direito de Aprender do Povo Anacé. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2017.
- MARTINS, Martha Priscylla Monteiro Joca; NÓBREGA, Luciana Nogueira. Entre retomadas e autodemarcações – lutas indígenas por recursos naturais, territórios e direitos no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Jurídicos**, v.14, n. 3, p. 85-99, 2019.
- NÓBREGA, Luciana Nogueira. O povo indígena Anacé e o Complexo Industrial e Portuário do Pecém, no Ceará: desenvolvimento e resistências no contexto da barbárie por vir. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 51, n. 2, p. 165-211, jul./out. 2020.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- SERAGUZA, Lauriene. Em tempos de fins: “reservamento”, “retomadas” e múltiplas formas kaiowa e guarani de composição. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, Cuiabá, v. 5, n. 10, p. 223-240, 2018.
- SOUZA, Jurema Machado de Andrade. **Os Pataxó Hãhãhã e as narrativas de luta por terra e parentes, no sul da Bahia**. 2019. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação de Antropologia Social, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2019.
- SOUZA, Rute Moraes. **Tabas, roças e lugares de encanto**: construção e reconstrução Anacé em Matões, Caucaia, Ceará. 2019. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cachoeira, 2019.
- TAVARES, Clarissa Noronha Melo. **Tradições políticas de resistência indígena**: a organização dos povos do Ceará (Brasil) e de Oaxaca (México) diante de projetos de desenvolvimento em seus territórios. 2015. 340 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2015.

TAVARES, Inara do Nascimento. Terra, água e sementes – do corpo território das mulheres indígenas a uma concepção de soberania alimentar.

In: LIMA, Aline Alves de Lima (coord.). **Mulheres e soberania alimentar**: sementes de mundos possíveis. Rio de Janeiro: Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul (PACS), 2019.p. 58-66.

TÓFOLI, Ana Lúcia Farah de. **As retomadas de terras na dinâmica territorial do povo indígena Tapeba**: mobilização étnica e apropriação espacial.

2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará (UFCE), Fortaleza, 2010.

TÓFOLI, Ana Lúcia Farah de. Disputas territoriais entre o Complexo Industrial e Portuário do Pecém e as populações tradicionais. REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 28., 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 2012.

Recebido em: 14/04/2022

Aprovado em: 05/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

TERRITÓRIO MITÃ KUERA: O CENÁRIO MULTIÉTNICO DO SER CRIANÇA INDÍGENA

*Adrieli Caroline Marques Lopes**

Universidade Federal da Grande Dourados/Faculdade Intercultural Indígena
<https://orcid.org/0000-0001-7375-3853>

*Cássio Knapp***

Universidade Federal da Grande Dourados/Faculdade Intercultural Indígena
<https://orcid.org/0000-0003-2237-9966>

*Andréia Sangalli****

Universidade Federal da Grande Dourados/Faculdade Intercultural Indígena
<https://orcid.org/0000-0002-2297-4282>

RESUMO

O território Mitã Kuera, território da criança indígena, foi afetado pelo cenário mundial vivenciado desde o início de 2020, tendo que adaptar-se às mudanças resultantes da pandemia por Covid-19. Nesse contexto, o objetivo central de investigação foi a caracterização do universo das crianças indígenas Guarani e Kaiowá, na Reserva Indígena de Dourados (RID), durante esse período, elencando as mudanças no modo de viver individual e familiar das crianças indígenas em situação de isolamento social. O desenvolvimento da pesquisa pautou-se em diferentes estratégias que se inserem na abordagem qualitativa, dentre elas a revisão bibliográfica, a pesquisa etnográfica e a pesquisa de campo (nesse momento restrita a visitas *in loco* nas escolas indígenas municipais da Reserva Indígena de Dourados). Para o momento, a investigação traz contribuições no sentido de reafirmar que as crianças indígenas experienciam, vivenciam e transmitem suas culturas e também seus saberes entre si e com os adultos que convivem. Ao considerar o atual cenário, as crianças indígenas buscaram adaptar-se às condições de isolamento social, sem perder a essência do brincar e do ser criança. Quanto ao processo de educação escolar, as práticas educativas tradicionais constituem movimentos pedagógicos que vão se desenvolvendo ao longo das fases de crescimento das crianças indígenas e revelam saberes necessários para a formação da cultura e da identidade.

Palavras-chave: infância indígena; educação escolar indígena; interculturalidade.

* Mestranda em Educação e Interculturalidade na Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal da Grande Dourados (FAIND/UFGD). Professora da Rede Municipal de Educação Básica. Dourados (MS), Brasil. E-mail: adrieli.marques18@gmail.com

** Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Interculturalidade (PPGET) e do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena (Teko Arandu) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: cassioknapp@ufgd.edu.br

*** Doutora em Agronomia – Produção Vegetal – pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Interculturalidade (PPGET) e do Curso de Graduação em Educação do Campo (LEDUC) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: andreasangalli@ufgd.edu.br

ABSTRACT

TERRITORY MITÃ KUERA: THE MULTIETHNIC SETTING OF BEING AN INDIGENOUS CHILD

The Mitã Kuera territory, the territory of the indigenous child, was affected by the world scenario experienced since the beginning of 2020, having to adapt the changes resulting from the pandemic by Covid-19. In this context, the central objective of the investigation was the characterization of the universe of the Guarani and Kaiowá indigenous children, in the Dourados Indigenous Reserve (RID) during this period, listing the changes in the individual and family way of life of indigenous children in situations of social isolation. The development of the research was based on different strategies that are part of the qualitative approach, among them, bibliographic review, ethnographic research and field research (at this time restricted to *in loco* visits to the municipal indigenous schools of the Dourados Indigenous Reserve). For the moment, the research brings contributions to reaffirm that indigenous children experience, experience and transmit their cultures and also their knowledge among themselves and with the adults they live with. When considering the current scenario, the indigenous children sought to adapt to the conditions of social isolation, without losing the essence of play and being a child. As for the school education process, traditional educational practices are pedagogical movements that are developing throughout the growth phases of indigenous children and reveal knowledge necessary for the formation of culture and identity.

Keywords: indigenous childhood; indigenous school education; interculturality.

RESUMEN

TERRITORIO MITÓN KUERA: EL ESCENARIO MULTIÉTNICO DEL SER NIÑO INDÍGENA

El territorio Mitã Kuera, territorio del niño indígena, fue afectado por el escenario mundial vivido desde el inicio de 2020, teniendo que adaptarse a los cambios resultantes de la pandemia por Covid-19. En ese contexto, el objetivo central de investigación fue la caracterización del universo de los niños indígenas guaraníes y kaiowá, en la Reserva Indígena de Dourados (RID) durante ese período, enumerando los cambios en el modo de vivir individual y familiar de los niños indígenas en situación de aislamiento social. El desarrollo de la investigación se desarrolló en diferentes estrategias que se insertan en el abordaje cualitativo, entre ellas, la revisión bibliográfica, la investigación etnográfica y la investigación de campo (en ese momento restringida a visitas *in loco* en las escuelas indígenas municipales de la Reserva Indígena de Dourados). Por el momento, la investigación aporta contribuciones en el sentido de reafirmar que los niños indígenas experimentan, vivencian y transmiten sus culturas y también sus saberes entre sí y con los adultos que conviven. Al considerar el actual escenario, los niños indígenas buscaron adaptarse a las condiciones de aislamiento social, sin perder la esencia del juego y del ser niño. En cuanto al proceso de educación escolar, las prácticas educativas tradicionales constituyen movimientos pedagógicos que se van desarrollando a lo largo de las fases

de crecimiento de los niños indígenas y revelan saberes necesarios para la formación de la cultura y de la identidad.

Palabras-clave: infancia indígena; educación escolar indígena; interculturalidad.

Introdução

Esta pesquisa foi realizada durante o cenário mundial vivenciado desde o início de 2020, que exigiu mudanças em comportamentos e atitudes em busca de sobreviver a uma pandemia resultante da Covid-19. Nesse contexto, delimitou-se como foco de estudo a criança indígena, tendo como objetivo central de investigação a caracterização do modo de ser e viver das crianças indígenas Guarani e Kaiowá na Reserva Indígena de Dourados (RID) no que se refere ao tempo e espaço¹ durante a Pandemia por Coronavírus (Covid-19), elencando as mudanças no modo de viver individual e familiar sem desconsiderar, contudo, que este é um território sócio-historicamente construído pelo Estado e que também afeta os modos de viver destas crianças. A compreensão do território pelas crianças indígenas vai de encontro ao que propõe Fernandes (2008, p. 3):

Ao analisarmos o espaço não podemos separar os sistemas, os objetos e as ações, que se completam no movimento da vida, em que as relações sociais produzem os espaços e os espaços produzem as relações sociais. Desde esse ponto de vista, o ponto de partida contém o ponto de chegada e vice-versa, porque o espaço e as relações sociais estão em pleno movimento no tempo, construindo a história. Este movimento ininterrupto é o processo de produção do espaço e de territórios.

1 Para melhor apresentar o conceito de tempo e espaço aqui discutido, apoiamo-nos em Mota (2011, p. 25): “[...] consideramos que se existe uma espacialidade produzida pelas gentes que se movem no mundo, traçando suas territorialidades, este ir e vir é marcado pelo tempo, fazendo e desfazendo-se de distintas formas, já que o tempo não se faz da mesma forma em todas as sociedades. [...] Neste contexto, as temporalidades não são vividas da mesma forma em todas as sociedades, e que nem todas têm no controle do relógio e do calendário as mesmas formas de perceber a realidade em que vivem, viveram ou poderão viver, considerando que a configuração espaço-tempo se faz correlacionada e interdependente entre si.”

A intencionalidade de registrar algumas mudanças espaciais e temporais no Território da criança indígena na Reserva Indígena de Dourados, está na garantia de assegurar maior número de produções em relação aos saberes e fazeres da cultura indígena Guarani e Kaiowá, sobretudo, do modo de ser e viver da criança indígena. No que se refere a estudos sobre a Criança Indígena, “é primordial que se inicie a partir do espaço em que as crianças vivem, é importante levar em conta seus valores, costumes, rituais, crenças e enfim, o modo de ser Guarani e Kaiowá o ‘ñande Reko” (MACHADO, 2016, p. 17).

Na perspectiva histórico-social compreende-se que a infância é um conceito construído socialmente e fruto do desenvolvimento histórico da humanidade. Portanto, a ideia de infância única, abstrata e desvinculada da dinâmica da sociedade não pode ser sustentada, pois as crianças são seres com histórias e experiências diferentes, tendo mecanismos, necessidades e condições diferenciadas para fazerem parte do meio social onde vivem. (MORAIS, 2020, p. 33).

A educação infantil indígena se constitui em diversos espaços formativos: a família, o espaço escolar, os meios de comunicação, as relações com seu povo, e com os *karai*, para os indígenas Guarani e Kaiowá, os “outros”, isso é, os não Guarani e/ou Kaiowá. Ao concordar com Kramer (2007, p. 16) que “a cultura infantil é, pois, produção e criação e que as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)”, é necessário lançar o olhar para as crianças indígenas a partir das novas situações de vida.

Dentre as situações, tem-se a intenção de aprofundar o debate sobre a educação escolar indígena na busca de evidenciar como a escola

indígena tem lidado com o tempo e o espaço infantil, ao considerar que, anteriormente, a presença da escola, os conhecimentos e o processo educativo se fundamentavam na transmissão dos saberes dos pais aos filhos. E apoiados em Knapp (2020) também é preciso estar atento aos padrões escolares estabelecidos nos territórios, pois as escolas devem pautar uma pedagogia própria, baseada em seu contexto territorial.

Ao debater a construção de uma escola indígena que leve em conta a pedagogia indígena para a interculturalidade efetiva, não se pode esquecer de que cada escola faz parte de uma realidade distinta, e isso se acentua quando se comparam escolas indígenas de povos diferentes. (KNAPP, 2020, p. 86).

Dessa proposição surge então uma questão inicial: como a escola tem contemplado as especificidades da criança indígena e contribuído para a garantia da transmissão das culturas indígenas que circulam no espaço escolar? Como tentativa de responder essa indagação, buscou-se caracterizar o panorama atual das escolas indígenas existentes no território da Reserva Indígena de Dourados, quanto à oferta da educação básica e atendimento de estudantes indígenas.

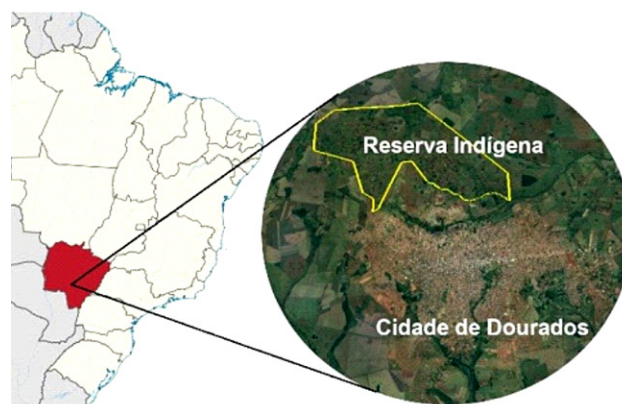
Outro marco existencial, e que impactou o desenvolvimento infantil e o processo educativo, está na pandemia por Covid-19. Em vista dessa nova situação de vida, este estudo busca compreender como se materializou o cotidiano da criança na comunidade no que se refere ao modo de ser e viver em família, das brincadeiras de criança, e das adaptações necessárias para a realização do ensino formal em razão da suspensão das atividades presenciais nas escolas indígenas durante o período pandêmico.

Lócus da pesquisa e metodologias

A Reserva Indígena de Dourados (RID) foi criada em 1917 pelo antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), dentre uma das 8 reservas

demarcadas para reunir os indígenas que viviam no atual sul do estado de Mato Grosso do Sul no contexto da expansão agropastoril, para ocupação do espaço pela colonização não indígena. Esta reserva é constituída das aldeias Jaguapiru e Bororó, com área oficial de 3.475ha, e está localizada no município de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul (Figura 1). Em 2014, o número de indígenas era de 15.023, pertencentes às etnias Guarani Kaiowá e Guarani Nhandeva² (Família linguística Tupi-Guarani) e Terena (Família linguística Aruak).

Figura 1 – Localização da RID no município de Dourados



Fonte: Folha de Dourados (2012).

Dentre as alternativas investigativas que compõem o universo das pesquisas qualitativas está a metodologia etnográfica, que possibilita uma análise pautada na vivência das situações-problema, pois “se baseia na observação, no registro do diário de campo, nas conversas e entrevistas. O pesquisador fica imerso no ambiente a ser pesquisado por um tempo determinado [meses ou anos]” (OLIVEIRA, 1994, p. 25).

Para abordar o território e o protagonismo das crianças indígenas, o embasamento teórico ancorou-se em pesquisadores indígenas: Aquino (2012), Machado (2016), João (2011),

2 A literatura reconhece a existência de três etnias no Brasil culturalmente e linguisticamente aparentadas: os Guarani Mbyá (que se fixam em sua maioria, desde o Rio Grande do Sul, percorrendo o litoral brasileiro até o estado do Espírito Santo), os Guarani Kaiowá e os Guarani Nhandeva ou Nhandeva (vivendo principalmente no Mato Grosso do Sul). Estes últimos, contudo, se denominam apenas como Kaiowá ou Guarani, assim, a partir de então, este texto reconhecerá a autodenominação destas etnias.

Lescano (2016) e Morais (2020); e pesquisadores não indígenas que promovem debates sobre o território, territorialidades, educação intercultural sob uma ótica externa, dentre eles: Fernandes (2008), Knapp (2020), Castro (2017) e Martins (2018).

As mudanças bruscas ocasionadas por essa situação pandêmica e o experienciar esse processo despertou um sentimento como de obrigação em registrar a vida das crianças indígenas e as adequações necessárias para esse tempo, principalmente no contexto educacional nas aldeias indígenas de Dourados. Para aprofundar as análises e reflexões sobre esse tema, realizou-se estudo documental a partir das legislações e diretrizes municipais, bem como das orientações escolares aos estudantes durante a suspensão das aulas, que perdurou entre março de 2020 a dezembro de 2021, e no processo de planejamento do retorno às atividades presenciais (iniciado no segundo semestre de 2021).

E, para diagnosticar a real situação das escolas indígenas durante o período pandêmico, foram realizadas visitas *in loco* a cinco escolas na área da Reserva Indígena, entre os meses de agosto e outubro de 2021. Nesse período, somente os gestores e professores se faziam presentes nas escolas, seguindo escala de revezamento, pois as aulas permaneciam suspensas. Assim, buscou-se, através do diálogo com os gestores, colher informações acerca do modo pelo qual as escolas estavam se organizando para atender aos alunos e aos pais e desenvolver as atividades pedagógicas. Há que se ressaltar que os diálogos foram permeados de incertezas na funcionalidade dos métodos aplicados ao atendimento pedagógico, e de inseguranças sobre o retorno presencial, de quando e como seria, de quantos alunos retornariam para as escolas, de como garantir as regras de biossegurança para evitar o contágio entre os alunos.

Ancorados nos dados disponibilizados pelos gestores escolares e nas informações recolhidas no estudo documental, os resultados estru-

turam-se sobre a análise de duas categorias: a infância e a criança indígena. A abordagem sobre a infância enfatiza o território de vida da criança indígena a as readaptações necessárias em tempos de Covid-19. E, no intuito de evidenciar o cenário de retorno dos alunos indígenas para as escolas após um longo período de ensino escolar não presencial, discorreu-se sobre a educação escolar indígena antes e durante a pandemia, enfatizando os impasses e alternativas encontradas para a manutenção da oferta do ensino escolar para as crianças indígenas.

A infância na Reserva Indígena de Dourados

Na Reserva Indígena de Dourados há um processo contínuo de alteração do espaço, o que reflete na transformação do desenvolvimento das crianças indígenas. Fala-se muito em questões territoriais desta reserva indígena, ou seja, de uma realidade a qual é necessário ampliar o olhar, principalmente em relação às crianças indígenas que vivem em um espaço de territorialização precária, compreendido por Mota (2011, p. 160) como

[...] a recriação e reprodução do modo de vida destas sociedades nos preceitos do *Tekoyma*, considerando que a reserva é fundamentalmente a expressão do modo incorreto de viver (*Teko Vai*). A precariedade de viver na RID implica em redimensionamentos territoriais que constituem outras territorialidades e multiterritorialidades Guarani e Kaiowá. Implica, também, na construção de novas fronteiras de encontro e desencontro com o outro, novas formas de imaginar os outros, de ser e estar no mundo.

Dado o contexto de adensamento populacional, essa Reserva Indígena, a qual chamamos de lar, passa por um agravamento do processo de precarização descrito por Mota (2011). Nosso povo indígena sofre com a falta de recursos naturais: falta água potável, não temos matas e o pouco que resta de solo nem sempre está apto à produção, sendo esses fatores relevantes para a sustentabilidade dos povos indígenas. Atual-

mente, muitas famílias indígenas praticam a agricultura de subsistência, embora essa prática não fizesse parte da cultura indígena; mas hoje se faz necessária, visto que a população enfrenta dificuldades quanto à alimentação.

Quando nos referimos às crianças, sabemos que elas se encontram vivenciando um processo de transformações de seu modo tradicional de viver, por conta de que cada uma delas sabe que num futuro bem próximo, quando forem constituir sua família, estarão em terras menores ainda, então vemos que precisamos ampliar nossos territórios e sair do que Brand (2008, p. 25) caracteriza como confinamento.

Essa população passou por um amplo processo de confinamento, com a perda do território e comprometimento de recursos naturais relevantes para a sua sustentabilidade. O confinamento espacial criou, ainda, dificuldades especiais para a organização social dessa população e sua autonomia. O processo de confinamento territorial veio acompanhado pela imposição do sistema escolar nacional, não-indígena, que desempenhou, historicamente, papel importante nas políticas de integração dos índios à sociedade nacional.³

Entende-se que a cultura Guarani e Kaiowá passou por mudanças e ressignificações influenciadas por questões históricas. Os processos para manter suas tradições, bem como sua língua, foram aspectos cruciais a serem considerados no histórico deste povo indígena, mas o Estado brasileiro, ao ter em vista o índio como categoria transitória, sentiu-se/sente-se no direito de expropriar sua terra, separá-lo da natureza.

O Estado brasileiro e seus ideólogos sempre apostaram que os índios iriam desaparecer, e quanto mais rapidamente melhor; fizeram o possível e o impossível, o inominável e o abominável para tanto. Não que fosse preciso sempre exterminá-los fisicamente para isso – como

sabemos, porém, o recurso ao genocídio continua amplamente em vigor no Brasil –, mas era sim preciso de qualquer jeito desindianizá-los, transformá-los em ‘trabalhadores nacionais’. Cristianizá-los, ‘vesti-los’ [...] acima de tudo, cortar a relação deles com a terra. Separar os índios (e todos os demais indígenas) de sua relação orgânica, política, social, vital com a terra e com suas comunidades que vivem da terra — essa separação sempre foi vista como condição necessária para transformar o índio em cidadão. Em cidadão pobre, naturalmente. Porque sem pobres não há capitalismo, o capitalismo precisa de pobres, como precisou e ainda precisa de escravos. (CASTRO, 2017, p. 5).

Dessa forma, considerando as mudanças no jeito de ser Guarani e Kaiowá também se transformou o modo de ser criança na RID, fato que, por vezes não é nem compreendido internamente, pois algumas atitudes passam a ser entendidas como mesmo por lideranças como atos de rebeldia. Nas reflexões de Lescano (2016, p. 51),

É preciso pensar a cultura e teko que formam a identidade atual como elementos de resistência, a apropriação e conhecimento desses dois campos de força é importantíssimo para continuar mantendo e construindo a proteção cultural. Hoje, os valores internos e externos já se conhecem e se transformam constantemente, que também cria o modo de ser do povo pobre, desorganizado, confuso, despreparado. Os elementos culturais dos Kaiowá foram abalados e muitos já substituídos, por outros valores, que os omba’ekuaáva – rezadores e mais velhos – chamam de há’e raanga falso, que não é mais verdadeiro. Os conhecimentos das comunidades já sofreram e ainda sofrem bombardeio constante de informações que estão em todos os lugares, por meios mecânicos e imateriais, de fora, que já não são mais de fora, ambos se misturam para continuar a se estabilizar.

Retomando as origens culturais das crianças, a compreensão dessas especificidades por parte das lideranças indígenas seria um caminho para o estabelecimento de ações efetivas para a melhor compreensão da infância. Para tanto seria necessário um olhar urgente para todas as formas de violência e exploração a

3 Em que se pese a existência de um debate profícuo sobre a adoção do conceito de confinamento ao sugerir uma noção de imobilidade cultural, aqui nos respaldamos do relato de Brand (2008) para demonstrar a vasta diminuição do *tekoha guassu*, isso é, do território ancestral no qual viviam os Guarani e Kaiowá respeitando o *nande reko*, o “nosso jeito de viver”

que são submetidas muitas das crianças, além do preconceito que já sofrem por serem indígenas. Como aponta Fernandes (2008, p. 5), as lideranças podem contribuir e muito:

Cada instituição, organização, sujeito etc., constrói o seu território e o conteúdo de seu conceito, desde que tenha poder político para mantê-los. Esses criadores de territórios exploram somente uma ou algumas de suas dimensões. Isto também é uma decisão política. Todavia, ao explorar uma dimensão do território, ele atinge todas as outras por causa dos princípios da totalidade, da multiescalaridade e da multidimensionalidade. A compreensão de cada tipo de território como totalidade com sua multidimensionalidade e organizado em diferentes escalas, a partir de seus diferentes usos, nos possibilita entender o conceito de multiterritorialidade. Considerando que cada tipo de território tem sua territorialidade, as relações e interações dos tipos nos mostram as múltiplas territorialidades. É por essa razão que as políticas executadas no território como

propriedade atingem o território como espaço de governança e vice-versa.

As crianças, ainda que pequenas, entendem que o território da Reserva Indígena de Dourados tem sido afetado e degradado pela proximidade ao centro urbano da cidade de Dourados. Há fatos em que evidenciam quanto necessário é o agir, e muitas vezes serão as crianças que irão participar, para avançar ou para adquirir seus direitos. Na Figura 2 registrou-se um incêndio na Aldeia Jaguapiru e a ação das crianças, que com muita coragem foram apagar o fogo para que não chegasse até a mata ao lado. O instigante é que as crianças indígenas Guarani e Kaiowá não paralisaram pelo medo das chamas, mas entendendo o mal que o fogo faria para a aldeia, organizaram-se como possível para apagar o fogo. Em situações como essa as crianças agem com instinto de defesa à preservação da vida na Terra, caracterizada em sua ancestralidade.

Figura 2 – Crianças Guarani e Kaiowá apagando fogo na Reserva Indígena de Dourados.



Fonte: Acervo da pesquisa de campo.

Cada criança tem sua própria maneira de observar, de aprender, sendo moldada de acordo com o local de vivência, com as tradições e costumes experienciados no espaço familiar, pois, como aponta Gallois (2006), o espaço e o tempo existentes não são mais os mesmos que

no passado. As mudanças sociais apontam a situação atual. As crianças trazem consigo saberes que são passados de geração em geração, nas rodas de conversa, na hora das brincadeiras e nas horas de ajudar os pais; e esses são saberes atualizados ou ressignificados e dão

a continuidade identitária às culturas. Essas identidades, como descreve (MOTA, 2011, p. 253),

[...] vão se fazendo e se desfazendo nos imbricamentos das territorialidades vivenciadas, no trânsito do viver entre fronteiras, logo, entre múltiplos territórios, permitindo diversas formas de identificação com o espaço e com as gentes dos/nos espaços vividos, assim como possibilitam a participação de territorialidades múltiplas, já que há a intensificação dos encontros com o outro, até então desconhecidos.

Esses processos têm sido experienciados pelas crianças indígenas, que participam e ocupam diversos espaços. No cantinho das rodas dos *Aty Guassu* (Grandes Assembleias dos Guarani e Kaiowá), elas estavam lá, atentas a ouvir e aprender. Conforme destaca Bhabha (2010, p. 21):

Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição 'recebida' [...], realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso. Mesmo com as dificuldades de salvaguardar os costumes e crenças por meio a tanta transformação, sabemos que as crianças são os únicos que podem levar adiante os conhecimentos.

A infância indígena em tempos de Covid-19

Ao considerar as diversas realidades existências dos povos indígenas brasileiros, desde sempre eles vivem em constantes conflitos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Na RID esses conflitos incluem questões relacionadas à organização social, à saúde indígena, à escola indígena, à falta de infraestrutura, com destaque ao saneamento básico. Para além desses enfrentamentos, em 2020 o futuro de nossas gerações indígenas foi transpassado por uma nova realidade de natureza sanitária, decorrente do novo coronavírus (Covid-19),

que escancarou ainda mais as desigualdades socioculturais existentes e ampliou as mazelas nas comunidades indígenas.

Os Guarani e Kaiowá entendem o coronavírus como um reflexo do mundo atual em que vivemos, sendo o resultado anunciado do desrespeito humano e que gera o desequilíbrio na natureza. Recordar-se do pranto, das lágrimas de nossa *Nhandesy* Alda Silva, quando sua *Oga Pysy* (Casa de Reza) foi criminalmente queimada em julho de 2019 na RID. E lá, em grande clamor, expressava a tentativa de, junto com seu esposo *Nhanderu* Getúlio Juca, salvar o *Xiru* – um altar com significado espiritual, o qual é o espaço onde o diálogo com o sagrado acontece. Por não ter conseguido salvá-lo, eles lamentavam: “Não há o que fazer, virão muitas coisas terríveis para a humanidade, principalmente doenças e a fome.” E esse tempo chegou, menos de um ano depois.

E, nesse momento, as crianças indígenas também souberam de alguma forma se adaptar a esse tempo, seja em casa, na escola e/ou em seu contexto de vivência diária. Em outros tempos, quando as áreas naturais da RID estavam preservadas, as crianças indígenas encontravam-se para brincar em cima de árvores, para tomar banho nos rios. Atualmente as crianças Guarani e Kaiowá já não dispõem de muitos espaços com recursos naturais para a diversão. Por essa razão, dentre as brincadeiras que realizam, individuais ou coletivas, estão o brincar no topo de árvores, passear de bicicleta nas estradas da RID e brincadeiras com animais silvestres (Figuras 3, 4 e 5).

Aquino (2012), ao observar o processo de desenvolvimento das crianças Guarani e Kaiowá na Reserva Amambai, um cenário semelhante à RID, descreve as brincadeiras como mecanismos de aprendizagem:

O aprendizado acontece por meio de brincadeiras, imitação, observação e de diversas maneiras, uma escola informal sem regras, elas vão aprendendo e complementando para sanar suas necessidades, vai assimilando os jeitos reais de cada fase de sua vida, cumprindo os rituais de cada fases de passagens que cada povo tem. O

mundo infantil e muito interessante, são mistérios que eles repassam aos adultos e preciso

decodificar as mensagens que os pequenos nos dão. (AQUINO, 2012, p. 93).

Figura 3 – Crianças Indígenas sobre árvores



Fonte: Acervo da pesquisa de campo.

Figura 4 – Criança brincando com sua bicicleta e com uma arara-azul



Fonte: Acervo da pesquisa de campo.

Figura 5 – Criança brincando com um bebê macaco encontrado em fragmentos de mata presente na aldeia



Fonte: Acervo da pesquisa de campo.

Esses registros demonstram a vivência da criança Guarani e Kaiowá e as relações que estabelece com a natureza em seu território. Nisso se fundamenta a importância de entender o universo atual em que a infância se desenvolve, as relações que estabelecem com a família, e as experiências vividas, pois esses aspectos são essenciais para a construção da identidade e para as escolhas que elas farão (MACHADO, 2016). E, “ao conviverem e exercitarem os valores de sua cultura também relativizam as coisas, o sentido de propriedade e valorizam os aspectos brincantes e coletivos... Os brinquedos, na maioria das vezes colhidos da natureza, não precisam ser guardados, limpos, conservados, disputados” (NOAL, 2006, p. 16).

Na RID as crianças Guarani e Kaiowá estão constantemente em volta dos adultos e sempre buscam participar das atividades coletivas, ou das conversas, ouvir as contações de histórias. O aprender com as crianças, e também ensiná-las, tem um significado de preservação

da vida, pois é através desses momentos, juntamente com a comunidade, escola e a família, que se desenvolvem estratégias de manutenção da biodiversidade natural dos distintos ecossistemas terrestres e aquáticos presentes nos territórios indígenas, mesmo diante das inúmeras interferências a que são submetidas, como aponta Machado (2016, p. 21):

As famílias buscam salvaguardar a cosmologia, a espiritualidade e as crenças que ainda conhecem e que são repassadas pelos mais velhos. Entretanto, é importante destacar que a transmissão da cultura original e tradicional sofreu interferências das políticas advindas do processo colonizador e políticas do estado. Os conhecimentos ancestrais e rituais espirituais foram sendo cada vez menos transmitidos para as novas gerações, por restrições ou mesmo por esquecimento. Todavia, mesmo com tantas mudanças sociais e interferências o povo Guarani e Kaiowá ainda busca viver o ‘ñande reko’ ou seja, o modo de vida indígena.

Como parte da cultura, a criança indígena está sempre ao lado dos seus pais e de seus avós, mas quando é necessário que fique sozinha ou cuide de seus irmãos, ela faz o papel de autoridade no meio de outras crianças. Assim, as crianças experienciam, vivenciam e transmitem suas culturas e também seus saberes entre si e com os adultos que convivem (GUTIERREZ, 2016, p. 24).

No caso da cultura Guarani e Kaiowá, as crianças são consideradas seres pensantes e reprodutores de conhecimentos e quando um adulto não está por perto é a criança mais velha que assume o papel do adulto, cuidando e protegendo as crianças menores com a mesma responsabilidade do adulto. (AQUINO, 2012, p. 47).

Faz-se necessário inserir nesse debate os rituais presentes na cultura Guarani e Kaiowá. As crianças indígenas, desde o nascimento, passam por uma série de rituais, que são necessários ao seu desenvolvimento, ou seja, para seu bem viver.

As fases de desenvolvimento são passagens que ocorrem ao longo da vida do Guarani, como processo de crescimento e maturidade. Trata-se

da formação da pessoa, conforme o *ñande reko* – jeito próprio de ser para se tornar um bom Guarani ou Kaiowá, bem como para a afirmação da coletividade, a construção e o fortalecimento contínuo da identidade como povo diferenciado, mantendo o funcionamento da engrenagem dos saberes, a partir de elementos culturais já pressupostos. (LESCANO, 2016, p. 37).

Esses rituais visam um desenvolvimento mais saudável, dentro do entendimento de que para os Guarani e Kaiowá o corpo é salvaguardado dos males, isso é, ao passar por estes rituais o corpo ficará protegido, com maior resistência às doenças. Este seria um dos motivos pelos quais as crianças indígenas da RID tenham sido menos acometidas pelos males causados pela Covid-19.

Esta situação permite refletir sobre o fato de a criança kaiowá ser considerada um pequeno habitante da terra e, conseqüentemente, correr maior risco de ser afetado por espíritos maléficos. Para proteger o corpo e a alma do recém-nascido, é necessário, por exemplo, que a criança seja submetida a um ritual específico, o qual é extremamente focado no aspecto da sua alma. Após esta alma se fixar no corpo da criança, o que se dá com mais segurança através da reza, o xamã instrui a mãe dando inúmeras orientações básicas sobre os cuidados com o recém-nascido. Ocorre que se ela for bem cuidada, terá bom comportamento quando atingir idade adulta, respeitando as regras sociais da sociedade e das divindades dos Kaiowá. (JOÃO, 2011, p. 25).

Assim, a territorialidade, a espacialidade e a temporalidade da criança indígena se expressam através do conhecimento das árvores, conhecimento de formas da natureza, das águas, do que é essencial à vida indígena. E “mesmo sob condições adversas de vida, as crianças Guarani e Kaiowá recebem ensinamentos da cultura para uma construção de identidade étnica e também aprendem a conviver em diferentes espaços com as outras etnias e com os não-indígenas” (MACHADO, 2016, p. 21), e exercem a transmissão dos conhecimentos, tradições e culturas de seu povo, inclusive no ato de brincar.

A criança indígena e a educação escolar

Ao considerar o formato de consolidação da RID, que não se trata de um único *Tekoha* tradicional, mas múltiplos *Tekoha kuera* ocupados por várias parentelas, incluindo diferentes etnias, houve, ao longo dos anos, o estabelecimento de escolas para o atendimento da demanda local. Na aldeia Bororó estão localizadas a Escola Municipal Indígena Agustinho, a Escola Municipal Indígena Araporã e a Escola Municipal Indígena Lacuí Roque Isnarde. Na Aldeia Jaguapiru estão localizadas a Escola Municipal Indígena Polo Tengatú Marangatu, a Escola Municipal Indígena Ramão Martins e a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Integral Guateka – Marçal de Souza. Há uma sétima escola, a Escola Municipal Francisco Meireles, que se situa no limite da área da RID, mais especificamente na Missão Kaiowá, mas é reconhecida como escola indígena por atender prioritariamente crianças e adolescentes indígenas.

Considerando a presença desse quantitativo de escolas indígenas na RID poder-se-ia afirmar que há um atendimento peculiar garantido às crianças, adolescentes e jovens indígenas, e de acordo com as especificidades culturais das etnias presentes nesses espaços escolares. Entretanto, como constatado por diversos outros pesquisadores, com destaque para Machado (2016, p. 18), “[...] a educação escolarizada faz também parte da vida dessas crianças na aldeia, e traz um modelo padrão da escola urbana. O desafio do tempo presente é encontrar propostas e um diálogo entre a educação ancestral e a escolarizada”.

Mesmo trilhando caminhos para a oferta de escolas que se organizem para atender o tempo e o espaço indígena e que proporcionem o diálogo entre as culturas presentes nesse território, as diretrizes organizacionais, calendários letivos, conteúdos e práticas pedagógicas, ainda são estabelecidos a partir do que é proposto para as escolas urbanas. A ausência de inves-

timentos e de qualificação através de formação continuada também é uma realidade.

Historicizando brevemente o processo de consolidação da educação escolar indígena, desde a Constituição Federal promulgada em 1988, foi oficialmente reconhecido às comunidades indígenas o direito de oferta de uma educação escolar própria:

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).

No final da década de 1990, foram publicados: o Parecer CNE/CEB nº 14/1999, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; e a Resolução CEB nº 3, que fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (BRASIL, 1999).

Em 2002, a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabeleceu a inclusão da diversidade cultural como tema fundamental na educação escolar e na formação de professores, como é verificado nas Linhas gerais 7 e 8 do Plano de Ação, em que se deve:

7. Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes. 8. Incorporar ao processo educativo, tanto o quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2002, p. 7).

Em 2009, o Decreto nº 6.861/2009 instituiu a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais, definindo que:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009).

E no ano de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica foram sancionadas através do Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 (BRASIL, 2012a), e da Resolução CNE/CEB nº 5, em de 22 de junho de 2012 (BRASIL, 2012b). Um dos destaques está no Artigo 9º, Parágrafo 1º, em que “O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias” (BRASIL 2012b).

Acompanhando as normativas para a Educação Escolar Indígena, e no intuito de atender as demandas das escolas quanto à oferta de formação específica para professores indígenas, o Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 (BRASIL, 2014) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015), instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Assim, tem-se o entendimento de que o desafio não seria mais legislativo, uma vez que dentro do que expomos aqui, já existe um aporte importante sobre o reconhecimento de um processo de escolarização que incorpora o respeito às línguas e culturas dos povos indígenas no Brasil. Soma-se a este cenário que, a partir de 2018, a Educação Básica passou a ter como documento norteador e unificador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao verificar quais as propostas que garantem as especificidades das escolas indígenas, constatou-se que a BNCC propõe:

Assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e UNESCO sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 2018, p. 17-18).

Investigando qual a recomendação que a BNCC estabelece sobre a oferta do ensino intercultural, apenas há menção dessa oferta na disciplina de Artes:

A complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania são características a serem desenvolvidas para o Ensino Fundamental, no componente curricular de Arte que inclui as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. (BRASIL, 2018, p. 193).

Apesar desses dois destaques ressaltarem a importância da educação intercultural, a BNCC enfatiza a efetivação da interculturalidade apenas na relação entre o aprendizado de outras línguas, e, nesse caso, a língua inglesa. E embora a proposição referente à dimensão intercultural faça menção à interação entre as culturas contemporâneas, as culturas tradicionais indígenas brasileiras permanecem na invisibilidade.

A proposição do eixo dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re) construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios

linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. (BRASIL, 2018, p. 245).

Nesse dinâmico processo, a escola indígena de hoje ainda está em busca de atender os objetivos estabelecidos no passado, que preconizam:

[...] a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autode-terminação. (BRASIL, 1994, p. 12).

Mesmo diante do direito à uma educação escolar própria, Machado (2016, p. 18) aponta que a educação das crianças indígenas Guarani e Kaiowá na região de Dourados ocorre, de certa maneira, pela forma tradicional desses povos, transmitida de geração em geração pelas famílias, mas muitas vezes a escola desmerece os conhecimentos tradicionais, como se não houvesse valor no saber e ser indígena, tendo como resultado uma educação escolar indígena negligenciada.

A realidade atual, portanto, continua repetindo o contexto de tempos anteriores, em que há uma dicotomia na formação da criança indígena durante o período escolar: ela entra em contato com o saber da sociedade ocidental, mas ao retornar para o convívio familiar experimenta os saberes tradicionais, que fazem parte de seu cotidiano. Assim, nessa dicotomia,

a cultura indígena continua sendo negada e sobreposta pela cultura eurocêntrica, impedindo que a intraculturalidade ideal aconteça.

A intraculturalidade consiste em um processo social que parte da conscientização, pelos indígenas, que surge com a tomada das rédeas da sua própria História, desde os registros mais remotos de suas memórias históricas e sua ancestralidade, buscando uma aprendizagem nas lutas e resistência contra toda forma de discriminação, opressão e integração forçada. Trata-se da conjugação de dois fatores: um interno (tradição) e outro externo (modernidade), situação característica da sociedade indígena brasileira e latino-americana. (MARTINS, 2018, p. 58).

Vislumbra-se, a partir do exposto por Martins (2018), um caminho para a escola indígena, através do exercício da intraculturalidade, que permite um trabalho coletivo e integrado entre professores, gestores e a comunidade escolar, e de reconhecimento dos saberes ancestrais indígenas que circulam nesses espaços, visto que pode consistir em uma prática pedagógica de valorização do sujeito e de seu território.

Impasses e alternativas da educação escolar indígena em tempos de Covid-19

Com o advento da pandemia por Covid-19, a suspensão oficial das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino de Dourados ocorreu em março de 2020, e a regulamentação das atividades pedagógicas não presenciais, a partir da Resolução nº 51, de 22 de maio de 2020 (DOURADOS 2020). A partir dessa normativa, as Escolas Indígenas buscaram várias formas de chegar até seus alunos, mas muitas das famílias encontravam-se, e ainda se encontram, em situação de vulnerabilidade extrema, ficando inacessíveis via instrumentos tecnológicos para dar continuidade ao calendário escolar.

A educação brasileira como um todo precisou organizar ações a fim de manter os vínculos de estudantes e famílias com as instituições educacionais e isso acentuou o debate na primeira etapa da Educação Básica. Determinados grupos e agentes educacionais têm se levantado em defesa do uso de recursos tecnológicos também para o trabalho com crianças na Educação Infantil, a exemplo do que tem sido feito em outras etapas da Educação Básica e no Ensino Superior. (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 127).

Seffner (2021) analisa alguns impactos da pandemia de Covid-19 no campo educacional público brasileiro, ao se debruçar sobre os efeitos do prolongado período de isolamento. Sobre a escola e os processos de escolarização, observa-se que os discursos sobre a Educação a Distância (EaD) como alternativa, ou mesmo o ensino híbrido, tornaram precário o processo de aprendizado dos estudantes, ainda que, até o momento, seja difícil quantificar os prejuízos que o afastamento das aulas presenciais causou no processo educativo. Somamos a percepção de Seffner (2021, p. 47) ao afirmar que “não existe condição de aprendizado escolar na Educação Básica desvinculado do entorno da cultura escolar e do cotidiano escolar”. Esse mesmo entendimento torna-se ainda mais importante ao reportar às escolas indígenas.

Em contato com as adversidades do cenário, diretores, coordenadores, gestores da educação da RID viram-se obrigados a se adaptar às novas práticas. E verificando que a maioria das famílias indígenas não tinha possibilidade de garantir aos filhos o acompanhamento das aulas remotas/virtuais em razão da carência de acesso a celulares, notebooks ou rede de internet, a alternativa viável para aquele momento foi a organização de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) de forma impressa (*Kuatiá* – papel, na Língua Indígena Guarani), que foram entregues aos pais das crianças e adolescentes para que pudessem dar continuidade às atividades escolares em suas casas (Figura 6).

Figura 6 – Kit de atividades pedagógicas não presenciais



Fonte: Acervo da pesquisa de campo.

Nas duas aldeias indígenas da RID, os professores que trabalham sob responsabilidade do município de Dourados foram orientados a se organizar, de forma que aqueles que pertenciam ao grupo de risco não irem trabalhar presencialmente, enquanto os outros profissionais, que se apresentavam fora do quadro de risco, deveriam trabalhar em forma de escalonamento para atender as demandas da escola, de entrega e recolhimento das APNP.

Nessa dinâmica, alguns professores foram diagnosticados com Covid-19 e passaram a ter outra preocupação para além da dificuldade educacional. Os que continuaram desenvolvendo as atividades no formato on-line relataram dificuldades relacionadas ao sinal de internet no território indígena e a falta de recursos tecnológicos. Por fim, ampliou-se as dificuldades de garantir a escolarização nesse período, e muitas crianças e adolescentes ficaram desassistidos.

Outras situações ocorreram nesse contexto; muitos pais ou responsáveis por alunos indígenas não foram até a escola para buscar as APNP. Então os professores e gestores pedagógicos assumiram mais uma função: a de sair à procura das crianças a partir de busca ativa para a entrega e/ou recolhimento das APNP. Observou-se nesse processo muitas dificuldades, havendo pouco ou nenhum retorno durante todo o período da pandemia no ano de 2020. Por muitas vezes, durante a busca ativa, os professores se

depararam com as crianças brincando e em seu momento de lazer. Ao indagarem a ausência dos pais na escola para a retirada das APNP, estes justificavam que não foram buscá-las por simplesmente acreditarem que esse tempo de pandemia não era tempo de estar preocupado com a escola, mas sim com a vida.

A preocupação expressa pelos pais indígenas, em ser um momento de preocupar-se com a vida, está intimamente relacionada a outras tantas dificuldades enfrentadas pelas famílias indígenas, e ultrapassaram as questões educacionais, sendo uma delas a escassez de alimentos. Por essa razão, as escolas também passaram a distribuir quinzenalmente cesta de alimentos às famílias indígenas. Nesse sentido, é perceptível a necessidade de repensar as precariedades nas estruturas de ensino e, ao mesmo tempo, como a escola e seus agentes buscaram tentativas de superar as situações aprofundadas com a Covid-19.

Diante das dificuldades apontadas anteriormente, de como as escolas indígenas ainda repetem um ensino das escolas urbanas, e então da dificuldade de efetivamente colocar em prática suas especificidades e diferenças, é importante considerar que a escola se constitui um lugar privilegiado no qual existe constante processo de desconstrução e de trocas de experiências, sendo espaço de compartilhar o ser e os saberes tradicionais indígenas. Tem-se assim um espaço de intra, inter e transculturalidade, desde que sejam preconizados:

[...] a autoaceitação e o autorreconhecimento para atingir um desenvolvimento interno pessoal ou comunitário- intraculturalidade, busca, sobretudo, uma autorrealização do sujeito. O meio de se alcançá-la, nada mais é que o reconhecimento e interação com o outro, com base no respeito e na tolerância, negando-se preconceitos muitas vezes camuflados. (MARTINS, 2018, p. 58).

No que se refere às crianças, reafirma-se a necessidade de considerá-las responsáveis de toda a sociedade na qual estão inseridas, principalmente se tratando de tempos difíceis como estes.

Falamos em infâncias, diante da existência de uma pluralidade de realidades em movimento e em confronto. As crianças produzem as tramas cotidianos nos espaços tempos de suas geografias existenciais, por isso, precisam ser compreendidas em seus contextos sociais e culturais. As crianças são marcadas interseccionalmente por suas dimensões de classe, etnia, nacionalidade, gênero e classe social, ou seja, por diversos fatores políticos, econômicos, culturais, geográficos e sociais, que nos impedem de pensá-las no singular. As diferentes experiências de infância, suas formas de viver e resistir nestes tempos estão a interrogar a Educação Infantil. (SANTOS, 2020, p. 86-87).

No que se refere a esse período de retorno das aulas, a partir de outubro de 2021, houve diferentes compreensões sobre a segurança ao retorno das aulas presenciais pelas famílias indígenas, de tal forma que muitos alunos permaneceram em ensino remoto. Os dados sistematizados sobre o retorno das atividades presenciais por escola indígena estão apresentados na Tabela 1.

A partir dos números, constatou-se que a Escola Municipal Indígena (EMI) Araporã é a que apresenta maior permanência (74,7%) de alunos matriculados em ensino remoto. A EMI Tengatuí Marangatu também teve número expressivo de alunos que permaneceram em ensino remoto (53%) para o ano letivo

de 2021. Também observou-se que para o segundo semestre de 2021 havia bastante insegurança em relação ao retorno das atividades escolares presenciais por parte das famílias indígenas.

No que se refere a alunos que não compareceram (retornaram) nas escolas, a EMI Araporã teve o maior esvaziamento no quantitativo de alunos, quando comparada às demais escolas, apresentando uma taxa de 9,5% de evasão. Esse é um fator preocupante, sendo necessário buscar informações quanto aos motivos que levaram esses alunos a evadirem da escola.

A EMI Agustinho e a EMI Lacuí Roque Isnarde mostraram-se sem alunos em situação de evasão escolar, ou seja, 100% dos alunos retornaram para a escola, mesmo que mais de 50% tenham permanecido em ensino remoto durante o ano de 2021. Pode-se notar também que a EMI Agustinho é a escola que mais tem alunos em ensino presencial, e por esse motivo desenvolveu um protocolo de segurança mais rigoroso quando comparado aos protocolos de segurança das outras escolas.

Não foi possível acessar informações quanto à situação dos alunos matriculados na Escola Municipal Indígena Polo Tengatuí Marangatu e na Escola Municipal Francisco Meireles, por isso não há registros sobre elas na Tabela 1.

Tabela 1 – Relação das escolas indígenas na RID em ensino presencial e remoto no ano escolar de 2021

SITUAÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS NO RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS								
NOME DA ESCOLA	Total de AM ⁽¹⁾	Alunos EP ⁽²⁾	% de alunos EP	Alunos em ER ⁽³⁾	% de alunos ER	AA ⁽⁴⁾	% AA	Local
EMI Tengatuí-Marangatu	681	232	34.1	431	63,3	18	2.6	Aldeia Jaguapiru
EMI Ramão Martins	411	183	44.5	204	49.7	24	5.8	Aldeia Jaguapiru
EMI Araporã	685	108	15.8	512	74.7	65	9.5	Aldeia Bororó

EMI Agustinho	645	362	56.1	283	43.9	0	0	Aldeia Bororó
EMI Lacuí Roque Isnarde	148	101	68.2	47	31.8	0	0	Aldeia Bororó
Total	2.570	986	—	1.477	—	107		—

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base em dados da pesquisa.

- (1) AM - Alunos matriculados
- (2) EP- Ensino Presencial
- (3) ER- Ensino Remoto
- (4) AA- Alunos ausentes – que não retornaram às aulas presenciais nem às aulas remotas em 2021.

Tecendo considerações sobre a evasão escolar, é necessário recordar as barreiras socioeconômicas, culturais e infraestruturais já enfrentadas pelas famílias indígenas, estabelecidas anteriormente à Covid-19 e ampliadas por ela. No que tange ao acesso escolar, Morais (2020, p. 30) descreve as dificuldades encontradas:

As dificuldades que as crianças que vivem nas aldeias Bororó e Jaguapiru tem para chegar na escola urbana, representam um dos motivos que levam elas a faltar nas aulas e conseqüentemente terem o desempenho pedagógico prejudicado. Alguns professores afirmaram que alguns estudantes indígenas faltam às aulas às vezes por uma semana e as suas famílias não fornecem nenhuma justificativa em relação às suas faltas escolar. Na pesquisa foi possível perceber que os motivos das faltas escolar estão relacionados às condições climáticas de chuva e frio em determinados períodos do ano, assim como à falta de meio de condução, pois a maioria dos estudantes utilizam bicicletas para irem para a escola e 30 muitas vezes eles relatavam – quando questionados – que haviam faltado nas aulas porque suas bicicletas estavam quebradas ou estavam sendo utilizadas por outras pessoas da família.

Os enfrentamentos anteriormente pontuados, entre outros tantos impasses, dificultam a efetivação de uma escola indígena promotora da educação intra, inter e transcultural. Tanto as crianças indígenas como a escola indígena exercem um papel central na manutenção dos saberes tradicionais indígenas, mas a

interação entre os costumes e o conhecimento sistematizado requer “oportunidade de desenvolver capacidades que lhes permitam entender e lidar com o mundo moderno, adquirindo ferramentas que lhes possibilitem obter e assimilar conhecimentos acumulados pela humanidade, integrando-os aos conhecimentos construídos pelos antepassados” (AQUINO, 2012, p. 100).

Por essa razão faz-se necessário que essa escola esteja atenta às necessidades de suas comunidades, promovendo a construção de conhecimentos que favoreçam a troca e a articulação de novas alternativas para a sociedade indígena, rompendo com o atual cenário de dificuldades e desigualdades socioeconômicas presentes nos territórios, preparando as crianças do hoje para continuarem a re-existência de suas culturas no amanhã.

Considerações finais

O território *Mitã Kuera* Guarani Kaiowá se estabelece pelo protagonismo do modo de ser e viver da criança indígena nas diversas fases de desenvolvimento. E mesmo estando esse território marcado por inúmeras dificuldades socioeconômicas, infraestruturais, sanitárias e educacionais que já existiam e que foram ampliadas com a Covid-19, ele se constitui como espaço-tempo de construções pessoais e coletivas intra, inter e multiculturais.

Defende-se, assim, que uma escola construída para atender a Educação Escolar Indígena deve respeitar as particularidades de cada uma dessas crianças e, nesse sentido, reforçar a compreensão do ser indígena, bem como possibilitar a participação das comunidades indígenas em construir uma pedagogia específica que dialoga com as características socio-culturais e ambientais do território indígena Guarani e Kaiowá, seja na educação infantil ou nas demais instâncias de ensino escolar, pois, como corrobora Aquino (2012, p. 23):

[...] cada povo tem sua forma tradicional de ensinar os outros, é variado de acordo com o seu grupo étnico que define seus objetivos de vida desde sua gestação, cada grupo tem seu jeito de educar e cuidar de suas crianças e também das pessoas do entorno, de acordo com seus princípios da divindade e moral recebidos dos *ñanderu*.

As práticas educativas tradicionais constituem movimentos pedagógicos que vão se desenvolvendo ao longo das fases de crescimento das crianças indígenas e revelam saberes que permitem compreendermos as temporalidades de ensino-aprendizagem nos espaços de formação da cultura e da identidade, sendo que “esses saberes são constituídos com uma teia de valores e costumes culturais que representam as fases do desenvolvimento humano da infância que podem subsidiar a organização didática e pedagógica da educação escolar indígena” (GOMES; NASCIMENTO, 2017, p. 350).

Por fim, compreendemos que o cenário resultante da Covid-19 ampliou sobremaneira as dificuldades de garantir o bem viver nos territórios indígenas, impactando, em menor ou maior amplitude, os processos de desenvolvimento infantil. Contudo, é imprescindível reconhecer que as crianças indígenas carregam uma cultura própria que vai se modelando no contato constante com “culturas outras”, constituídas entre as etnias circulantes em seus territórios. Estabelecer o diálogo entre essas culturas em espaços de educação formal é uma alternativa promissora para que haja reconhecimento das diferenças, aceitação da diversidade e valorização das identidades.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e7900.7>. Acesso em: 18 nov. 2020.

AQUINO, Elda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizados**: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai – MS. 2012.118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MT, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10911-elda-vasques-aquino.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRAND, Antonio. Educação Escolar e sustentabilidade indígena: possibilidades e desafios. **Ciência e Cultura** [online], São Paulo, v. 60, n. 4, p. 25-28, out. 2008. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400012. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Comitê de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2). Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/F3D00026.pdf>. Acesso em: 20 out 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.836, de 23 de setembro de 1999**. Acrescenta dispositivos à Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, que “dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências”, instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19836.htm. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012, de 10 de maio de 2012**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012b. 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. Acesso em: 25 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 out. 2021.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os involuntários da pátria: reprodução de aula pública realizada durante o ato Abril Indígena, Cinelândia, Rio de Janeiro 20/04/2016. **ARACÊ – Direitos Humanos em Revista**, São Paulo, ano 4, n. 5, p. 187-193, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4865765/mod_resource/content/1/140-257-1-SM.pdf. Acesso em: 9 out. 2021.

DOURADOS. Prefeitura Municipal de Dourados. Resolução nº 51, de 22 de maio de 2020. Dispõe sobre a regulamentação das atividades pedagógicas não presenciais. **Diário Oficial do Município de Dourados**: ano XXII, n. 5.169, p. 1, Suplementar, Dourados, MS, 22 maio 2020. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/22-05-2020-SUPL.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (org.). **Campesinato e território em disputas**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 373-302. Disponível em: <http://docs.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/campesinato.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

FOLHA DE DOURADOS. **Mapa da Reserva Indígena de Dourados**. 2012. Disponível em: <https://www.folhadedourados.com.br/wp-content/uploads/2021/07/x-113.jpg>. Acesso em: 11 fev. 2022.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas**: exemplos no Amapá e Norte do Pará. São Paulo: IEPÉ, 2006. Disponível em: https://www.institutoiepe.org.br/media/livros/livro_patrimonio_cultural_imaterial_e_povos_indigenas-baixa_resolucao.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

GOMES, João Carlos; NASCIMENTO, Adir Casaro. A pedagogia cultural da infância indígena Guarani e Kaiowá. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 335-354, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4998>. Acesso em: 23 out. 2021.

GUTIERREZ, José Paulo. **A circularidade das crianças Kaiowá na Aldeia Laranjeira Nanderu, Rio Brillhante, Mato Grosso do Sul**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Católica Dom Bosco, Campo Grande, MT, 2016. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/22853-jose-paulo-gutierrez-compressed.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

JOÃO, Izaque. **Jakaira reko nheypyrũ 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) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2011. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Izaque-Jo%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KNAPP, Cássio. **Educação Escolar Indígena: e ensino bilíngue e os Guarani e Kaiowá**. Curitiba: CRV, 2020.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021

LESCANO, Claudemiro Pereira. **Tavyterã Reko Rokyta**: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem. 2016. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://silo.tips/download/claudemiro-pereira-lescano-tavytera-reko-rokyta-os-pilares-da-educao-guarani-ka>. Acesso em: 23 out. 2021.

MACHADO, Micheli Alves. **Educação Infantil**: criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados. 2016. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1346>. Acesso em: 20 nov. 2020.

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. **Pluri**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 55-66, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://repositorio.cruzeirosulvirtual.com.br/index.php/pluri/article/download/33/52/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MORAIS, Clotildes Martins. **Crianças kaiowá e guarani em uma escola urbana da cidade de Dourados/MS**. 2020, 135 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4128>. Acesso em: 9 out. 2021.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. **Territórios e territorialidades Guarani e Kaiowa**: da territorialização precária na reserva indígena de Dourados à multiterritorialidade. 2011. 406 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/375>. Acesso em: 14 abr. 2022.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani\Kaiowá**: o mita reko na aldeia Pirakua/MS. 2006. 386 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geonecio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TrabalhodoAntropologo.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 9 out. 2021.

SEFFNER, Fernando. A escolarização pública e o imprevisto mais do que previsto. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade – RIET**, Dourados, MS, v. 2, n.2, p. 38-63, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/14475>. Acesso em: 11 fev. 2022.

Recebido em: 10/04/2022
Aprovado em: 11/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

MUXES EN LA INTERCULTURALIDAD Y TERRITORIALIDAD DE LA COMUNIDADE ZAPOTECA EN OAXACA-MÉXICO

*Aní Dario Hernandez Chávez**
Universidade Federal do Amazonas
<https://orcid.org/0000-0001-7133-2086>

*Ivani Ferreira de Faria***
Universidade Federal do Amazonas
<https://orcid.org/0000-0002-7543-2348>

RESUMEN

Este estudio buscó comprender la territorialidad de los muxes y cómo las políticas interculturales pueden potenciar su identidad en la comunidad zapoteca, Oaxaca, México. En esta investigación se realizó trabajo de campo y reconocimiento del territorio en los límites de Juchitán y Santo Domingo de Tehuantepec, con la ayuda de los muxes para registrar testimonios de cómo es su vida cotidiana en esta región con metodologías participativas respetando sus cosmologías, fundamental para la promoción de la autonomía. Los muxes responden a un rol establecido por la sociedad, por el trabajo que algunos siguen desempeñando, por su cuerpo y deseo homoerótico que tiene una función social específica en las relaciones de dominación de los hombres. La interrelación de hombres, mujeres y muxes para el sustento cultural, social y económico de Juchitán muestra cómo existe más de una historia de género fija y lineal, sin que ello redunde en la ausencia de relaciones de dominación.

Palabras clave: políticas publicas; interculturalidad; identidad; género; Muxe.

RESUMO

MUXES NA INTERCULTURALIDADE E TERRITORIALIDADE DA COMUNIDADE ZAPOTECA EM OAXACA-MÉXICO

Este estudo buscou compreender a territorialidade dos Muxes e como as políticas interculturais podem valorizar a sua identidade na comunidade zapoteca, Oaxaca, México. Nesta investigação, foram realizados trabalhos de campo e reconhecimento do território nos limites de Juchitán e Santo Domingo de Tehuantepec, com a ajuda dos muxes para o registro de testemunhos de como é o cotidiano deles nesta região com metodologias participantes, respeitando suas cosmologias, fundamental para a promoção da autonomia. Os muxes respondem a um papel estabelecido pela sociedade, pelo trabalho que alguns continuam a desempenhar, pelo seu corpo e desejo homoerótico que tem uma

* Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: dh231278@gmail.com

** Pós-doutorado pela Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM). Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas (PPGG/UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: ivanifaria@ufam.edu.br

função social específica nas relações de dominação dos homens. A inter-relação de homens, mulheres e muxes para o sustento cultural, social e econômico de Juchitán mostra como há mais de uma história de gênero fixa e linear, sem que isso resulte na ausência de relações de dominação.

Palavras-chave: políticas públicas; interculturalidade; identidade; gênero; Muxe.

ABSTRACT

MUXES IN THE INTERCULTURALITY AND TERRITORIALITY OF THE ZAPOTEC COMMUNITY IN OAXACA-MEXICO

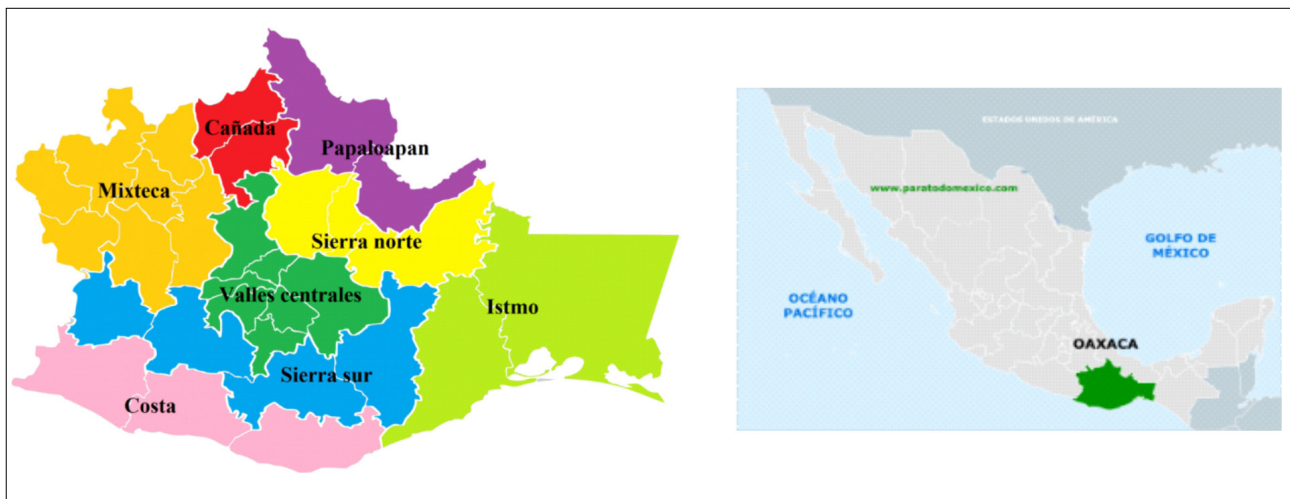
This study sought to understand the territoriality of the Muxes and how intercultural policies can enhance their identity in the Zapotec community, Oaxaca, Mexico. In this investigation, fieldwork and recognition of the territory were carried out in the limits of Juchitán and Santo Domingo de Tehuantepec, with the help of the muxes to record testimonies of what their daily life is like in this region with participating methodologies respecting their cosmologies, fundamental for the promoting autonomy. The muxes respond to a role established by society, by the work that some continue to play, by their body and homoerotic desire that has a specific social function in the relations of domination of men. The interrelation of men, women and muxes for the cultural, social and economic sustenance of Juchitán shows how there is more than one fixed and linear gender history, without this resulting in the absence of relations of domination.

Keywords: public policies; interculturality; identity; gender; Muxe.

Introducción¹

El estado de Oaxaca está situado al sur de México y ocupa el lugar 5 a nivel nacional, compuesto por ocho regiones (Figura 1).

Figura 1 – Localización de todas las regiones del estado de Oaxaca, México



Fuente: Wikipedia (2018).

¹ Os procedimentos éticos: todas as conversas e a observação participante foram autorizadas pelos Muxes e seus nomes foram deixados em anonimato, conforme solicitação deles.

La región del Istmo, con ubicación en la ciudad de Juchitán de Zaragoza, es la región que será investigada, porque es el espacio geográfico en donde se encuentra el mayor territorio de zapotecas y la concentración de la comunidad muxes en la actualidad.

La comunidad zapoteca es pueblo indígena milenário eso da pauta y permite que los zapotecos del Istmo sean un grupo étnico reconocido en este territorio, herederos de una de las más grandes culturas prehispánicas del centro del estado de Oaxaca. Ocupan la parte sur del estado de Oaxaca y actualmente se trata de una población en gran parte urbana, ubicada en tres grandes centros: Tehuantepec, Matías Romero y Juchitán. Esta última es la más grande y con extensión territorial indefinida y es destacada porque la mayoría de las personas son indígenas y habla su lengua nativa.

Los istmeños son un subgrupo de los cuatro que constituyen una de las principales macroetnias de México, junto con los zapotecos originarios de los Valles Centrales, la Sierra Norte y la Sierra Sur. En el Istmo, donde la población total se calcula en 546 288 y más de 50 por ciento se cataloga como población originaria o de nacimiento natural del lugar, 7 de cada 10 hablantes de una lengua indígena se desenvuelven en zapoteco. Así, en el Istmo de Tehuantepec cerca de 114 633 son representantes de la “gente de la palabra verdadera”, como también se designa a los zapotecos (MILLÁN, 2006).

Juchitán es la segunda ciudad en orden de importancia política y comercial del Estado de Oaxaca, que se halla situada en el centro del Istmo oaxaqueño, en una zona interétnica donde confluyen, junto con los zapotecos que son el grupo preponderante, Huaves, Mixes, Chontales y Zoques, pueblos indígenas que forman parte de la convivencia en esta región étnica.

Está ubicada en la intersección de las grandes vías que comunican, de oriente a occidente, los océanos Atlántico y Pacífico y, de norte a sur, el país con Centroamérica, es decir se trata de un área estratégica para el desplazamiento

to y las rutas comerciales ya desde tiempos prehispánicos. Sin querer ir demasiado lejos, recordamos la construcción del ferrocarril transístmico con aportes ingleses y norteamericanos, en la segunda mitad del siglo XIX, y, actualmente, los proyectos ligados al oleoducto y al corredor industrial entre Cotzacoalcos y Salina Cruz (proyecto Alfa-Omega). Esta última ciudad, además, que distancialmente es muy cerca de Juchitán, se ha constituido recientemente en puerto franco y se está ampliando como puerto pesquero y astillero en la zona.

De especial relevancia en este proceso ha sido lo que se ha denominado la “zapotequización” del Istmo de Tehuantepec, término que se ha utilizado para explicar la conformación de una cultura regional de estilo zapoteca (REINA, 1995, p. 44). Y es así como Barabás y Bartolomé (1999, p. 101-102) llegan a una conclusión sobre la construcción de la cultura zapoteca, citando lo siguiente:

Así pues, en contraste con otras regiones indígenas, en el siglo XIX, durante la llegada de población de distintas regiones de México y diferentes países – en el contexto de la construcción del ferrocarril transístmico –, los mestizos y los extranjeros no se erigieron como grupos dominantes, sino que se adaptaron y mezclaron, y los zapotecos se consolidaron como la oligarquía regional. Si en el siglo XIX los mestizos y extranjeros se ‘zapotequizaron’, una centuria después no sólo tomó forma ‘una cultura regional de fisonomía zapoteca’, sino que también se volvió modelo para los otros pueblos originarios del Istmo.

Los muxes (Figura 2), el género masculino con preferencias diferentes, han sido señalados e identificados peculiarmente con frecuencia en las comunidades zapotecas de la región. Ya en el siglo XVI se anotaban diversos nombres para mencionar sus comportamientos, así que debemos suponer que estas prácticas tienen una larga trayectoria en la cultura zapoteca y que identifica a este grupo indígena desde tiempos atrás. En el caso del Istmo se trata de un tercer sexo socialmente concebido y aceptado, en el pueblo

indígena, donde un hombre-mujer al cuál se le denomina muxe.

Desde la perspectiva de los estudios de género la sociedad zapoteca del Istmo presenta una serie de características que la hacen particularmente interesante para muchas ciencias por ejemplo; las ciencias sociales, antropología, historia, geografía y para quienes están interesados en leer y entender a la sociedad entorno a los géneros y sus especificaciones.

Figura 2 – Foto de muxe “Felina” noche de gala, coronada reina de la vela pasión



Fuente: Acervo pessoal de Felina Santiago Valdivieso.

Al contrario del modelo mestizo dominante, donde los hombres comprenden todo el entrelazo de las relaciones sociales, en el Istmo zapoteco los espacios sociales, y los poderes que los conforman, aparecen claramente definidos según el acceso y manejo del poder social que cada género ejerce en determinados campos de la vida comunitaria: ámbito doméstico (casa), comercio (mercado) y sistema festivo, son ámbitos de dominio principalmente femenino; producción (campo, fábrica), de la representa-

ción política, la producción intelectual y artística (la alta cultura) y la cantinas como ámbito de bohemia son espacios del hombre (MIANO BORRUSO, 1994).

En otras palabras en la sociedad zapoteca se ha ido desarrollando históricamente una línea bastante definida de división social del trabajo, según la cual a las mujeres está asignada la tarea de la circulación y distribución de los bienes y de las mercancías y de la reproducción de la cultura tradicional, mientras que los hombres se ocupan esencialmente de la producción económica cultural y artística y de la dirección política del grupo, El hombre es considerado “naturalmente” el depositario de la autoridad y del poder, sobre todo del poder político es decir del ámbito de las acciones y decisiones que conciernen la comunidad en su conjunto y sus relaciones con las instituciones nacionales e internacionales por así mencionarlo.

En especial está ampliamente documentado en la literatura antropológica el protagonismo de las mujeres en la vida económica, social y cultural del grupo y el prestigio social del cual gozan. Su capacidad económica y productiva de la actividad comercial, le permite un potencial de autonomía respecto al hombre que se manifiesta en una fuerte auto valorización, en una presencia dominante en el sistema de socialización comunitario, representado por las fiestas y los rituales. En el cuál tiene una representatividad autónoma respecto al hombre, ya que atraen las mayordomías (mayordomía es el grupo de personas que organiza una festividad de carácter religioso) en la mayoría de los casos y una fuerte aceptabilidad de autoridad sobre la organización del hogar y sobre los hijos aun que no alcanza el status de jefe de la familia, rol de autoridad y poder que corresponde al hombre.

Caso único en el panorama de los grupos étnicos de México, las mujeres con su suntuoso traje regional son identificadas como el emblema de la etnia en su conjunto. Estas características distintivas que conforman una condición atípica frente al modelo nacional ha

dado pie a que se hablara de “matriarcado” en la sociedad zapoteca, por tanta referencia que ellas transmiten.

Sin embargo, la sociedad zapoteca a está organización dicotómica agrega otro rasgo peculiar: no hay estigma y marginación social del muxe al contrario hay una actitud social y cultural peculiarmente permisiva y participativa ante las diferencias de género, en gran contraste con el patrón nacional. Los encontramos desempeñando funciones socialmente reconocidas y prestigiadas tanto en sus familias, en el ámbito público y comunitario.

Se trata de un tercer género institucionalizado, un tercer elemento constitutivo e integrado a la organización genérica de la sociedad y al universo cultural étnico poco usuales en nuestra sociedad occidental, que algunos autores consideran como un tercer sexo socialmente concebido y aceptado (otros autores hacen la comparación con el ser gay, porque no encuentran términos correctos para ser explicados en la sociedad actual) con los valores originales que definen el ser muxe, un hombre-mujer que reúne las características de ambos sexos.

Las preferencias de los muxes no son criticadas en la comunidad, sin embargo, corresponde un alto nivel de aceptabilidad y de autoridad que ellos logran tener. Al contrario de un muxe que tiene presencia y prestigio social, el ser lesbiana está considerada como una desviación o una enfermedad, jamás alcanza el status social del muxe y generalmente es reprimida, las mismas palabras usadas para nombrarlas; *nguiu*, en zapoteco y *marimacho*, en español tienen una connotación despectiva que no tiene la palabra muxe. Lo que denota que no deja de ser una sociedad heterosexista aunque presenta una menor homofobia respecto al modelo mestizo.

El hecho de que existiera un grupo que se alejara de la construcción binaria de género y que, además, fuera aceptado, resultaba de sumo interés pues suponía diferentes preguntas de investigación. A partir de ello se buscó información y se encontraron, en primer lugar,

ciertas contradicciones pues los medios de comunicación y algunas investigaciones afirmaban que en Juchitán se vivía un ambiente de aceptación hacia los muxes, mientras que éstos hablaban de una discriminación constante hacia sus personas. En segundo lugar, se ubicaron testimonios sobre prácticas sociales y políticas emprendidas por los muxes en las últimas décadas.

Después, se comenzó a realizar un acercamiento con esta población en el Istmo y más adelante con algunas personas originarias de Juchitán durante la Vela celebrada en noviembre del 2018. Cabe destacar la gran participación de personas de todo el país y sobre todo del mundo, en este año fue reincorporada la vela de noviembre, por cuestiones de desastres naturales la vela del 2017, no fue realizada, esta vela siempre es de destaque personal para la visibilidad de los muxes (Figura 3).

Figura 3 – Foto de lavada de olla, festejo de la vela muxe, 2018, después de los incidentes del sismo del 2017



Fuente: Acervo pessoal dos autores.

En otro punto, los muxes son un caso distinto dentro de los propios estudios de género ¿cómo se traducirían sus prácticas políticas? ¿De qué manera su arraigo y organización social incidía en su participación? Luego de esta búsqueda práctica, teórica y metodológica se planteó la participación política de los muxes: entre el capital social y la vulnerabilidad para analizar la relación de estas categorías de estudio.

Organización social y políticas de los muxes

En esta sociedad, el muxe no está considerado como una figura excepcional o fuera de la norma, sino como parte natural y normal de la composición genérica de la sociedad y valorizado por una serie de motivos que van del rol importante que juegan a nivel económico en la familia, a los oficios que desempeñan en la comunidad en función de la reproducción de algunos elementos culturales tradicionales.

El como llevar la organización social en el grupo indígena zapoteca esta bajo el poder de la comunidad en conjunto:

Por lo que concierne la organización de género los zapotecos ofrece unas características que la hace particularmente interesante; por una parte, existe un protagonismo económico y social de las mujeres zapotecas, que se han destacado históricamente como comerciantes con autonomía económica y principales protagonistas del sistema de fiestas comunitario. (MIANO BORRUSO, 1994).

La forma de vestir de la mujer zapoteca y de sus formas voluminosas, el porte altivo, la actitud entre gracia y orgullo, la majestuosidad del traje regional, representa poder en la comunidad y al mismo tiempo han inspirado a muchos artistas, fotógrafos y escritores mexicanos y extranjeros,² al punto que en el imaginario nacional y a veces también académico se ha hablado de “matriarcado”.³ Por otra parte, es una sociedad que reconoce tres elementos que componen el orden de género: los hombres, las mujeres y los muxes.⁴

De hecho, la organización dicotómica, hombre/mujer, la sociedad zapoteca agrega un rasgo peculiar: no hay estigma y marginación social del varón muxe en zapoteco.⁵ Al contra-

2 Como: Diego Rivera, Frida Kalho, Francisco Toledo, Elena Poniatowska etc.

3 Ver Bennholdt-Thomsen (1997).

4 Ver Miano Borruso (2001) y Gómez Suárez y Miano Borruso (2006).

5 Ya en el siglo XVI se anotaban diversos nombres para mencionar comportamientos de los muxes, así que debemos suponer que estas prácticas tienen una larga trayectoria en la cultura zapoteca. Ver Guerrero Ochoa (1989).

rio, los juchitecos afirman que en su cultura hay una “completa aceptación e integración del muxe”. Si bien una investigación más profunda⁶ reveló los límites y las contradicciones existentes en la realidad, también es cierto que la actitud social y cultural es peculiarmente permisiva y no punible ante los comportamientos del muxe, en gran contraste con el patrón nacional que al contrario tiende al rechazo, la desaprobación, agresión, burla y ridiculización (hablando de la comparación muxe y gay).

Su visibilidad y presencia se percibe como un estatus de privilegio, si lo comparamos a la mayoría de las situaciones conocidas en México, al punto de crear el imaginario de Juchitán como “paraíso *queer*”,⁷ parecido al caso del “matriarcado”.

Participan activamente en el sistema festivo, ellos son los artesanos que diseñan y bordan los suntuosos trajes regionales femeninos, los que elaboran los adornos de las fiestas y los carros alegóricos para los desfiles de las Velas,⁸

El autor anota las siguientes palabras, toma das del Vocabulario Castellano Zapoteco del siglo XVII: *Nabeelachi*, *nageelachi*: Hombre no austero ni vano; *Beniconnaa*, *benegonaa*: Mujer; Mujer varonil: *Benigonaanaguilachi*; Hombre amujerado: *Nagueebenigonaa*, *nacalachicabenigonaa*; Puto sodomita: *Beniricaalezaaniguio*, *beniriyo-texichebenigonaa*; Puto que hace de mujer: *Benibiraaxe*, *benibixegonaa*. En el campo hemos recopilado las siguientes definiciones: *muxe benda*: muxe hermana; *muxe gueta*: tortillera, que se acuesta también con otro homosexual; *muxe gupa*: muxe joven, afeminado, que «apenas comienza» o que tiene el «ano húmedo»; *muxe tre*: de aspecto maltrecho; *muxe ngola*: grande o de complejión fornida; *muxe guie*: que se traviste de istmeña; *muxe ngiu*: jota machina; *muxe dxe*: que toma mucho, como unas comadres; *muxe tede*: de aspecto enfermizo; *muxe chipa*: de aspecto enfermizo y amarillento; *muxe laga*: alto y delgado; *muxe guaga*: con el ano muy dilatado.

6 Ver Miano Borruso (2002) e Gómez Suárez y Miano Borruso (2008).

7 A esta liberalidad hacia las preferencias masculinas. Al contrario de un *muxe* que tiene presencia y cierto prestigio social, la lesbiana jamás alcanza el estatus social del *muxe* y generalmente es reprimida. Las mismas formas de nombrarlas - *nguiu*, en zapoteco y *marimacho* o *tortillera* cuando se habla en español - tienen una connotación despectiva que no tiene la palabra *muxe*, lo que indica que la zapoteca no deja de ser una sociedad sexista.

8 «Vela» es el nombre de las fiestas tradicionales del Istmo, dedicadas a los santos (San Vicente Ferrer, patrono de Juchitán, San Antonio, San Isidro etc.), a productos de la tierra (Vela *Biadxi*, de la ciruela), a patronímicos (Vela López, Vela Pineda) o a lugares (Vela Cheguigo, Calvario).

los coreógrafos que se encargan de inventar y dirigir los bailes en bodas, en los quince años y los aniversarios. Pueden ocupar un puesto de jerarquía y tradicional como mayordomos, brujos o curanderos. Más recientemente, con el acceso a centros de estudios superiores, se han formado como profesionistas e intelectuales, ocupando también puestos de responsabilidad política.

Por, si fuera poco, el panorama del modelo étnico no es grato. No todos los muxes son aceptados en la familia, en realidad encontramos que no son pocos los casos en que los hombres de la familia, padre o hermanos, no los aceptan, en parte porque ellos se auto denominan gays o homosexuales. Para un muxe, como para una mujer hay un largo camino de producción de méritos para consolidar un prestigio familiar y social: ocuparse en la casa y de las tareas domésticas. Vamos a ver, entonces, cuáles son las características que conforman la identidad, las prácticas y los ámbitos de acción y representación del muxe en la sociedad zapoteca.

Por lo que corresponde a la génesis y construcción de las identidades individuales, es posible definir algunas diferencias básicas, basadas en la diversidad de una auto-percepción y de pertenencias socioculturales. Una división primaria a grosso modo es entre los que afirman sentirse como «toda una mujer», por lo tanto a diario se visten y pintan como mujeres y usan nombres femeninos y los que, al contrario, se consideran como hombres con preferencia sexual y emotiva hacia otro hombre. Al interior de esta polaridad existe una amplia gama de posiciones intermedias y cruzadas que dan gran espacio a las diferencias muy amplias, e incluso al cambio de identidad sexual a lo largo del ciclo de la vida.

Hay también muxes, considerados como tales y reconocidos por la comunidad, que están casados con mujeres con las cuales viven y tienen hijos. Además, tienen a parte su querido, también conocido y aceptado. Y viven una doble vida, más no oculta, identidad. Hay muchos

que se asumen normalmente como hombres y no se sienten ni se visten como mujer, sin embargo lo hacen en algunas ocasiones, se trata de un ritual, en ocasiones de fiestas privadas y de la ya famosa Vela de las Intrépidas.

Tampoco faltan los gays de closet, fenómeno que se da principalmente en los estratos sociales más altos y que demuestra como la masculinidad está vinculada al ejercicio del poder. Y ciertamente no se agotan, con estos ejemplos, las posibilidades existentes. En términos de identidad y comportamientos, entonces, los límites entre un tipo y otro son bastante movidos y ambiguos. La característica común parece ser un estado de constante performance de género,⁹ un sabroso juego entre el ser y no ser, la instrumentalidad de una identidad ambigua.¹⁰

La otra diferenciación tiene que ver con la estratificación social que coincide con una separación de los territorios. La gran parte de la población muxe de Juchitán se concentra en los barrios periféricos, al sur de la ciudad, barrios nombrados de abajo, dónde vive la población de escasos recursos: campesinos, pescadores, artesanos y asalariados, aun que no faltan familias ricas vinculadas a la presencia y expansión en los últimos años del narcotráfico.

En esta zona se habla preponderantemente en zapoteco y la vida individual y colectiva está muy apegada a la tradición. Los muxes que habitan, en esta zona son cantineros, cocineros de comida y dulces tradicionales, pequeños comerciantes, bordadores, curanderos, costureros, sirvientes, peluqueros, artesanos y en últimos casos prostitutas. Como fenómeno relativamente reciente datándolo aproximadamente en los años 80 encontramos que en esta zona los muxes son en su mayoría adultos.

Del centro hacia el norte de la ciudad, viven

9 Más que en términos de Judith Butler, me refiero a como el concepto ha sido desarrollado por Neuza M. de Olivera (1994), en su estudio sobre el travestismo en Brasil.

10 Las expresiones verbales revelan constantemente esta ambigüedad, ya que por lo general hablan de sí mismo en masculino y femenino a la vez, se comportan con actitud masculina o femenina, según el interlocutor al que se dirigen, la situación, lo que se quiera expresar en el momento.

los de arriba, es decir familias que tradicionalmente tienen dinero y/o prestigio social o cuyo status social deriva de un reciente mejoramiento económico, por eso se han trasladado a zonas socialmente más prestigiadas (zonas nobles). Los muxes que aquí viven son profesionistas, estilistas, maestros, empleados en instituciones públicas, comerciantes, que están muy bien integrados a los círculos sociales y culturales de la ciudad. Pero que al mismo tiempo ya no se definen muxes, si no por lo contrario se denominan gays. En este ambiente no hay muxes, pues no son aceptados, pero muchos varones que participan del ritual lo son, solo que ellos no quieren ser llamados de esta manera.

Lo que es indicativo de la relación hombre-poder es que en los estratos sociales dominantes la imagen gay dominante es masculina. Las diferencias sociales descritas no tienen nada que ver con marginación o con guetos territoriales. En la vida cotidiana, todos se apegan con mayor o menor intensidad a la costumbre, la gente de arriba tiene familiares y amigos en los barrios de abajo, los frecuentan y participan en sus fiestas.

Una diferencia importante con la cultura sexual occidental urbana es que para la cultura zapoteca solo tienen significado las relaciones sexuales entre un muxe y un varón heterosexual. Las relaciones entre muxe o entre un muxe y un homosexual o gay no tienen sentido, es más son inconcebibles; ningún muxe aceptaría acostarse con otro varón que se asume como gay. Es decir, existe una neta diferenciación de identidad y conceptualización entre la persona reconocida como muxe, gay y homosexual en sentido estricto y el varón que tiene relación con él: se concibe al primero como la persona que asume un papel "pasivo" en la relación sexual y el segundo un rol "activo".¹¹ La sociedad zapoteca en su conjunto no percibe al varón heterosexual que tiene relaciones con

un muxe, ni como tal ni como homosexual, su hetero-estatus no es cuestionado.¹²

En Oaxaca, los líderes indígenas han surgido principalmente de la lucha por la defensa de los derechos de la diversidad, agrarios, de sus recursos culturales y naturales. Más recientemente, por la defensa de los derechos humanos, de los presos indígenas y de los derechos de libre autodeterminación de los pueblos indígenas, en particular por el resurgimiento del movimiento indígena por el levantamiento zapatista en Chiapas, en 1994 y por el nuevo movimiento social del magisterio y de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca 2006-2007.

El muxe comprendiendo su identidad

El papel de los muxes, como se ha señalado, responde a un aporte a la economía, al sostenimiento de las familias y a la iniciación sexual de los hombres. En un nivel comunitario, los zapotecas se encuentran organizados por medio de la hermandad, lo que significa una convivencia y cooperación, en específico para las Velas tradicionales. Los muxes sostienen este orden a través de sus prácticas, el uso de la lengua y la vestimenta de este grupo.

Uno de los elementos del capital social es el reconocimiento, lo que involucra que los agentes lideren un intercambio simbólico y material. En el caso de los muxes, el primer acto que llevan a cabo es el rito del que se habló anteriormente: la iniciación sexual, este evento implica una función social de los muxes y como consecuencia se les identifica con este hecho social.

En este intercambio, los muxes les dan a los hombres, de forma simbólica, no sólo placer sexual sino también la virilidad para que co-

11 Aunque en la intimidad hay un gran intercambio de roles y prácticas, lo que nos interesa es la normatividad cultural de las relaciones sexuales.

12 Este modelo de identidades sexuales se ha denominado también "homosexualidad mediterránea o étnica", que define una particular concepción de la homosexualidad difundida en los países de cultura latina (europea y latinoamericana) e islámica del Mediterráneo, además del área balcánica. Un ejemplo clásico es el *femminiello* en Nápoles (MIANO BORRUSO, 2008).

miencen su vida sexual con las mujeres; lo que reciben los muxes es asegurar un papel dentro de la sociedad juchiteca y la oportunidad de un encuentro homoerótico en donde la figura de poder del hombre se encuentra legitimada socialmente vale la pena resaltar que los hombres que pasan por este rito no son llamados homosexuales, ni ellos se asumen como tal, pues ellos tienen que asegurar y reproducir lo que Núñez Noriega (1999) llama la invención de la trilogía de prestigio: hombre-masculinidad-heterosexualidad, que es parte de una representación hegemónica del orden de género.

Esta representación no se da de manera universal, al contrario, Juchitán es el ejemplo claro en donde aunque los hombres tengan una vez, de manera ocasional o permanente encuentros con los muxes, esto no significa que ellos no sean hombres heterosexuales masculinos.

Otro elemento de la etnia es su lengua, la zapoteca. Entre los muxes es la lengua más usada y la alternan con el español. Cuando comenzaron a hacer campañas de prevención y del tratamiento contra el VIH Sida, se valieron de medios como el teatro y una radionovela, ésta última en zapoteco. Fue la idea de radionovela la que nos ha convencido. Sí, pero ¿cómo? ¿En español o en zapoteco? Ahí estaba la clave, una historia en zapoteco que fue contado, narrado por actores clave y activistas muxes, mujeres y hombres juchitecos [...] ¿Y qué es lo que estábamos haciendo? Lo que estábamos haciendo era utilizar la lengua zapoteca para hacer una estrategia con pertinencia cultural, era hablar de una historia a través de los códigos que la lengua indígena nos permite, la lengua como estrategia educativa, y eso que muchas de las campañas nacionales pues no llegan a la mayoría de las poblaciones.

La apuesta de la comunidad muxes era incluso, ahora que se habla mucho de conservar la lengua zapoteca, la estrategia indirectamente contribuyó a conservar la lengua indígena, incluso en momentos emergentes para enfrentar el VIH-SIDA. El hecho de que hayan decidido tomar el zapoteco y no el español les permitió

transmitir su mensaje a distintas secciones de Juchitán; con un lenguaje coloquial y familiar para los vecinos; lo que les ayudó interactuar con personas de distintas edades y clases sociales.

Otro elemento más dentro de la etnia es la vestimenta tradicional en Juchitán. En los muxes, como se ha descrito, convergen dos formas estéticas en su ropa, maquillaje y peinado, una inclinada hacia los estándares de belleza impulsados por los medios de comunicación, y otro hacia las mujeres juchitecas; éste último lo usan en eventos locales y nacionales, como en la marcha LGBTTTI en la Ciudad de México, donde lo portan para visibilizarse, distinguirse e incluso resaltar, como lo señala uno de los entrevistados.

Estábamos muy orgullosos [en la marcha del 2014 en el DF] porque nosotros íbamos con nuestro traje regional y pues las comunidades a nivel nacional que fueron a la marcha, pues iban con este... trajes estafalarios, ya cosas muy avanzadas ¿no? O encuerados y nosotros, nuestra comunidad sí, nosotros fue muy vistoso porque fuimos con nuestro traje regional, lo que utilizamos aquí en nuestras fiestas o la vestimenta que se usa del diario [...] Nosotros nunca perdemos nuestra cultura, sobre todo nuestro traje tradicional. Para nosotros es un orgullo, entonces es lo que aportamos cuando salimos a un evento internacional, nacional. Entonces solito se abren los espacios, como que dicen: — No, oye, como que esto vaya hacia el frente, como que es más, para ellos dicen: — Qué atrevidos, esta comunidad vienen con el traje que usan en su pueblo y este...y pues como que nos dan más exclusividad. (COMPARTIDOR I, 2018).¹³

La etnia no sólo se conforma por lo material o aquello que puede verse o escucharse (vestimenta y lengua), sino también por una organización y pensamiento social. Sin embargo, lo físico permite resaltar cómo los agentes se apropian de su etnia para manifestarse, pues en este caso los muxes irrumpen en el espacio público con otra manera de demandar por me-

¹³ Defino como **Compartidor** a Muxe que expresa su opinión y su visión de lo que representan, pero que al mismo tiempo prefieren estar en el anonimato.

dio de su cuerpo, pues la población LGBTTTI en la Ciudad de México ha usado el desnudo como un recurso de protesta.

En cambio, los muxes toman parte de su etnia, lo material y simbólico, para sumarse a un movimiento y ser reconocidos por la población en general de esta ciudad. Judith Butler señala al cuerpo como ese espacio lleno de significaciones y construcciones, y, precisamente, la vestimenta es un instrumento para llegar a ello, pues con ésta se comienzan a adoptar identidades sexogénéricas; de modo que una manera de posicionarse también es a través del vestido tradicional zapoteco.

Todas estas prácticas permiten que los muxes realicen a diario un intercambio simbólico: cuando fungen con su papel tradicional o al hablar el zapoteco. Además, les vale para un reconocimiento externo, en la sociedad, como señala una de las entrevistadas. Todas las personas muxes, lesbianas le dan un aporte a la economía de nuestra cultura zapoteca. Es un pilar importante, así como las mujeres en el comercio, así como las mujeres que trabajan en el mercado, lo que hace distinta a nuestra población, a nuestra sociedad juchiteca es también la parte que hace diferente, cómo vivimos, cómo nos hermanamos con la gente muxe, con la gente lesbiana porque también le dan un aporte a la economía. Yo creo que esto es lo que hace la parte del empoderamiento de los muxes, de las lesbianas, de las mujeres.

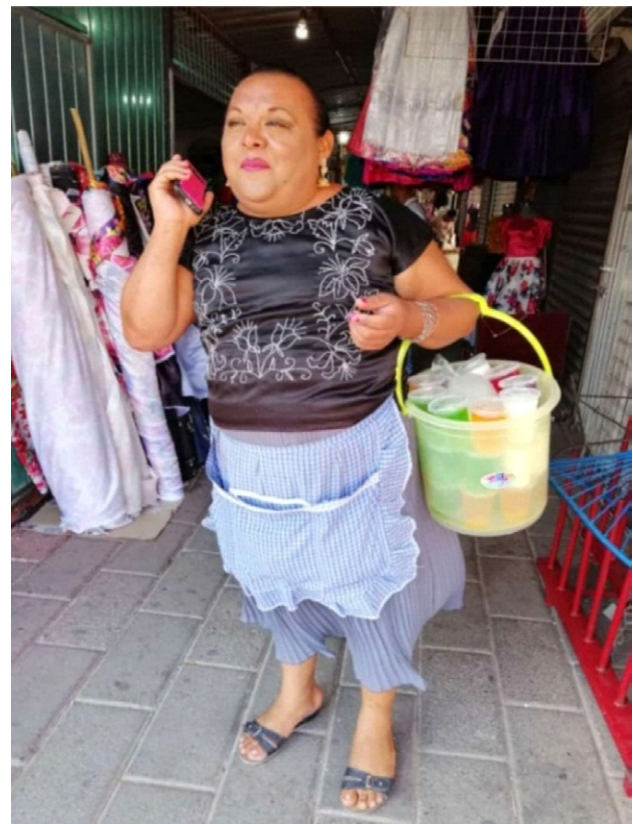
Los espacios de los muxes están confinados al comercio en mercados y pequeños establecimientos, así como al hogar; por lo que si bien es cierto que esto los coloca como un grupo reconocido, y que ha tenido como consecuencia un capital social para posicionarse dentro de la región, esto no significa que este capital sea igual a algo positivo, pues también puede reforzar prácticas normadas. De este modo, esto les permite un reconocimiento social, pero también se evidencia una jerarquización social por género.

Los pueblos indígenas han sido desnaturalizados en su identidad y obligados a encajar en

el formato y patrón de las sociedades blancas en un sentido amplio y completo. Desde el inicio de la colonización y conquista de América Latina, los pueblos indígenas, sus habitantes originarios, han quedado suspendidos en su subjetividad y reducidos a meros objetos fungibles. La identidad de la principal y primigenia víctima de la colonización los pueblos indígenas, ha quedado cercenada y ahuyentada de cara a una posible capacitación mediante derechos. Desde ahora, el único sujeto posible de derechos será el individuo masculinamente blanco.

Con relación a lo mencionado anteriormente, en la actualidad y en México se sigue luchando por una visibilidad indígena y no una opresión, cabe destacar el mayor ejemplo sobre este tema son los muxes, son símbolos de permanencia y superación a estigmas adoptados por la sociedad nacional, indígena y local (Figura 4).

Figura 4 – Mistica muxe en el mercado municipal de Juchitán, normalmente vendiendo sus productos. “Mistica”, muxe en un día normal de comercio



Fuente: Acervo pessoal dos autores.

El muxe se enfrenta a nuevas generaciones y tiempos donde la tecnología tiene un papel muy importante en la decadencia de su identidad. Un cambio que sale a la mirada de inmediato es que los jóvenes muxe de estrato popular manifiestan su orientación sexual y se inician al travestismo cada vez a edad más temprana, siendo pubertos de doce o trece años. En tiempos recientes, muchos de estos jóvenes expresan el deseo de ser “completamente mujer”, es decir no solamente ponerse implantes para tener senos, sino también operarse los genitales para volverse una mujer de verdad, para sentirme más bonitas y para que los hombres las vean.

Estamos frente a un embrión de transexualidad desconocido anteriormente, nunca habíamos escuchado «quiero operarme para ser mujer de verdad»; a parte lo inalcanzable económicamente, no era presente en las preocupaciones, expectativas y ambiciones de los muxe.

El muxe no necesitaba ser mujer para tener un lugar en la sociedad ya que con el simple echo de ser reconocido por la sociedad como muxe, no precisa modificaciones en su cuerpo para ser visible, el *performance* de género, era un eje importante de su reconocimiento social.

Esta nueva modalidad llevará inevitablemente a un aumento del trabajo sexual que era practicado ocasionalmente, que va permitir ganar rápidamente lo suficiente para realizarse, aunque parcialmente, las operaciones de modificación permanente del cuerpo. Así como ha pasado en muchas otras situaciones en sociedades occidentales europeas a partir del los años 80.

La necesidad de moldear su cuerpo hacia lo femenino ya no se realiza a través de trucos de hule espuma.¹⁴ Actualmente recurren siempre más a hormonas y, peor aún, a aceites comestibles domésticos y otros productos todavía más dañinos que se inyectan en el cuerpo para tener senos, nalgas, caderas y piernas. La famosa «mamila» se le nombra de esa ma-

14 Ver Miano Borruso (1998).

nera por la cantidad de aceite infiltrado en los tejidos que es del tamaño de un biberón la traen muxe vestidas de mayor edad que viven en el Ciudad de México, se dedican al trabajo sexual, se la han aplicado a ellas mismas y la aplican a las aspirantes transexuales,¹⁵ en forma clandestina y, obviamente, sin supervisión médica. Lo que representa un fuerte atentado al cuerpo y repercusiones insalvables en la salud en un mediano o largo plazo con oportunidades cero para regresar al cuerpo que tenían originariamente.

Esto llama la atención a ese deseo de cambio fisiológico. ¿Por qué ser trans, ya no muxe?, ¿Qué le falta ahora al muxe para ser apreciado por la sociedad? ¿O será que los modelos internacionales intervienen en el imaginario zapoteco, volcando las aspiraciones individuales hacia modelos de mujeres más estereotipadas y mediáticamente exitosas?, Sin ninguna respuesta, sera que el muxe quiere olvidar sus orígenes o al mismo tiempo esta sufriendo un problema de identidad.

Si el cuerpo femenino en modelo mestizo (pues por ninguna manera quieren ser gordas como sus hermanas y mamás zapotecas) representa el claro ejemplo de rechazo a sus

15 En términos generales, y para complacer a los amantes de la clasificación, la palabra *homosexual*, de origen médico, define a una persona que tiene preferencia sexual y emotiva hacia una persona de su mismo sexo. *Gay* es el homosexual que asume públicamente su sexualidad y es consciente de pertenecer a una minoría demonizada, marginada o despreciada. *Travesti* es el individuo cuyo comportamiento sexual “implica el uso... de vestidos y accesorios que su grupo sociocultural considera que le son sexo-genéricamente atípicos, es decir característicos del otro sexo-género”. En general el *travesti*, al contrario del *transexual*, – dicen los sexólogos – no reniega de sus órganos sexuales masculinos ni desea operarse, aunque pueda tomar hormonas para acentuar su aspecto femenino. *Pintada* le dicen al muxe que se viste de hombre pero se maquilla como una mujer. *Mayate* es un varón que se autopercebe y es socialmente percibido como heterosexual, ya que puede tener novia o esposa, pero tiene relaciones con personas de su mismo sexo por placer o por obtener algún favor. La diferencia entre *vestida* y *travesti* podría ser que la *vestida* se viste diariamente de mujer, asumiendo integralmente una identidad femenina, mientras el otro se viste de mujer ocasionalmente, por trabajo o por gusto. Entre *vestida* y *transexual* la diferencia es que el *transexual* quiere cambiar su cuerpo, deshacerse completamente de los órganos masculinos, la *vestida* no.

origenes, solo por una aspiración a la modernidad, por cierto también indica un retroceso en la evolución de los mismos muxes, pues en la generación anterior no faltan quienes han querido superarse a través de los estudios y de un trabajo mejor remunerado, incorporándose al mercado laboral informal por su capacidad de negociación.

Como sabemos el travestismo es tolerado en los sectores populares, mas no en las clases medias y altas, enfrentado al joven muxer a una triple segregación, la escolar, laboral y social. Eso provoca que el sentido de pertenencia del muxer se pierda, por querer pertenecer a una sociedad con padrones sociales definidos.

Por otra parte, las expectativas de las jóvenes potenciales transexuales necesariamente refuerzan un orden que históricamente se inscribe en un sistema de género dual de carácter heterosexista, que implica la renuncia y transformación radical de un orden de género étnico basado en por lo menos tres géneros, eso permite la pérdida de su identidad como muxer.

Entonces están aceptando la imagen gay o de transexuales a partir de la imagen que la sociedad occidentalizada quiere manipular y obligar, a llevar patrones de unificación, como un juego de espejos. Su identidad esta siendo transformada a partir del ver exógeno, del otro.

¿Cuáles son las políticas que dan valoración a los muxes?

Una de las políticas muy importante para la valorización es la del derecho de tener un registro nacional como ciudadanos en el país (México). El objetivo de este apartado es valorizar la permanencia de los muxes en la actualidad asentado con una fuerte participación colectiva y analizar la participación política de los muxes, la cual se sustenta y vincula con su capital social, y se desarrolla en un contexto de vulnerabilidad. Como consecuencia, se expone y describe la dimensión socio espacial y motivantes de los muxes para participar políticamente.

Exponer un caso étnico que parte de una historia de género paradigmática y que actualmente se encuentra en medio de cambios en su corporalidad e integración a distintos espacios, en particular al campo político, permite enfocar el fenómeno desde la interseccionalidad entre género, etnia y prácticas políticas. Judith Butler plantea que no sólo hay una genealogía del género y de la misma forma apunta que no sólo hay una relación de poder, sino distintas, las cuales no pueden jerarquizarse, pues podría hablarse sólo de una condición primaria de opresión.

De este modo, la interseccionalidad expresa cómo se dan diversas relaciones de dominación: de género, étnica e, incluso, socioeconómica, como la investigación descubrió. Así, se pueden plantear distintos puntos de análisis sobre el género que no sólo se concentren en las prácticas de las grandes urbes de México, que si bien guardan heterogeneidad, para referir cierta otredad en torno al género, marcada por la llamada diversidad sexual citadina.

Figura 5 – Palacio de Juchitán afectado sismo 2017. Donde los muxes cuentan con su oficina para el atendimento de la comunidad



Fuente: Acervo pessoal dos autores.

Si se retomaran casos de estudio donde se generen prácticas de participación desde lo

local y la formación de un género enraizado en la etnia, se puede ampliar el debate teórico y conceptual de participación política y, derivado de ello, generar una crítica a las formas de conocimiento establecidas y ordenadoras que no está inmediatamente asimiladas a tal función ordenadora (BUTLER, 2001).

Entonces, ¿Cómo ha reaccionado en general la población de Juchitán a este vuelco de 180 grados del muxe? Sería tema importante para una evaluación detallada y sistemática. Por ahora solo anticiparé algunas observaciones. Los muxes habían sido considerados siempre sirvientas o prostitutas que circulaban entre las paredes de la casa o del negocio, amigos que participaban en las fiestas o las amenizaban con su espectáculo, cuya presencia social se expresaba en actividades artesanales típicas. La población de Juchitán reacciona con cierta sorpresa: ¡cómo un joto rompe con el patrón de la costurera y se vuelve presencia internacional! Sin embargo, la prensa y radio local los trata muy bien, con respeto, sin burla, como promotores de salud [Rafael Manrique].

Finalmente, el muxe que se desarrollaba en el mundo de las mujeres, hijo destinado a la soltería y al cuidado de los padres, que reproducía, como las mujeres, la cultura tradicional desborda los límites fijados por la sociedad. Se autocelebra, exige reconocimiento por parte de las instituciones, exhibe la capacidad de manejo de la sexualidad masculina, produce e incorpora a la tradición elementos culturales propios y nuevos, revela las contradicciones entre muxes (hombres y mujeres), descubre y denuncia una homofobia zapoteca disfrazada con discursos integradores, se hace cargo de una problemática que afecta al conjunto de la comunidad, se mete en la política.

En resumen, el muxe se propone como un nuevo actor social, como una minoría activa y como un sujeto de la historia con el cual hay que negociar a la par, pues han pasado, en las conciencias propia y colectiva, de bordadores a promotores de salud y hasta posibles representantes políticos de la etnia.

Ciertamente, es un proceso original. “La globalización nos cayó encima”, me dijo Felina Santiago, desconsolada pero a la vez muy motivada por ver renacer su Juchitán, después me comento que los muxes se encuentran generando situaciones que el espíritu étnico se resiste a incorporar. Por impacto de la guerra nacional al narcotráfico, la violencia social ha invadido espacios de convivencia tradicional, basada en el buen sentido y ethos comunitario, aunque hay quien sostiene que esta oleada globalizadora no llegará nunca a romper el núcleo duro de la fuerza étnica zapoteca.

Por cierto, la lucha para la defensa de los valores zapotecos y del ethos comunitario también se hace en formas y con lenguaje moderno o, si se quiere, globalizado. Los derechos humanos, la equidad de género, los derechos sexuales y los derechos ciudadanos los que otorgan ciudadanía y no solo pertenencia al grupo aparecen al lado de la costumbre. Todavía parece que las propuestas políticas no se llenan de contenidos consistentes, pero empiezan a circular nuevas ideas y nuevas realidades.

Los programas y acciones para la igualdad de género con población indígena del POPMI contribuye a mejorar las condiciones de vida y posición social de las mujeres indígenas que habitan en localidades de alta y muy alta marginación, impulsando y fortaleciendo su organización, así como su participación en la toma de decisiones, a través del desarrollo de un proyecto productivo (COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, 2017).

Lo Programa de Derechos Indígenas, contribuye a la construcción de un México incluyente, mediante el apoyo y el fortalecimiento de la población indígena para el ejercicio de sus derechos de acceso a la justicia, culturales, de comunicación, de género, etc. (COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, 2017)

Programa de becas para representantes indígenas. El Programa de Becas para repre-

sentantes indígenas es un programa de formación en derechos humanos que fue establecido por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) en el contexto del primer Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas (NACIONES UNIDAS, 2015).

Se comparte que en el 2017 tres muxes consiguen registrarse como tal “muxes” en el registro civil de la Ciudad de México, donde obtuvieron su nueva acta de nacimiento y su credencial de elector. Todo esto se encuentra estipulado en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, donde se modificó en el 2015, el código Civil para cualquier ciudadano que desee cambiar su nombre o identidad sexual, pudiendo hacerlo de una manera más accesible.

Antes de darse a conocer esta campaña de reconocimiento ya se tenía registro de 1932 tramites de reconocimiento en la ciudad de México, todo esto de acuerdo a la consejería jurídica (según la nota del periódico El País). Leyes que ayudan para tener una autonomía como sociedad, lo mejor de todo este proceso es que las personas son valoradas con igualdad en la sociedad.

Estamos en un momento histórico en que nuestras sociedades se vuelven cada vez más dinámicas y la relación entre ambos mundos es inevitable e irreversible. Por ello, los temas de fondo son ¿De qué manera el mundo público puede ser más sensible, respetuoso y pertinente frente a la diversidad? y también ¿de qué manera los pueblos indígenas se incluyen e involucran en los procesos de formación y gestión de políticas públicas que los afectan directamente y desde su identidad cultural? Resolviendo esta ecuación lo más armoniosamente posible avanzaremos hacia sociedades más interculturales e inclusivas.

Muchos de los elementos constitutivos de la llamada Reforma Gerencial, nos refieren a la profesionalización de la alta burocracia pública, al establecimiento de nuevos mecanismos de gestión, a la orientación por resultados, a la calidad de la gestión y rendición de cuentas, a

la descentralización administrativa, y a programas cercanos a los intereses de la ciudadanía.

También muchos de estos elementos han impactado profundamente a nuestros sistemas de gestión de las políticas públicas en todos sus niveles. Sin embargo, es cada vez más evidente la tensión que existe entre la estandarización creciente de estos mecanismos modernizadores y la diversidad también creciente de respuestas públicas posibles frente a problemas complejos de la diversidad cultural.

En esta línea se ha estado avanzando y se han realizado esfuerzos en la región por diseñar e implementar innovaciones en la acción pública desde la dimensión sociocultural, ya sea políticas específicas, como también a través de nuevos programas sociales, o incluso un conjunto innumerable de mecanismos, procedimientos y metodologías innovadoras, etc.

También vamos a recordar que en la mayoría de sus casos la pobreza esta de la mano con el tema indígena y los muxes, solo quieren respeto por este tema, ya que ellos son considerados importantes en el ámbito económico, político y social.

Con este marco, podemos señalar que las políticas públicas inclusivas en torno a la diversidad cultural están actuando y generando cambios en torno a:

1. Los estereotipos y la valoración de la diversidad de culturas en un sentido amplio.
2. Las normas, o el marco jurídico imperante.
3. Los procedimientos, prácticas o rutina administrativos.
4. Los recursos (bienes, servicios y capacidades) disponibles para los ciudadanos/as indígenas.
5. Los dispositivos organizativos (instituciones, entidades, o unidades al interior de las instituciones públicas).
6. Los enfoques y marcos de referencia de funcionarios/as públicas.

Los cambios que se requieren son tanto hacia el interior del Estado como hacia afuera,

hacia la sociedad en su conjunto. Y todo esto se puede traducir en diferentes tipos de políticas públicas aplicadas inclusivamente por el gobierno para los pueblos indígenas, como:

- Políticas de Reconocimiento (vinculadas a la visibilidad y caracterización de su población indígena). Se encuentran leyes activas no solo en el estado de Oaxaca, estas leyes aplican a pueblos indígenas de todo el territorio mexicano. Ejemplo de leyes, las que se relacionan con sus tierras y su identidad como ciudadanos.
- Políticas de Igualdad de Trato (Incluye acciones afirmativas en el campo de la lengua particularmente), esta es una política que claramente se ve aplicada en el país y esta relacionada con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Políticas de Igualdad de Oportunidades (también incluyen acciones afirmativas como puntajes especiales o sistema de cuotas en becas por ejemplo). Estas son aplicadas por la mayoría de las escuelas y universidades públicas de país.
- Políticas de Igualdad Formal. Busca garantizar la igualdad en el plano jurídico bajo el reconocimiento de garantías y derechos explícitos. Aplicada en la prestación de servicios públicos.
- Políticas Interculturales integrales (a menudo incluyen acciones de reparación por injusticias y violaciones a los derechos humanos, y la inclusión de indígenas en el propio aparato público a nivel decisonal). Políticas que deberían ser favorables para los pueblos indígenas y no ser tomadas como correcciones por el actuar equivocado de la sociedad.

Cada tipo de política pública inclusiva busca promover cambios. La configuración y mixtura de esos cambios está dada por las condiciones y características de los contextos en que se desarrollan los campos sociales.

Aquí se citan algunas políticas que en corto plazo podrían ser leyes en beneficio de los pueblos indígenas. Legislación federal y dere-

chos indígenas en México formula y consensa propuestas y necesidades importantes para la sana convivencia entre los pueblos indígenas donde se ven a destakes las siguientes leyes y los sectores; Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria.¹⁶

Sector desarrollo con: Ley General de Desarrollo Social y la Ley de Desarrollo Rural Sustentable. En este sector se habla sobre el respeto a la diversidad y al reconocimiento de los pueblos indígenas en los campos; género, religión, condiciones sociales, vivienda y estado civil.

Sector salud: Ley General de Salud, Derechos sobre recursos naturales, Ley Agraria; Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente; Ley de Desarrollo Forestal y Sustentable, Ley Minera, Ley General de Pesca y Acuicultura Sustentables.

Estas tienen muchos artículos a favor de los grupos indígenas y cada uno está especificado en la legislación de derechos indígenas de México, donde se encuentra explícita y a detalle de como se deben ejercer los derechos y las obligaciones de los grupos indígenas en el territorio mexicano.

Sector derechos culturales: Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; Ley General de Educación; Ley Federal de Derechos de Autor.

Sector justicia: Código Penal Federal, Código Federal de Procedimientos Penales; Ley Federal para Prevenir y Sancionar la Tortura; Prevención de la discriminación; Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Sector de Instituciones indígenas; Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y Ley del Instituto Mexicano de la Juventud. Todas estas leyes se encuentran en la legislación (BÁRCENAS, 2010).

¹⁶ Artículo 1. Las disposiciones de esta Ley son de orden público e interés social y tienen por objeto establecer: “[...] Las bases para promover y garantizar la participación democrática de los diversos grupos sociales así como de los pueblos y comunidades indígenas, a través de sus representantes y autoridades, en la elaboración del Plan y los programas a que se refiere esta Ley.”

Las políticas, como se conoce el estado de Oaxaca, donde hay una mezcla de culturas que comparten un mismo territorio y sobre todo respetan sus propias formas de organizarse. A esta situación se le puede llamar de coexistencia intercultural.

En América Latina es urgente plantear y crear un nuevo modelo, porque conviven prácticas ancestrales, como las diferentes formas de medicina tradicional herbolaria, geoterapia con medicina universitaria alópata, dentro de un sistema con autoridades religioso políticas locales superpuestas entre ellas, con competencias difusas; regida toda esta multiplicidad por constituciones políticas liberales. Una teoría que incluye los aspectos permitirá que quien nació en América piense su realidad como es, sin imitar soluciones inadaptables porque están concebidas para un único modelo cultural, mientras en este continente prima la diversidad.

Esta visión puede mostrarse en diferentes niveles educativos, donde urge vivir diariamente con lo diferente, lejos de un modelo uniforme impuesto por intereses globales de mercado que necesitan homogeneidad para vender con facilidad.

Finalmente, el principio ético político de la diferencia necesita ser incorporado con absoluta claridad dentro de la parte dogmática de las constituciones, junto con los principios de igualdad y libertad para garantizar este derecho desde el punto de vista positivo.

Así pues tenemos una definición de que es intercultural y multicultural, muy amplia tomando en cuenta su función y sobre todo como es valorada y sobre todo ejecutada y acatada por los grupos indígenas existentes. En México se tienen en su mayoría políticas multiculturales que en muchos casos no son valoradas ni por los propios pueblos indígenas, sin embargo no es un desentendimiento de ellos, por lo contrario, no tienen el conocimiento de que existe un plan que les da respaldo para poder tener prácticas de convivencia sanas.

Como los muxes quieren ser vistos

Los muxes no quieren ser catalogados con etiquetas de la sociedad, no son homosexuales, pansexuales, bisexuales, travestís, etc. Ellos quieren ser llamados de "MUXES". Quieren ser vistos como muy trabajadores y responsables de llevar al hogar de la madre un sustento y sobre todo ayudar como se debe. Los muxes no quieren estereotipos que la sociedad delega, porque con eso inferioriza la importancia de los muxes en el grupo zapoteca.

Se encontró que entre los hombres muxes de Juchitán, la división del trabajo se encuentra estrechamente ligada a la construcción de género, ligada con una tradición indígena que es fuerte en la región, pero que comienza a resquebrajarse ante el esquema binario nacional dominante de hombre-mujer. Se observó discriminación hacia los grupos de muxes en general aunque no todos ellos comparten la misma condición.

La división del trabajo dentro del hogar coloca a las muxes que adoptan roles femeninos en ocupaciones tradicionales de mujeres; los muxes que se desenvuelven en la esfera pública, lo pueden hacer adoptando una identidad femenina y ligándose con actividades remuneradas pero en roles femeninos; o adoptando roles masculinos, y realizando actividades remuneradas propias de hombres.

Esta esquematización, reiterativa en el mundo occidental contemporáneo, no permite integrar a individuos desde un tercer género, discrimina doblemente a los muxes ya que al adoptar un rol de género femenino y autodefinirse como zapotecas, se les discrimina como mujeres y como indígenas.

La asignación de roles de género entre los muxes se reproduce a través de códigos de significados compartidos, por lo que el hablar el idioma zapoteco en el grupo de referencia identitaria, es muy importante. Se encontró que la etnia provee la relevancia necesaria para construir el género y que la identidad posicio-

nal de los individuos dentro de la comunidad puede variar encontrándose diferencias en el poder económico, la capacidad de decisión y de estatus entre ellos. Otro aspecto que refuerza la identidad zapoteca es la institucionalización de las fiestas rituales.

Desde el punto de vista económico, para aumentar sus ingresos los muxes establecen estrategias de sobrevivencia mediante la creación de redes de intercambio y solidaridad que se corresponden con estrategias prehispánicas de distribución de recursos y fuerza de trabajo. En Juchitán las redes de apoyo y solidaridad son el mecanismo para la colaboración con otros muxes, para la organización de las fiestas tradicionales y la promoción cultural del municipio su condición de género y su participación en las fiestas rituales atrae la atención mediática. A través de la organización de las fiestas, se conservan los lazos comunales y se obtienen ingresos adicionales.

A pesar de que los muxes se han convertido en un atractivo turístico, existe una creciente intolerancia hacia su condición, debido a los constantes movimientos migratorios y la organización política del municipio. Con estas características, los usos y costumbres indígenas se ven desplazados para posicionarse en la lógica de los partidos políticos: intereses creados y mediados por relaciones de poder establecidas. Aún y cuando la conservación del idioma zapoteco les ha permitido a los muxes mantener vigente su construcción simbólica étnica como un tercer género, los cambios graduales en la comunidad van de la mano de la influencia del modelo económico neoliberal.

Así, la división del trabajo sexo-genérica flexible entre los muxes les ha permitido en la comunidad alcanzar cierto grado de tolerancia. Se aceptan las expresiones de diversidad sexual, pero con una frontera perfectamente marcada. Existe una discriminación laboral, que depende de la performatividad de género que adopte el/la muxe.

Los muxes con el paso del tiempo han marcado un territorio con su presencia eso hace

que tenga visibilidad indígena zapoteca, no solo en Juchitán, si no por lo contrario en todo el país y el mundo, demostrando sus raíces, cultura, folclore, gastronomía y sobre todo su lengua, que hace gran referencia al cultivo de valores bien establecidos. Los muxes quieren ser vistos de esta manera, siempre apoyando a la economía y desarrollo de Juchitán y también siempre promoviendo campañas de ayuda y de solidaridad. En muchos casos el prejuicio de las personas ya existe y no es necesario recalcarlo frente a ellos. Los muxes están conscientes de lo que son y de lo que desean demostrar para cambiar esa visión de su pueblo.

Tenemos que resaltar la religión en México, el porcentaje de católicos es en su mayoría es por pueblos indígenas y los muxes no son la excepción ellos son apoyados y aceptados por la iglesia para celebrar sus velas que identifican a esta comunidad. Son reconocidos por la iglesia y visibilizados en formar parte activa de esta.

Los muxes quieren ser reconocidos por su trabajo honrado y que además es indispensable para la economía y desarrollo de su pueblo. A pesar de estar envuelto en un proceso de cambio y apertura cultural Michel (2006), la comunidad de Juchitán mantiene su esencia indígena y los roles se asumen entre los grupos que se autodenominan zapotecos.

En el caso de los muxes juchitecos, el apego a las tradiciones y la fiesta es un ejemplo de estrategia compartida que les ha permitido establecer un puente entre la cultura dominante mexicana y la modernidad con las tradiciones zapotecas. Esto no significa sin embargo, que todos los muxes mantengan relaciones de poder simétricas en las redes de reciprocidad que se establecen al interior de la comunidad, ya que depende de la posición del individuo, en la comunidad la posición de poder que pueda ejercer: “Somos muxe, no somos mujeres, no somos hombres. Tenemos algo de femenino pero no somos mujeres. Soy el que está en medio de los dos y desde este espacio es que aquí luchamos como muxe” (COMPARTIDOR II, 2018).

El hablar el idioma zapoteco les ha permitido mantener vigente la construcción simbólica étnica de género al mismo tiempo que comienza un cambio gradual en la comunidad:

Por la defensa de nuestra lengua, nosotras no nos ponemos otro nombre (gay, travesti, transexual), al decir muxe va implicado todo, sabemos que es transgénero. Nosotras somos muxe y hemos trabajado mucho para que el término no sea peyorativo. No me siento mujer, ni tampoco quiero ser mujer, no soy hombre, no soy mujer, soy muxe. (COMPARTIDOR III, 2018).

Consideraciones finales

En el panorama del siglo XXI ¿cómo o qué serán los muxes en el nuevo siglo? ¿Serán muxes indígenas, queer, drag? No hay duda que los muxes zapotecos enfrentan varios retos: a nivel de salud, la pandemia del VIH/SIDA los obligará a cambiar aún más sus prácticas sexuales para poder convivir a nivel personal y social con el virus y tal vez otras nuevas epidemias que vendrán; frente al impacto de la globalización.

Deberán aprender a negociar y mediar nuevos conflictos provocados por la homofobia; tendrán que incorporar o rehacer modelos externos a la comunidad pero, también sazónándolos con un sabor istmeño (el ser istmeño que los caracteriza); a nivel político, tendrán que repensar el avance y los beneficios de la comunidad nacional/ internacional y las políticas de género como la Ley de Convivencia y el “matrimonio homosexual” que hasta el momento no ha tenido gran impacto en el contexto local.

También deberán apropiarse de las herramientas y discursos para la obtención de recursos, sin olvidar las propuestas comunitarias para justamente establecer un mundo de pluralidad, convivencia y diálogo intercultural. Pero, tal vez, más que preguntarnos sobre el destino de los muxes, hay que preguntarnos hacia dónde va el futuro del orden de género de la sociedad zapoteca y que panorama a futuro se ofrece.

Por ahora, solo hay las conjeturas de las

posibles situaciones: o esta cultura viva y dinámica que permite una flexibilidad de género donde es posible hasta jugar con la identidad de género y el mismo individuo puede cambiarla durante el curso de su vida y logra defender su especificidad que, junto a pocas otras en el mundo, la hace sui generis; o en el caso que sucumba a las tentaciones modernizadoras, vaya hacia la esclerotización del género en su modelo dual judeocristiano.

Por experiencia sé que la sociedad y cultura zapoteca es un roca dura de quebrar, aun por la furia niveladora de las oleadas modernizadoras, de manera que no le es imposible huir y superar las etiquetas esclerotizantes (LGBTTTT et al) y crear nuevos muxes según los contextos en transformación, defendiendo, junto con las lésbicas que hasta ahora no han aparecido en el escenario sexo-político (y todavía menos en el escenario mediático), la originalidad de un modelo étnico.

Entonces el Municipio de Juchitán de Zaragoza a pesar de tener las carencias ya mencionadas, es un lugar que tiene un avance significativo en las formas de llevar su vida cotidiana, que más que un matriarcado, siendo una sociedad inclusiva con la mujer heterosexual, sin embargo la discriminación existe para las mujeres con preferencias hacia otras mujeres, lo cual no se observa con la comunidad muxe, entonces el municipio alberga esta contradicción, la libertad de elección para los hombres y la discriminación latente por parte de las mismas mujeres hacia ellas.

La erupción de lo pisoteado levanta su voz y su rostro y plantea un nuevo reto cultural a las blindadas sociedades latinoamericanas. La movilización crítico-política de la conciencia indígena, siempre perenne aunque pisoteada, expresada y dinamizada por medio de lo que venimos llamando un movimiento social indígena, suponen un replanteamiento de la cuestión y la exigencia de abrirse a un nuevo paradigma que surque el espacio y otorgue subjetividad, actividad y protagonismo específico a los pueblos indígenas.

Esto mismo pasa con la comunidad muxe, es una comunidad que aporta a una economía solida, pero que al mismo tiempo se puede observar resagada de limitantes para poder desarrollarse en el entorno indígena, entonces al punto que se llega es que, debe haber congruencia en lo que se hace y se permite, no tratar de manipular al antojo de la sociedad, algo que nace en conjunto con un pueblo indígena especifico y que no permite una evolución del pensamiento aceptando del saber indígena y de sus artes de convivencia sana.

El fortalecimiento y valorización de los muxes, corresponde a la misma comunidad y sobre todo al respaldo de una sociedad tolerante y abierta a otras formas de pensar y convivir. A una territorialidad completa donde se transita con una representatividad y empatía por lograr una visibilidad sana y de respeto con la comunidad, estado y país.

Por ultimo pero no menos importante se llega a la conclusión que la territorialidad de los muxes esta en procesos de cambios para el bien común de la sociedad y la comunidad indígena, tener una sana convivencia ayudara a fomentar el intercambio de conocimientos, no desde una área local, si no por lo contrario estoy seguro que con el apoyo de la sociedad en poco tiempo los muxes tendrán la capacidad de retroalimentar a la nación con el claro ejemplo de su permanencia hasta estos tiempos, saber que el camino es difícil y que la lucha es fuerte, pero con apoyo colectivo se puede lograr el cambio.

REFERENCIAS

BARABÁS, Alicia M; BARTOLOMÉ, Miguel A. (coord.). **Configuraciones étnicas en Oaxaca: perspectivas etnográficas para las autonomías.** v. I. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia / Instituto Nacional Indigenista, 1999.

BÁRCENAS, Francisco López. **Legislación y derechos indígenas en México.** México: Cámara de Diputados, 2010. Disponible en: https://site.inali.gob.mx/pdf/Legislacion_Derechos_Indigenas_Mexico.pdf. Accedido en: 25 ago. 2018.

BENNHOLDT-THOMSEN, Veronika (coord.). **Juchitán, la ciudad de las mujeres.** Oaxaca: Instituto Oaxaqueño de las Culturas, 1997.

BUTLER, Judith, **El género en disputa.** El feminismo y la subversión de la identidad. México: Paidós-PUEG, 2001.

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. 2017. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/412757/cdi_informe_2017.pdf. Accedido en: 20 ago. 2018.

GÓMEZ SUÁREZ, Águeda; MIANO BORRUSO, Marinella. Dimensiones simbólicas sobre el sistema sexo/género entre los indígenas zapotecas del Istmo de Tehuantepec. **Gazeta de Antropología**, Granada, n. 22, 2006.

GÓMEZ SUÁREZ, Agueda; MIANO BORUSSO, Marinella. Dimensiones discursivas del sistema de sexo y género entre los indígenas zapotecas del Istmo de Tehuantepec (México). **Papers**, n. 88, p. 165-178, 2008.

MIANO BORRUSO, Marinella. Femminielli_ de la suerte a la muerte, Los trans en la cultura popular napolitana. *En*: León Parra, Beatriz; Peña Saint Martin, Florencia (comp.). **Antropología física, salud y sociedad, viejas tradiciones y nuevos retos.** México: SE/ENAH/PROMEP, 2008.

MIANO BORRUSO, Marinella. Gays tras bambalinas, historia de belleza, pasiones e identidades. **Debate Feminista**, año 9, v, 18, México, 1998.

MIANO BORRUSO, Marinella. **Hombres mujeres muxe en la sociedad zapoteca del Istmo de Tehuantepec, INAH y Plaza y Valdés.** México, 2002.

MIANO BORRUSO, Marinella, Los *muxe* entre tradición y modernidad, Estudio de la homosexualidad entre los zapotecos del Istmo de Tehuantepec. *En*: ALLAÍN, Jorge Bracamonte (ed.). **De amores y luchas.** Lima: Programa de Estudios de Género/Universidad Nacional Mayor de San Marco, 2001.

MIANO BORRUSO, Marinella. Mujeres zapotecas: el enigma del matriarcado. **Historia y Fuente Oral**, Barcelona, n. 11, 1994.

MICHEL, Aurélie. Treinta años de modernización en Juchitán. Velas, fiestas y cultura zapoteca en los procesos de transformación social. **Trace**, n. 5, p. 63-76, 2006.

MILLÁN, Saúl (coord.). **Oaxaca y sus pueblos**

indígenas. Indicadores socioeconómicos. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006. (en proceso de publicación). NACIONES UNIDAS. **Segundo Decenio de los Pueblos Indígenas del Mundo.** 2015. Disponible en: <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/segundo-decenio-de-los-pueblos-indigenas-del-mundo.html>. Accedido en: 28 ago. 2018.

NÚÑEZ NORIEGA, Guillermo. **Sexo entre varones.** Poder y resistencia en el campo sexual. 2. ed. México: pueg-unam/El Colegio de Sonora/Miguel Ángel Porrúa, 1999.

OLIVEIRA, Neuza Maria, de. **Damas de paus:** o jogo aberto dos travestis no espelho da mulher. Salvador: Centro Editorial e Didático/Universidade Federal da Bahia, 1994.

REINA, Leticia (coord.). La zapotequización de los extranjeros en el Istmo de Tehuantepec. **Eslabones**, México, n. 10, p. 36-45, 1995.

WIKIPEDIA. **Regiones de Oaxaca.** Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Regiones_de_Oaxaca. Accedido en: 25 ago. 2018.

Recebido em: 15/04/2022
Aprovado em: 11/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

INTERCULTURALIDADE E CULTURA POPULAR: DEBATENDO A FOLCLORIZAÇÃO DENTRO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

*Alberto Alan de Sousa Cordeiro**
Universidade Federal do Amapá
<https://orcid.org/0000-0002-4066-4616>

RESUMO

Neste artigo debatemos os processos históricos e produção intelectual que contribuíram para a marginalização da cultura popular dentro do espaço escolar. Em seguida, apresentamos como as perspectivas interculturais de educação têm auxiliado na construção de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural, abrindo espaço para os conhecimentos e formas de sociabilidade presentes nas culturas populares. O texto foi construído a partir de uma extensa pesquisa bibliográfica que mapeou diferentes contribuições da teoria cultural e a interface entre a escola e a cultura. Concluímos que certas práticas culturais são abordadas, ainda hoje, de forma pitoresca e estereotipada dentro do calendário “folclórico” das escolas. Contudo, conforme Candau (2013), a interculturalidade reconhece o direito à diversidade e luta contra as formas de discriminação e desigualdade social, promovendo relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes.

Palavras-chave: cultura popular; folclore; educação intercultural.

ABSTRACT

INTERCULTURALITY AND POPULAR CULTURE DEBATING FOLKLORIZATION WITHIN SCHOOL EDUCATION

In this article we discuss the historical processes and intellectual production that contributed to the marginalization of popular culture within the school space. Then, we present how the intercultural perspectives of education have helped in the construction of pedagogical practices that value cultural diversity, opening space for the knowledge and forms of sociability present in popular cultures. The text was built from an extensive bibliographic research that mapped different contributions of cultural theory and the interface between school and culture. We conclude that certain cultural practices are approached, even today, in a picturesque and stereotyped way within the “folkloric” schedule of schools. However, according to Candau (2013), the interculturality recognizes the right to diversity and fights against forms of discrimination and social inequality,

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Belém (PA), Brasil. E-mail: albert.cordeiro@unifap.br

promoting dialogic and egalitarian relationships between people and groups belonging to different cultural universes.

Keywords: popular culture; folklore; intercultural education.

RESUMEN

INTERCULTURALIDAD Y CULTURA POPULAR DEBATIENDO LA FOLKLORIZACIÓN DENTRO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

En este artículo discutimos los procesos históricos y la producción intelectual que contribuyeron a la marginación de la cultura popular dentro del espacio escolar. Luego, presentamos cómo las perspectivas interculturales de la educación han ayudado en la construcción de prácticas pedagógicas que valoran la diversidad cultural, abriendo espacio para los saberes y formas de sociabilidad presentes en las culturas populares. El texto se construyó a partir de una extensa investigación bibliográfica que mapeó diferentes aportes de la teoría cultural y la interfaz entre escuela y cultura. Concluimos que ciertas prácticas culturales son abordadas, aún hoy, de manera pintoresca y estereotipada dentro del calendario “folklórico” de las escuelas. Sin embargo, según Candau (2013), la interculturalidad reconoce el derecho a la diversidad y lucha contra las formas de discriminación y desigualdad social, promoviendo relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y colectivos pertenecientes a universos culturales diferentes.

Palabras clave: cultura popular; folklore; educación intercultural.

Introdução

Neste artigo pretendemos debater por que historicamente a cultura popular é marginalizada dentro do cotidiano escolar, sendo em alguns momentos fortemente rechaçada, em especial as expressões vinculadas às culturas urbanas produzidas pelas populações periféricas pobres e na sua maioria negra; noutros momentos adentra a escola em agendas específicas vinculadas ao calendário festivo, mas abordada de maneira folclorizada, entendida como exótica e extravagante.

Trata-se de um fenômeno complexo e que encontra suas raízes históricas na estreita relação existente entre a modernidade e o colonialismo, pois os modelos sociais, políticos, epistemológicos, logo, modelos culturais erigidos pela modernidade burguesa europeia serão internacionalizados e apresentados globalmente como narrativa universal do desenvolvimento humano. Neste texto, abordaremos

dois segmentos que tiveram papel fundamental na internalização desse conjunto de valores, o folclore e a escolarização.

A despeito da diversidade semântica que hoje abrange o termo,¹ o folclore surge como campo de estudo voltado à compreensão dos costumes populares europeus pós-revolução industrial. Entretanto, enredados pela epistemologia da época, os intelectuais da área compreenderam essas culturas como vestígios

1 Carlos Rodrigues Brandão (2014) afirma que existe uma diversidade de interpretações quanto aos termos folclore e cultura popular. Alguns os tratam como sinônimos, inclusive. Para esse autor, são conceitos distintos, mas complementares. O folclore é componente, parte integrante da cultura popular. Nas palavras dele: “[...] de um ponto de vista rigoroso, são propriamente folclóricas as toadas, cantos, mitos, saberes, processos tecnológicos que, no correr de sua própria reprodução de pessoa a pessoas, de geração a geração, foram incorporados ao modo de vida e ao repertório coletivo da cultura de uma fração específica do povo: pescadores, camponeses, lavradores, boias-frias, gente das periferias das cidades.” (BRANDÃO, 2014, p. 41).

de um passado que naturalmente seria superado pela evolução da sociedade, deste modo, tecem um elogio em tom romântico (influenciados pelo Romantismo) às expressões dessas culturas e buscam catalogar e registrar para a posteridade o que seria superado pela marcha inexorável do progresso.

A escolarização moderna, por sua vez, tinha a tarefa de ajudar as camadas populares a superarem o amontoado de credences que constituem sua cultura. O conhecimento escolar nessa perspectiva colonialista tem o dever de retirar os indivíduos da sua ignorância, revelando a verdade, exercitando sua mente e corpo para a civilização, retirando-os da selvageria. Além disso, reforça a concepção de que apenas algumas sociedades produziam conhecimentos válidos que poderiam conduzir as pessoas e os povos à civilização.

Percebam, nesse cenário, a marcha para o progresso, a escolarização garantiria a formação do “homem novo” e caberia ao folclore conservar como resíduo elogioso de um passado naturalmente superado, as tradições arcaicas dos povos em seu período de menor evolução.

Contudo, historicamente, as perspectivas interculturais de educação têm auxiliado a construção de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural, abrindo espaço para os conhecimentos, formas de sociabilidade, modos de relação com a biodiversidade presentes nas culturas populares. Travaremos este debate em um dos momentos do texto.

Este trabalho foi construído a partir do acúmulo de leituras e pesquisas do autor, que tem se dedicado a compreender as interfaces entre o campo cultural e a educação escolar. Pode ser caracterizado como resultado de uma pesquisa bibliográfica que, em especial, se debruçou sobre as produções referentes ao campo folclórico, analisando como este, historicamente, tem retratado as práticas culturais populares e sua interlocução com a escola.

Quanto a sua estrutura, compõem o texto, além desta introdução, uma primeira seção que

versa sobre as primeiras produções folclóricas; em seguida, discutimos como a educação escolar foi sendo instituída a partir de uma epistemologia monocultural, o que reforçou o caráter marginal dado às práticas populares; logo após, apresentamos a interculturalidade como alternativa pedagógica que qualifica a atuação da escola para uma ação mais plural, diversificada e sensível às realidades dos diferentes grupos oprimidos, bem como suas culturas.

Folclore: as primeiras interpretações da episteme moderna sobre a cultura popular

Lima (2003) nos diz que a palavra folclore é a versão “aportuguesada” de Folklore, neologismo criado por Willien John Thoms,² em 1846, a partir de dois vocábulos do inglês antigo: Folk – significando povo, e Lore – remetendo a estudo ou ciência. Folklore foi utilizado para denominar o campo de estudos até então identificado como “antiguidades populares” ou “literatura popular”.

De acordo com Cavalcanti (2008), o folclore faz parte de uma corrente do pensamento mundial originada na Europa na segunda metade do século XIX, herdeira de duas tradições intelectuais: os Antiquários – pensadores dos séculos XVII e XVIII que, por diletantismo, colecionavam e classificavam objetos e informações relacionados aos costumes populares – e o Romantismo.

O Romantismo, poderosa corrente de ideias artísticas e literárias, emerge no séc. XIX em associação com os movimentos nacionalistas europeus. Em oposição ao iluminismo, caracterizado pelo elitismo, pela rejeição à tradição e pela ênfase na razão, o Romantismo valorizava a diferença e a particularidade, consagrando o povo como objeto de interesse intelectual. O

2 Willien John Thoms nasceu em Westminster-Inglaterra em 1803 e dedicou-se ao estudo das “antiguidades populares”, fundando a revista *Notas e Perguntas*, voltada à análise da literatura popular (LIMA, 2003).

povo, para os intelectuais românticos, é puro, simples, enraizado nas tradições e no solo de sua região. (CAVALCANTI, 2008, p. 22).

Edison Carneiro (2008) nos diz, então, que o campo folclórico se estende a todas as manifestações da vida popular: vestuário, comida, habitações, artes, credences, linguajar, jogos, danças e representações. Diz mais: que, mesmo em um exame superficial, estas manifestações revelam todo um sistema de sentir, pensar e agir essencialmente divergente do sistema oficial, erudito, predominante nas sociedades ocidentais.

Para Florestan Fernandes (1978), ao folclore se propôs o problema essencialmente prático de determinar o conhecimento, os modos de ser, pensar e agir do povo, por meio de elementos de natureza ergológica (os modos de trabalho – as técnicas de uso da terra, ou manipulação de metais etc.) e de natureza não material, como lendas, superstições, danças, provérbios.

Imbricado na filosofia positiva de Augusto Comte (1798-1857), e no evolucionismo inglês de Darwin (1809-1882) e Spencer (1820-1903), o folclore admitia que o desenvolvimento da sociedade, à semelhança dos seres vivos, se dava de forma gradual, transitando sucessivamente entre estágios. Entretanto, percebia-se a permanência de certos elementos de etapas anteriores nos estágios subsequentes. Esta persistência de elementos sobreviventes tinha grande importância no pensamento da época, pois comprometia o sistema de explicação da sociedade vigente (FERNANDES, 1978).

Daí decorreu o primeiro ponto de partida dos teóricos e pesquisadores do folclore: o ‘progresso’ não se processa uniformemente na sociedade, havendo por isso camadas da população que não participam do desenvolvimento da mesma sociedade ou apenas o acompanham com retardamento evidente. E os elementos culturais, que constituem o patrimônio cultural dos indivíduos a eles pertencentes, não se sintonizam dinamicamente com a cultura tomada como um sistema ou como um todo orgânico e por isso deixam

de refletir integralmente a evolução cultural da sociedade. (FERNANDES, 1978, p. 39).

Com esse esquema evolucionista, os primeiros folcloristas buscavam abranger o que culturalmente era explicado como apego ao passado em uma sociedade que se modernizava e, conforme a síntese de Florestan Fernandes (1978), o estudo de elementos culturais considerados ultrapassados, mas que sobreviviam³ ao passar do tempo, se configurou como o objeto de estudos do folclore.

Para autores da época, segue Fernandes (1978), o termo cultura designava o patrimônio cultural das classes mais elevadas cujas características eram a escrita, os conhecimentos científicos, as belas artes e a religião oficial. Folclore, por sua vez, abrangia os elementos que constituíam o que se poderia entender como “cultura das classes baixas”.

De acordo com o sociólogo brasileiro, assim tiveram início as analogias e comparações entre os “meios populares” e os “primitivos”. No folclore, ambos considerados pré-letrados ou “incultos”, eram tratados como gente sem a cultura das classes “superiores”. Deste modo, o folclore consistia na “cultura do inculto”, e entendia as classes baixas ou o povo como “os menos civilizados nos países civilizados” (FERNANDES, 1978, p. 40).⁴

A ideia de “progresso” desses autores fomentou um duplo preconceito: o primeiro contra a cultura do povo pobre europeu e o

3 Edward Burnett Tylor (1832-1917), antropólogo britânico evolucionista, bem aos moldes da episteme de sua época, defendia a ideia de que as sociedades passam por etapas de evolução e que ao passarem para a etapa mais evoluída, não deixam de “carregar” vestígios da etapa passada, fenômeno que ele denomina de sobrevivências: “Trata-se de processos, costumes, opiniões, e assim por diante, que, por forçado hábito, continuaram a existir num novo estado de sociedade diferente daquele no qual tiveram sua origem, e então permanecem como provas e exemplos de uma condição mais antiga de cultura que evoluiu em uma mais recente.” (TYLOR, 2009, p. 87).

4 Um bom exemplo dessa mentalidade pode ser encontrado na obra do folclorista francês Pierre Saintyves (1870-1935), para quem o folclore era entendido como a ciência da cultura tradicional nos meios populares dos países civilizados (SAINTYVES, 1936). O folclorista foi Presidente da Sociedade Francesa de Folclore e Diretor da Revista do Folclore Francês.

segundo contra as populações das nações entendidas como menos evoluídas e, portanto, menos civilizadas (FERNANDES, 1978).

Além disso, a interpretação dos românticos sobre a cultura popular é carregada de ambiguidade, pois, ao tempo em que dizem resgatar e reconhecer a atividade do povo na cultura, promovem um sequestro da mesma quando advogam que a originalidade da cultura popular reside em sua autonomia e distanciamento da cultura oficial e hegemônica para que se preserve livre de influências (MARTIN-BARBERO, 2009).

E, ao negar a circulação cultural, o realmente negado é o *processo histórico de formação do popular e o sentido social das diferenças culturais*: a exclusão, a cumplicidade, a dominação e a impugnação. E, ao ficar sem sentido histórico, o que se resgata acaba sendo uma cultura que não pode olhar senão para o passado, cultura-patrimônio, folclore de arquivo ou de museu nos quais conservar a pureza original de um povo-menino, primitivo. (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 40, grifo do autor).

Essas interpretações, de acordo com esse autor, exerceram profundas influências na Antropologia ainda nascente em meados do século XIX e ajudaram a fomentar, mediante o contato com as sociedades não europeias, uma concepção evolucionista de diferença cultural que, mesmo reconhecendo a diversidade de culturas, estabelece um binarismo interno: cultura hegemônica/culturas subalternas; e externo: civilizados/bárbaros. Esta concepção de diferença cultural permanece dominante hoje, pois olhando para as demais culturas e enxergando “um estágio talvez admirável, porém atrasado do desenvolvimento da humanidade e, por esta razão, expropriável por aqueles que já conquistaram o estágio avançado” (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 41).

Excetuando os estudos de Bakhtin (1895-1975) e Ernesto de Martino (1908-1965), Canclini (2008) diz que somente a partir da década de 1960 os estudos referentes às culturas populares passaram a ser guiados por procedimentos técnicos rigorosos, situados em

teorias sociais complexas. Apesar de trazerem à tona a questão do popular ao debate público, os estudos referentes aos costumes populares realizados a partir do século XIX foram guiados por interesses ideológicos e políticos.

O povo começa a existir como referente do debate moderno no fim do século XVIII e início do XIX, pela formação na Europa de Estados nacionais que trataram de abarcar todos os estratos da população. Entretanto, a ilustração acredita que este povo ao qual se deve recorrer para legitimar um governo secular e democrático é também o portador daquilo que a razão quer abolir: a superstição, a ignorância e a turbulência [...] O povo interessa como legitimador da hegemonia burguesa, mas incomoda como lugar do inculto por tudo aquilo que lhe falta. (CANCLINI, 2008, p. 208).

Preocupados em equalizar essas divergências e contradições entre o campo político, a cultura e o cotidiano, os escritores românticos passam a estimular os estudos referentes aos costumes populares. Exemplificando esta inquietação, Canclini (2008) diz que em 1878 é fundada na Inglaterra a primeira Sociedade do Folclore,⁵ posteriormente, França e Itália instituirão a disciplina que se debruçará sobre saberes e expressões subalternas – Folclore.

Canclini (2008) elenca algumas características e desdobramentos dessa disciplina que, refletindo o positivismo imperante da época, reuniu um projeto científico a uma ideia de redenção social que buscava iluminar o povo para que este superasse a sua ignorância. Ou seja, a disciplina estava fundamentada em um tipo de messianismo político.

Além disso, é justamente nesse momento histórico, a partir da produção dos folcloristas, que se constrói a interpretação ainda fortemente presente que entende a cultura popular enquanto tradição. Essa produção entende o “popular” enquanto um resíduo elogiado,

5 Tendo como primeiro presidente Willien John Thoms (que cunhara o neologismo Folclore), a Sociedade do Folclore tinha como objetivo “a conservação e a publicação das tradições populares, baladas lendárias, provérbios locais, ditos vulgares, superstições e antigos costumes e demais materiais concernentes a isso” (LIMA, 2003, p. 13).

depósito da criatividade camponesa que se via ameaçada frente aos atributos da modernidade, como a leitura escrita, os jornais e os livros, que diminuía o papel da transmissão oral. Mesmo os positivistas foram enredados pela nostalgia romântica.

No final das contas, os românticos se tornam cúmplices dos ilustrados. Ao decidir que a especificidade da cultura popular reside em sua fidelidade ao passo rural, tornam-se cegos às mudanças que a redefiniam nas sociedades industriais e urbanas. Ao atribuir-lhe uma autonomia imaginada, suprimem a possibilidade de explicar o popular pelas interações que tem com a nova cultura hegemônica. O povo é ‘resgatado’, mas não conhecido. (CANCLINI, 2008, p. 210).

Martin-Barbero (2009), aprofundando essa análise, diz que nesse período a invocação do povo legitimava o poder da burguesia, ao passo que excluía a sua cultura e, para esse autor, é neste exato momento que se geram as categorias “do culto” e “do popular”.

Isto é, do popular como inculto, do popular designando, no momento de sua constituição em conceito, um modo específico de relação com a totalidade social: a da negação, a de uma identidade reflexa, a daquele que se constitui não pelo que é, mas pelo que lhe falta. Definição do povo por exclusão, tanto da riqueza como do ‘ofício’ político e da educação. (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 35).

Na América Latina, conforme Canclini (2008), os estudos folclóricos reproduziram as mesmas motivações, condutas e contradições. Argentina, Peru, Brasil e México, diz esse autor, desde o século XIX, produziram conhecimentos empíricos sobre distintos grupos étnicos em diferentes artefatos, religiosidade, ritualística, medicina etc, mas com o intuito de se legitimar uma cultura nacional.

Nesses estudos o “folk” é tratado de modo semelhante ao adotado na Europa, algo pertencente aos indígenas e camponeses isolados e autossuficientes. Os estudos concentram seus interesses nos “bens culturais”, nos produtos e “o descaso pelos processos e agentes sociais que o geram, pelos usos que o modificam, leva

a valorizar nos objetos mais sua repetição que sua transformação” (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 35).

Quanto à produção folclórica brasileira, Cavalcanti (2008) confirma que esta construiu sua trajetória em estreita relação com os debates do contexto intelectual europeu, incorporando nas pesquisas sobre a realidade cultural popular do país, realizadas por estudiosos brasileiros, as distintas tradições produzidas no velho continente.

Cavalcanti (2008) elenca alguns pioneiros dos estudos do folclore em nosso país: Silvio Romero (1851-1914), que a partir de uma forte influência positivista, enfatizou a necessidade de uma visão mais científica e racional da vida popular e realizou trabalhos no campo da literatura oral; Amadeu Amaral (1875-1929), que se empenhou politicamente em prol do folclore, entendido por este autor como depositário da essência nacional, e escreveu sobre a sistematização das técnicas de coleta das tradições populares; Mario de Andrade (1893-1945), que procurou estreitar o diálogo entre o campo folclórico e as ciências humanas e sociais, à época nascentes no país. Mario de Andrade entendia o folclore como expressão da brasilidade e acabou por ocupar um lugar decisivo na formulação da cultura nacional.

A ideia de progresso cultural herdada da tradição folclórica europeia pelos folcloristas brasileiros fica evidente na citação a seguir, extraída da obra *História da Literatura Brasileira*, de Silvio Romero (1876). Para esse autor, o Brasil precisava aprender com os países mais “evoluídos” culturalmente. É o paradoxo do Folclore: louva os artefatos culturais populares e afirma que estes edificam a identidade da nação, mas os considera como um episódio atrasado no processo de evolução cultural da humanidade.

Nós os brasileiros não pensamos ainda muito, por certo, no todo da evolução universal do homem; ainda não demos um impulso nosso à direção geral das idéias; mas um povo que se

forma não deve só pedir lições aos outros; deve procurar ser-lhes também um exemplo. Ver-se-á em que consiste nossa pequenez e o que devêramos fazer para ser grandes. (ROMERO, 1876, p. 3).

Amadeu Amaral (1976), por sua vez, inaugurou a crítica à produção folclórica brasileira que lhe antecedeu ao afirmar que em todo o país vicejou uma espécie de regionalismo plebeísta que fez questão de exaltar as qualidades das populações rurais, o que ele considerou como um sentimentalismo contrário ao espírito científico.

De acordo com Amaral (1976), o folclorista brasileiro era atraído pelos estudos das tradições populares por uma espécie de admiração romântica de seus conterrâneos e, consequentemente, passava a procurar, entre as manifestações e os costumes populares, só aquelas que pudessem apresentar o povo sob uma luz lisonjeira, desleixando tudo o que se arriscava a parecer chato e insignificante.

Esse autor analisou também os debates da época que buscavam caracterizar o “popular” dentro das tradições populares. Amaral (1976) identificou dois argumentos: o primeiro considerava o “popular” como tudo o que corre entre o povo; o segundo afirmava se tratar daquilo que era produzido pelo próprio povo, ou seja, feito por pessoas do povo e adotado por este. Havia também, conforme esse autor, aqueles que faziam a distinção entre o “popular” – as produções do povo – e o popularizado – produto culto que o povo recebeu e acolheu.

De acordo com esse folclorista, nenhum dos argumentos é satisfatório. Considerava o primeiro demasiadamente largo e confuso por não conseguir discernir e diferenciar as coisas umas das outras; o segundo, impreciso, pois havia produtos tradicionais que todo o povo repetia e que não havia como saber se nasceram no seio do povo ou foram importados, “se foram compostos por um indivíduo culto ou por um indivíduo anônimo da massa” (AMARAL, 1976, p. 15). Então, o que deve ser entendido por popular?, se pergunta esse autor:

Antes de mais nada, deve-se notar como noções definitivamente adquiridas: 1.^o – que existe uma literatura, uma arte, uma ciência popular, isto é, da massa anônima e inculta, as quais se caracterizam, precipuamente, por viverem na tradição, fenômeno coletivo. 2.^o – que, embora bem distintas em seus núcleos, estas formações não se encerram em contornos definidos, não tem limites exactos, como não os tem as classes da sociedade, nem os seus estados de civilização e cultura. (AMARAL, 1976, p. 16).

Embora denuncie o caráter não científico das pesquisas que lhe antecederam, Amadeu Amaral (1976) não consegue escapar dos estereótipos inaugurados pela tradição folclórica. É perceptível na arguição desse autor as distinções e hierarquias entre cultura (pertencente às elites) e folclore (manifestação da “massa” “inculta” e “anônima”), marcado pela “tradição” que, como já analisamos, é entendida como apego ao passado pela população iletrada, conservadora, em meio a uma sociedade que se desenvolve e progride.

Mario de Andrade (2019, p. 91) também será enredado pelo imaginário da época. Em seus estudos sobre o negro, o folclorista afirma que o “preconceito de cor existe inquestionavelmente entre nós” e para compreender precisamente este fenômeno não há melhor forma que buscando a sua documentação no folclore.

Andrade (2019, p. 84) conclui que o “preconceito de cor” presente em determinadas manifestações folclóricas e reproduzido pelo “povo inculto” é uma herança ibérica. Em quase todos (ou em todos) os povos europeus, o qualitativo “negro” ou “preto” é dado às “coisas ruins, feias ou maléficas”, deste modo, nas superstições e feitiçarias europeias, e por extensão nas americanas, simboliza-se o bem e o mal pela antítese branco-negro.

Não é porque as culturas afronegras sejam inferiores às europeias na conceituação do progresso ou na aplicação do individualismo; não é, muito menos, porque as civilizações negras sejam civilizações ‘naturais’. Não foi inicialmente por nenhuma inferioridade técnica ou prática intelectual que o negro se viu depreciado ou limitado socialmente pelo branco: foi simples-

mente por uma superstição de cor. Na realidade inicial: se o branco renega o negro e o insulta, é por simples e primária superstição. (ANDRADE, 2019, p. 85).

A análise de Mario de Andrade revela o *modus operandi* dos estudos folclóricos do período, que compreende as manifestações culturais descontextualizadas das relações de poder existentes na sociedade. Andrade (2019) confere certa imanência a uma significação simbólica – a representação sobre a ideia de “negro” –, não chegando a perceber que esta é construída historicamente a partir de relações sociais assimétricas.

Não se trata aqui de um julgamento anacrônico da perspectiva desse autor, mas sim de um questionamento sobre o modo como os intelectuais folcloristas construíram argumentos apriorísticos sobre o folclore, negligenciando análises mais acuradas das realidades sociais que os circundavam e os constituíam.

Outro aspecto interessante do argumento de Mario de Andrade (2019) é o evidente caráter evolucionista presente em suas reflexões, já que não negava que a civilização europeia era mais avançada técnica e intelectualmente que as civilizações negras. Apenas advogava que não era esse desnível cultural a razão do “preconceito de cor”. Deste modo, acabou por resvalar no evolucionismo folclorista referendado pelo etnocentrismo eurocentrado.

Renato Ortiz (1985), em severa crítica, questiona como as teorias explicativas do Brasil produzidas no final do século XIX, dentre estas as de grandes folcloristas como Silvio Romero, alcançaram o status de ciência, dada a sua implausibilidade.

Esse sociólogo brasileiro analisa como os folcloristas brasileiros buscaram resolver o impasse imposto pelas teorias evolucionistas no campo da cultura herdada dos pensadores europeus. Ortiz (1985) afirma que, do ponto de vista político, o evolucionismo vai possibilitar à elite europeia a tomada de consciência de seu poderio, que se consolida com a expansão mundial do capitalismo e com a hegemonia de sua

legitimação (ideológica) no mundo ocidental.

Nessa perspectiva, o Brasil se encontrava em um estágio civilizatório inferior e, deste modo, coube à *intelligentsia* brasileira explicar o “atraso” nacional e apontar para um futuro próximo (ou remoto) de superação dessa defasagem. Se o evolucionismo possibilita a compreensão geral das sociedades humanas, o pensamento brasileiro da época, a fim de explicar a condição não evoluída do país, irá complementá-lo com duas noções particulares: a ideia de meio e raça (ORTIZ, 1985).

A partir daí *raça* e *meio* fundamentam o solo epistemológico dos intelectuais brasileiros do final do século XIX e início do século XX, se constituindo em categorias de conhecimento que passam a definir o quadro interpretativo da realidade brasileira.

A compreensão da natureza, dos acidentes geográficos esclarecia assim os próprios fenômenos econômicos e políticos do país [...] Combinada aos efeitos da raça, interpretação se completa. A neurastenia do mulato do litoral se contrapõe, assim, à rigidez do mestiço do interior (Euclides da Cunha); a apatia do mameluco amazonense revela os traços de um clima tropical que o tornaria incapaz de atos previdentes e racionais (Nina Rodrigues). A história brasileira é, desta forma, apreendida em termos deterministas, clima e raça explicando a natureza indolente do brasileiro, as manifestações túbias e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato. (ORTIZ, 1985, p. 16).

Com a ascensão das Ciências Sociais no Brasil, o Folclore passa a ser alvo de duras críticas e o status de ciência das tradições populares que vinha sendo edificado por seus entusiastas passa a ser profundamente questionado. Autores sugerem uma ampliação do seu campo de atuação, aprofundamento epistemológico e novos procedimentos metodológicos.

Roger Bastide (1898-1974), sociólogo francês que ocupou a cátedra de Sociologia por ocasião da fundação da Universidade de São Paulo (USP), na obra *Sociologia do Folclore Brasileiro*, afirma que “o folclore não flutua no ar”

e, portanto, é preciso substituir “as descrições analíticas com cheiro de museu, que destacam os fatos da realidade em que estão imersos e da qual recebem sentido, por uma descrição sociológica que os situe no interior dos grupos” (BASTIDE, 1959, p. 9).

Bastide (1959) defendia, então, que o estudo do folclore precisava compreender a realidade social em que estava situado, pois as estruturas sociais se modelam de acordo com normas culturais e a cultura, que, por sua vez, inexistem sem uma estrutura que lhes dê base e as transforme.

Florestan Fernandes (1978) é categórico ao afirmar que o folclore como realidade objetiva pode e deve ser investigado cientificamente, porém, o desenvolvimento das ciências sociais mostra que não há justificativa para dar ao seu campo de estudos o caráter de ciência independente.

Em suma, o folclore, encarado como realidade cultural, psico-cultural ou sócio-cultural, constitui objeto de investigação científica. Nesses termos, ele pode ser descrito e explicado por disciplinas como a psicologia, a psicologia social, a etnologia e a sociologia, através de seus recursos comuns de pesquisa e de interpretação. Entendido como um campo especial de indagações e de conhecimento, ele constitui uma disciplina humanística, semelhante à literatura comparada, podendo lançar mão, como esta, de técnicas de trabalho científico, sem ser uma ciência propriamente dita. (FERNANDES, 1978, p. 24).

Esse autor segue afirmando que, embora algumas fases do processo de investigação dos folcloristas e dos cientistas sociais sejam fundamentalmente similares, particularmente, no que diz respeito à formação de coleções folclóricas, “a contribuição deles à explicação dos fatos folclóricos difere entre si como o conhecimento estético contrasta com o conhecimento científico da realidade” (FERNANDES, 1978, p. 24).

Elogia Florestan (1978) o trabalho realizado pelos folcloristas brasileiros por estes catalogarem, formarem coleções, criarem acervos

documentais que serviram de ponto de partida para o trabalho dos cientistas sociais. Esse sociólogo brasileiro, ainda que reconhecesse a importância dos estudiosos da cultura popular brasileira, afirmava que a tarefa de analisar as relações sociais em que as expressões culturais populares estão imersas, bem como os impactos e repercussões destas relações na cultura do povo, são atribuições exclusivas dos cientistas sociais.

Edison Carneiro (2008), já reconhecendo que a cultura popular deveria ser estudada e compreendida como envolvida em uma sociedade de classes e, portanto, expressando as contradições desta sociedade, afirmava que o objetivo central do estudo do folclore estava em compreender a maneiras como o povo reage aos estilos de comportamento que lhe são impostos pela sociedade oficial, quer seja rejeitando-os, quer seja adaptando-os ou mesmo criando um estilo original.

Afirma Carneiro (2008) que há o entendimento de que são as camadas populares que produzem folclore, mas alerta que isso não se faz mecanicamente, haja vista que todas as forças sociais, espontâneas ou não, contribuem para modificar o produto final. Contudo, para esse autor, a questão importante é entender por que o povo faz o folclore, por que se compraz e se obstina tanto, qual o sentido para a sua sobrevivência. E, para esse autor, são justamente as diferenças de classe que explicam o folclore.

O povo sente, age e pensa diversamente da burguesia como reflexo da condição econômica, social e política inferior em que se encontra. E, através do folclore, o povo se torna presente na sociedade oficial e dá voz aos seus desejos, cria para si mesmo um teatro e uma escola, preserva um imenso cabedal de conhecimentos, mantém a sua alegria, a sua coesão e seu espírito de iniciativa. (CARNEIRO, 2008, p. 15).

Carneiro (2008) destaca que esse fenômeno é dinâmico, que a produção do folclore passa por um processo constante de transformação, recombinação, inovação e particularização,

e que é a sua atualização que lhe dá a possibilidade de participar da vida em sociedade. Deste modo, o resultado da produção folclórica depende, de um lado, dos interesses das camadas populares e de sua força criadora; de outro lado, da sanção dos grupos que governam o organismo social.

De acordo com esse intelectual baiano, o estudo da vida popular deve abranger toda a sua plenitude e não apenas momentos interessantes ou pitorescos. Assim, seu estudo deixa de tratar o popular como um estilo de vida tradicional e passa a compreendê-lo como um processo, sujeito à atualização constante das maneiras de ser e participar ativamente da vida social. Deste modo, “O estudo do folclore propicia a reconstrução do passado popular, mas seu interesse principal está em constituir o folclore o melhor indício da condição atual do povo e de suas aspirações futuras.” (CARNEIRO, 2008, p. 16).

Conforme Ayala e Ayala (1987), por conta da trajetória controversa, em que boa parte dos estudos folclóricos trataram as manifestações populares como algo pitoresco, arcaico e anacrônico, o folclore ganhou um sentido pejorativo, isto é, tornou-se algo risível e que não deveria ser levado a sério.

Para esses autores, a expressão cultura popular, tomada como sinônimo de cultura do povo, permite visualizar mais facilmente as práticas próprias dos grupos subalternos na sociedade, implicando na análise das condições de produção dessa cultura, entendendo-a como produto historicamente determinado, elaborado e consumido pelos oprimidos de uma sociedade exposta à exploração econômica e à distribuição desigual do trabalho, da riqueza e do poder.

As interpretações dos folcloristas europeus do século XIX, que posteriormente influenciaram os autores da área no Brasil, valorizavam a cultura das classes populares, mas numa perspectiva estanque, a-histórica, descontextualizada, acabando por reforçar sua marginalização ao promover o ideário de que esta é

atrasada perante a evolução cultural em curso na sociedade moderna.

Tal aspecto se agrava ainda mais quando essa lógica é transportada para a análise das culturas das populações ameríndias. Nessa perspectiva de escalonamento, a cultura dos povos latino-americanos é considerada como ainda mais inferior à cultura popular europeia. Os folcloristas brasileiros, enredados nesse sistema de explicação, reforçaram a ideia de preservação da cultura indígena e camponesa, mas investiram no registro e na catalogação desta cultura para as futuras gerações porque entendiam que esta não teria como sobreviver em uma sociedade que necessariamente seguiria, naturalmente, em direção à modernização.

Sendo assim, não é de se estranhar que a cultura popular, entendida socialmente de maneira “folclorizada”, seja pouco valorizada no âmbito escolar, pois, como analisaremos posteriormente, tal concepção auxiliou na compreensão de que essas culturas são diametralmente opostas aos conhecimentos a serem ensinados na escola, tidos como indispensáveis à construção das sociedades modernas que de maneira universalizada se pretendia edificar.

A epistemologia monocultural da educação Escolar

A intelectual indiana Vandana Shiva (2003, p. 21) afirma em seus estudos que o saber ocidental dominante, considerado universal, não passa de um “sistema local, com sua base social em determinada cultura, classe e gênero. Não é universal em sentido epistemológico. É apenas a versão globalizada de uma tradição local extremamente provinciana”. Contudo, além da violência militar imposta pelos colonizadores, esta cultura local contou com outros instrumentos para poder se “universalizar”: os sistemas modernos de saber.

Nascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, diz Vandana Shiva (2003), os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores. Sendo assim, a função deles

é fazer “desaparecer” os sistemas locais de saber do mundo inteiro e, assim como as monoculturas destroem as próprias condições de existência das diversas espécies, eles destroem alternativas ao modelo civilizatório hegemônico. Assim, Vandana Shiva (2003), como metáfora, elabora o conceito Monoculturas da Mente.

Fleuri (2018) afirma que o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham uma cultura universal, contudo, essa visão essencialista e universalista, ao encontro do que diz Vandana Shiva, pode legitimar a dominação de um projeto civilizatório que exclui e subjuga as minorias culturais. Neste sentido, quando afirmamos que a escola atua numa perspectiva monocultural, asseveramos que ela faz parte desses sistemas modernos de saber que têm o intuito de homogeneizar o mundo, suplantando os modelos civilizatórios alternativos presentes em outras culturas.

A escola moderna surge da necessidade de reeducar a população para o novo modelo social em ascensão, deste modo, esta instituição já nasce com a vocação para excluir e marginalizar as culturas populares. É essa a conclusão à qual chega Joseph Folliet (1968), após realizar um vasto estudo sobre a cultura popular na França.

Folliet (1968) afirma que, após o paulatino processo de urbanização vivido pela Europa, foi se instituindo uma cultura burguesa que, aos olhos do homem burguês, confundia-se com a soma dos conhecimentos humanos, entendida como cultura da humanidade. Para o burguês, então, segue esse autor, a cultura tradicional do campesinato era um amontoado de trevas, superstições, crendices e preconceitos míticos.

Entretanto, com a urbanização acompanha-se também o surgimento de uma cultura popular urbana que conservava muitos elementos da cultura camponesa, entretanto, esta passa a ser fortemente atacada pela instrução, subproduto da cultura burguesa.

A escola, pública ou particular, combate, em nome da ciência – de fato, de um cientificismo primário – as crenças, as superstições, as tradi-

ções camponesas, mas substituindo-as por noções esparsas, falsificadas por seu simplismo e às vezes por preconceitos, sem ligação de ideias aparentemente claras. (FOLLIET, 1968, p. 31).

Por isso, a crise da cultura popular, afirma Folliet (1968, p. 32), sobrevém no momento em que “a cultura burguesa, convertida em cultura universal parece triunfar definitivamente, rejuvenescida pelas injeções nas humanidades greco-latinas de um ensino das ciências e das línguas vivas”. E o objetivo dos fundadores da escola, diz esse autor, era esse mesmo, distribuir subprodutos ou sucedâneos da cultura burguesa.

Na América Latina, a escolarização moderna vai reproduzir esse mesmo fenômeno, cumprindo o estratégico papel de controle sobre as diferenças. Para serem civilizados, para formar parte da modernidade, para serem cidadãos colombianos, brasileiros ou venezuelanos, diz Castro-Gomez (2005, p. 170), “os indivíduos não só deviam comportar-se corretamente e saber ler e escrever, mas também adequar sua linguagem a uma série de normas”.

Castro-Gomez (2005, p. 82) afirma que nos guias pedagógicos escritos para a educação na América Latina não constavam manuais de como ser um “bom camponês, bom índio, bom negro ou bom gaúcho, já que todos estes tipos humanos eram vistos como pertencentes ao âmbito da barbárie”. Ao contrário, “os manuais foram escritos para ser-se bom ‘cidadão’, para formar parte dos civitas, do espaço legal que habitam os sujeitos epistemológicos, morais e estéticos de que necessita a modernidade” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 82).

A entrada no banquete da modernidade demandava o cumprimento de um receituário normativo que servia para distinguir os membros da nova classe urbana que começava a emergir em toda a América Latina durante a segunda metade do século XIX [...] O Processo da civilização arrasta consigo um crescimento dos espaços da vergonha, porque era necessário distinguir-se claramente de todos aqueles estamentos sociais que não pertenciam ao âmbito da civitas que intelectuais latino-americanos como Sarmien-

to vinham identificando como paradigma da modernidade. A urbanidade e a educação cívica desempenharam o papel, assim, de taxonomia pedagógica que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbárie. (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 82).

No contexto educacional brasileiro, o fenômeno da escolarização como um processo de assepsia do povo de sua cultura também será percebido. Prática esta que se repete até os dias atuais, com alguns exemplos emblemáticos. O primeiro deles diz respeito à realização das festas juninas⁶ no âmbito escolar.

Campos (2007) afirma que a introdução das festas juninas nas escolas brasileiras começa a partir da década de 1970, em decorrência da tendência educacional denominada currículo como tecnologia, que ficou mais conhecida como tecnicismo, introduzido no Brasil pela Lei nº 5.692/71. A partir daí estas festividades passaram a fazer parte do planejamento da escola e, por consequência, do próprio currículo, aparecendo como atividade prevista no calendário escolar.

Entretanto, a escola absorve as representações preconceituosas e estereotipadas sobre a população camponesa, prática herdada da burguesia paulista, a partir do momento em que as festas juninas passam a acontecer em clubes privados da capital de São Paulo. Nestas festas, conforme Campos (2007), a intenção era de fato a ridicularização da população interiorana e a exaltação da vida citadina na metrópole.

Muitas escolas degradam a cultura popular brasileira ao fazerem simulacros de 'festas juninas'.

6 As origens das comemorações juninas remetem-se aos povos germânicos e romanos na Idade Antiga. Faziam parte dos rituais de celebração da passagem para o verão, quando a população promovia festas para afastar os espíritos maus que provocavam a esterilidade da terra, as pestes e as estiagens. Na Idade Média, os festejos foram cristianizados pela Igreja Católica, que incorporou a louvação aos padroeiros cujas datas localizam-se na época da mudança de estação: Santo Antônio, São João e São Pedro. O festejo popularizou-se na Península Ibérica, onde acabou se tornando uma das mais antigas tradições da religiosidade popular. E, aqui no Brasil, de acordo com o autor, existem registros que comprovam a presença da festividade desde o ano de 1583 (CAMPOS, 2007).

Mesmo tendo em conta o imenso esforço feito pelas professoras (semanas de ensaios!), as crianças são fantasiadas de caipiras (roupas remendadas, dentes falhados, bigodes e costeletas horrorosas, chapéus esgarçados, andar trôpego e espalhafatoso e um falar incorreto), como se os trabalhadores rurais assim o fossem por gosto, ingênuos e palermas. Poucas escolas explicam a origem das festas e a importância do cidadão campesino e resguardam sua dignidade; poucas, ainda, destacam que a falha no dente não é algo que aquele brasileiro ou aquela brasileira tem para ficar 'engraçados' (são desdentados por sofrimento), ou informam que eles produzem comida e passam fome, como se fossem subumanos, não têm acesso à escola etc. É, em grande parte, a ridicularização da miséria, cujo ápice é uma festa na escola, com uma concorrida profusão de máquinas fotográficas e filmadoras que se atropelam em busca de imagens caricatas. (CORTELLA, 1998, p. 149-150).

Não se trata de inviabilizar a realização das festas juninas no âmbito escolar. Reconhecemos seu potencial lúdico e artístico, entretanto, elas precisam ser devidamente analisadas e situadas historicamente, com vistas a corroborar com a melhoria da ação escolar, para que não reproduza preconceitos e estereótipos.

Outros exemplos de representações colonialistas dentro da escola dizem respeito às comemorações do "Dia do Índio", em que as culturas indígenas são tratadas de maneiras deturpadas, vistas como exóticas e pitorescas, e também os momentos em que elementos da cultura afro-brasileira são incorporados ao cotidiano escolar.

Como afirma Candau (2013), parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, carregando o ideal de oferecer a todos o acesso a conhecimentos considerados universais, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, pouco dinâmica, enfatizando a mera transferência de conhecimentos vinculados à cultura de determinados atores sociais.

De acordo com Silva (2008), ninguém hoje em dia negaria a enorme importância que a escola tem na defesa, promoção, difusão

da cultura popular. Entretanto, talvez não seja suficientemente evidente a significativa contribuição que as manifestações culturais populares podem trazer à escola. São muitas, diz esse autor, mas a mais importante reside na possibilidade de revolucionar o sistema de ensino formal a partir de uma nova e mais humanizada estratégia de educação.

Silva (2008) afirma que a escola é prioritariamente orientada pelos princípios da modernidade e que sua demanda incessante por conhecimentos instrumentais, pautados pela obsessão da utilidade, produtividade e funcionalidade, faz com que as instituições de ensino atendam preferencialmente às expectativas de um sistema produtivo alienante e desumanizante.

Desse modo, conforme Brandão (2008, p. 37), a escola deixa de lado, ou coloca como assunto de “hora de recreio” ou do “mês de agosto”,⁷ a rica experiência de criação de artes, valores e saberes populares. A escola precisa encontrar um sentido menos utilitário e mais humanamente integrado e interativo em sua missão de educar.

Um passo para isso está na descoberta do valor humano e artístico das criações populares, na presença da cultura popular na escola, na educação, mas não mais como fragmento pitoresco e curioso da hora do recreio. A escola precisa aprender com a sabedoria do povo maneiras de viver, de sentir e pensar a partir da sensibilidade das artes e culturas populares (BRANDÃO, 2008).

Educação Intercultural e Cultura Popular

Um caminho para a superação desse ideal que acaba por constituir o conhecimento escolar e o restringe a uma epistemologia monocultural, tem sido a perspectiva intercultural de educação. Deste modo, a partir daqui,

⁷ Refere-se ao dia 22 de agosto, data em que se celebra, inclusive no Brasil, o “dia do folclore”, em alusão à data em que **William John Thoms criou o neologismo *Folklore***.

definiremos, com base na literatura do campo, o que é a educação intercultural e como ela pode auxiliar na construção de modelos educativos em que a cultura popular seja abordada não mais na perspectiva folclórica, exótica, exógena e apenas em momentos “extra-oficiais” do currículo escolar, mas, sim, entendida como recurso educativo imprescindível.

Não é nosso objetivo aqui narrar a genealogia e trajetória da interculturalidade, mas, suscintamente, como bem afirma Fleuri (2018), esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social, ligada a movimentos que reconhecem a identidade cultural de cada grupo social. No contexto latino-americano, em especial, é fruto das lutas dos movimentos indígenas e afrodescendentes.

A partir dessa vinculação com as lutas de minorias sociais, a interculturalidade, diz Candau (2013), é um processo permanente, sempre inacabado e marcado pela intensão de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos involucrados, para além de uma coexistência pacífica num mesmo território. “Esta seria condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.” (CANDAU, 2013, p. 56).

A interculturalidade orienta processos que tem por base o reconhecimento ao direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. (CANDAU, 2013, p. 56).

A nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre os sujeitos e entre grupos diferentes e busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais, mantendo, ainda assim, a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2018).

Superando as perspectivas tradicionais e folclorizadas com as quais a escola aborda a cultura popular, a educação intercultural não restringe o diálogo com estas culturas apenas

a um conjunto de atividades esporádicas e sem vinculação efetiva com o currículo escolar; nem a ações de viés compensatório voltadas às minoriais que ocupam a escola; tampouco entende que essas ações devem ser preocupações de disciplinas específicas (CANDAU, 2013).

Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo [...] Esta perspectiva questiona o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, está presente na escola e nas políticas educativas e coloca uma questão radical: que critérios utilizar para selecionar e justificar os conteúdos – no sentido amplo, que não pode ser reduzido aos aspectos cognitivos da educação escolar. (CANDAU, 2013, p. 59).

Na interculturalidade, diz Fleuri (2018), educadores e educandos consideram as diferentes culturas como um modo próprio de um grupo social interagir com a realidade. Por sua vez, a relação entre culturas distintas produz confrontos entre visões de mundo diferentes, o que “contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social” (FLEURI, 2018, p. 42-43).

Tal contribuição é deveras importante, pois, como afirma Edgardo Lander (2005), dada a naturalização das relações sociais e dos saberes modernos, acaba sendo difícil a compreensão do caráter histórico, cultural específico das relações sociais estabelecidas na modernidade. O sociólogo venezuelano afirma que precisamos “recorrer a outras perspectivas culturais, que nos permitam desfamiliarizar-nos e, portanto, desnaturalizar a objetividade universal destas formas de conceber a realidade” (LANDER, 2005, p. 24).

Desse modo, precisamos apresentar outros mundos possíveis já existentes, e o universo das culturas populares, na realidade brasileira, historicamente construído a partir das contribuições indígenas e afrodescendentes, foi se constituindo em resistência às imposições da

modernidade ocidental, obviamente, não sem influências, cooptações e interferências, mas, sem dúvida, na sua exterioridade.

Paulo Freire (2019) já bem salientava em sua *Pedagogia do Oprimido* que essa é a contradição e o maior desafio imposto aos grupos oprimidos: a estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O “seu ideal é realmente ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são seus testemunhos de humanidade [...] os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de homem” (FREIRE, 2019, p. 44-45).

Embora reconhecendo a imersão dos oprimidos nas representações, imaginários, ideologias impostas pelo opressor, fazendo com que estas se tornem seu referencial de existência, Paulo Freire (2019) também compreende que a superação das opressões se dará pelo próprio povo em sua luta histórica pela recuperação de sua humanidade negada, por isso, não coincidentemente, a cultura do povo é o ponto de partida na premissa epistemológica da *Pedagogia do Oprimido*. Ela é a exterioridade na interioridade.

Nessa direção, diz Rodriguez (2020), as culturas populares, em muitos casos, expressam, vigorosamente, práticas e pensamentos produtores de outros modos de vida comunitários, com sentido de coletividade, materializados pelas ancestralidades indígena e africana:

Os horizontes civilizatórios portados pela modernidade ocidental, com suas noções e práticas de desenvolvimento, progresso, ciência, conhecimento, política, economia, estética, ética, etc, são dominantes e conformam o repertório de êxito que inundam as nossas subjetividades e os sentidos de vida. Os modos de vida portados por outros horizontes como os indígenas e populares, parecem ser fundamentais para a regeneração da vida cotidiana e dos laços de comunidade. Portanto, eles estão muito presentes na estrutura de validação da vida das pessoas, inclusive em âmbitos urbanos, mas são, muitas vezes, colocados como secundários

e subordinados. Isso faz que muito do que se porta como outros modos de vida, diferentes aos dominantes e hegemônicos, terminem em um processo de folclorização, esvaziando-se em conteúdo e sentidos de vida. (RODRIGUEZ, 2020, p. 131-132).

Portanto, ao estabelecer esse diálogo com essas culturas construídas na exterioridade do sistema, a educação intercultural abre caminhos para a construção de alternativas civilizatórias à modernidade ocidental e seus desdobramentos, apresenta às novas gerações referenciais de humanidade, relações interpessoais, sociais e com o meio ambiente que se distinguem dos marcos universalizados pela narrativa da modernidade, proporcionando que a escola estabeleça:

[...] um amplo e profundo diálogo com os saberes historicamente silenciados, provenientes das experiências dos povos subalternizados pelos processos de colonização na América Latina, sobretudo dos povos indígenas originários dessas terras e dos povos escravizados vindos de África, que em contato com outros povos que aqui chegaram e se estabeleceram, produziram um vasto repertório cultural. A ancestralidade, a memória, a oralidade e a ritualidade encarnada nas práticas desenvolvidas por esses povos constituem um acervo de humanidade registrado através de danças, cantos, celebrações, religiosidade, formas de se relacionar com a natureza, formas simbólicas de ser e estar no mundo. A esse profundo acervo de humanidade, é que aqui denominamos 'culturas populares'. (ABIB, 2019).

Conforme indicam Santiago, Akkari e Marques (2013), essa mudança de posicionamento da educação escolar, a partir da perspectiva intercultural, representa uma transformação no paradigma que embasa a sua ação e que amplia a visão da comunidade escolar para as relações de poder e os processos de dominação que envolvem a escola e ocorrem em seu cotidiano. Esse artifício possibilita a superação de barreiras, preconceitos e discriminações que historicamente atingem grupos marginalizados em nossa sociedade.

Como afirma Candau (2012), a partir da perspectiva intercultural, a escola está insta-

da a se reinventar para enfrentar as questões atuais de um mundo complexo, plural, desigual e diverso. Acreditamos que em diálogo com a cultura popular, o espaço escolar constrói caminhos para aprender com conhecimentos que foram encobertos pela modernidade ocidental, e ao fazer isso, pode tornar-se, de fato, um espaço que acolhe as diferenças, sejam elas individuais ou coletivas.

Considerações Finais

Necessitamos desenvolver uma pedagogia com a característica dos nossos povos, mas para isso, como bem afirmam Streck, Adams e Moretti (2010), é necessário o encontro contraditório, indissociável, entre a cultura europeia, identificada com o projeto da modernidade, e as culturas dominadas: indígena e africana, que ainda carregam as consequências em termos de subalternidade e resistência.

Seguindo esses intelectuais, acreditamos que a atitude adequada não seja negar o legado da modernidade, mas reconhecê-lo e contextualizá-lo histórica e epistemologicamente, questionando a lógica monocultural do eurocentrismo, abrindo caminhos para outros paradigmas e assumindo igualmente o protagonismo da construção das sociedades que valorizem as características da diversidade dos nossos povos (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010).

A educação intercultural tem sido um recurso inestimável na construção de modelos pedagógicos que sinalizam essa abertura epistemológica para a educação escolar, auxiliando para que esta instituição supere definitivamente sua vocação inicial de produtora de "monoculturas da mente", usando a metáfora de Vandana Shiva (2003).

Essa abertura pode possibilitar que a cultura popular, entendida pela episteme moderna como antiquada e atrasada, seja vista como parte da diversidade epistemológica do mundo e suas contribuições à escolarização sejam estimadas e reconhecidas.

A interculturalidade, como apresentamos, apregoa a valorização da diversidade cultural como parte de um projeto político radical e transformador. Deste modo, nosso intuito é que este trabalho se some ao histórico esforço intelectual de muitos autores e autoras, educadoras e educadores latino-americanos que denunciam os mecanismos de dominação política, econômica, cognitiva, epistemológica que se estruturam dentro dos sistemas de ensino, herança da nossa experiência colonial; e anunciam rupturas, alternativas, novos caminhos e práticas educativas alicerçadas na vida e na história dos povos de Abya Yala.⁸

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas populares e a luta decolonial. *In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT)*, 15., 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2019.
- AMARAL, Amadeu. **Tradições populares**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1976.
- ANDRADE, Mario de. **Aspectos do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2019.
- AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignês. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo: Ática, 1987.
- BASTIDE, Roger. **Sociologia do folclore brasileiro**. São Paulo: Anhembi, 1959.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore?** São Paulo: Brasiliense, 2014. (Coleção Primeiros Passos, 60).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. *In: SILVA, René Marc da Costa (org.). **Cultura popular e educação: salto para o futuro***. Brasília, DF: SEED/MEC, 2008. p. 25-45.
- CAMPOS, Judas Tadeu. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CANDAU, Vera (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera. Interculturalidade e educação escolar. *In: CANDAU, Vera (org.). **Reinventar a escola***. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 47-60.
- CARNEIRO, Edson. **A sabedoria popular**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas***. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 80-87. (Colección Sur Sur).
- CAVALCANTI, Maria Laura. Entendendo o folclore. *In: SILVA, René Marc da Costa (org.). **Cultura popular e educação: salto para o futuro***. Brasília, DF: SEED/MEC, 2008. p. 21-24.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Cortez, 1998.
- FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. São Paulo: HUCITEC, 1978.
- FLEURI, Reinaldo. **Educação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa: CCTA, 2018.
- FOLLIET, Joseph. **O povo e a cultura: culturas em debate**. Rio de Janeiro: Forense, 1968.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocênticos. *In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas***. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23. (Colección Sur Sur).
- LIMA, Rossini Tavares de. **A ciência do folclore**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio

⁸ Abya Yala, da língua do povo Kuna, significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em Florescimento” e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien. Atualmente vive na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (San Blas). Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente em contraponto ao uso do termo América, expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wakdseemüller, só se consagra a partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX, por meio das elites criollas, que precisavam se afirmar em detrimento dos conquistadores europeus, no período de independência dos países latino-americanos (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26).

de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

RODRIGUEZ, Mario. O fortalecimento da comunidade: estratégias educativas, comunicativas e culturais. *In*: MOUJÁN, Inés; CARVALHO, Elson; VENÂNCIO, Dornival (org.). **Pedagogias de(s) coloniais**: saberes e fazeres. Goiânia: Econuvem, 2020. p. 128-141.

ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. 1876. Disponível em: <https://www.slideshare.net/prof.aldemir2010/histria-da-literatura-slvio-romo>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SAINTYVES, Pierre. **Manuel de folklore**. Paris: Emily Nourry, 1936.

SANTIAGO, Mylene; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana (org.). **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, René Marc da Costa. Cultura popular, linguagens artísticas e educação. *In*: SILVA, René Marc da Costa (org.). **Cultura popular e educação**: salto para o futuro. Brasília, DF: SEED/MEC, 2008. p. 13-20.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. *In*: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 19-36.

TYLOR, Edward Burnett. A ciência da cultura. *In*: CASTRO, Celso (org.). **Evolucionismo cultural**. Textos de Morgan, Tylor e Fraser. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 31-45.

Recebido em: 02/04/2022
Aprovado em: 06/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Jéssica da Silva Gaudêncio*
Universidade de Coimbra
<https://orcid.org/0000-0003-2692-9195>

RESUMO

Este artigo é de natureza teórica e tem por objetivo fazer uma reflexão acerca da importância da implementação da Lei nº 11.645/08 e da perspectiva intercultural no ensino de ciências. Para isso, recorreu-se aos argumentos centrais do pluralismo epistemológico e à metodologia de revisão sistemática de literatura chamada *Methodi Ordinatio*, para selecionar os artigos mais recentes sobre a temática, além de contemplar os demais trabalhos presentes na literatura sobre a temática. Assim, o artigo apresenta-se como um portfólio bibliográfico que versa sobre importantes trabalhos e pesquisas que tratam sobre o processo de ensino-aprendizagem em ciências e a sua relação com a perspectiva intercultural. Os resultados mostram trabalhos que defendem a inclusão dos saberes tradicionais na base curricular, ou seja, pesquisas que trabalharam ou desenvolveram ações pedagógicas e metodologias educacionais que abordaram a interculturalidade e o uso da Lei nº 11.645/08 no ensino de ciências.

Palavras-chave: ensino de ciências; interculturalidade; revisão sistemática de literatura; Lei nº 11.645/08.

ABSTRACT

INTERCULTURALITY IN SCIENCE TEACHING: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

This article is theoretical in nature and aims to reflect on the importance of implementing Law 11,645/08 and the intercultural perspective in science teaching. For this, we resorted to the central arguments of epistemological pluralism and the methodology of systematic literature review called *Methodi Ordinatio*, to select the most recent articles on the subject, in addition to contemplating the other works presented in the literature on the subject. Thus, the article presents itself as a bibliographic portfolio, which deals with important works that deal with the teaching-learning process in science and its relationship with an intercultural perspective. The results show works that defend the inclusion of traditional knowledge in the curricular base, that is, research that worked or developed pedagogical actions and educational methodologies that

* Doutoranda em História das Ciências e Educação Científica pela Universidade de Coimbra. Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, Brasil. E-mail: jessigaudencio@hotmail.com

addressed interculturality and the use of Law 11,645/08 in science teaching.

Keywords: science teaching, interculturality, systematic literature review, Law nº 11,645/08.

RESUMEN

INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

Este artículo es de carácter teórico y tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la implementación de la Ley nº 11.645/08 y la perspectiva intercultural en la enseñanza de las ciencias. Para ello recurrimos a los argumentos centrales del pluralismo epistemológico y a la metodología de revisión sistemática de literatura denominada *Methodi Ordinatio*, para seleccionar los artículos más recientes sobre el tema, además de contemplar los demás trabajos presentes en la literatura sobre el tema. Así, el artículo se presenta como un portafolio bibliográfico, que aborda importantes trabajos e investigaciones que abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias y su relación con la perspectiva intercultural. Los resultados muestran trabajos que defienden la inclusión de los conocimientos tradicionales en la base curricular, o sea, investigaciones que trabajaron o desarrollaron acciones pedagógicas y metodologías educativas que abordaron la interculturalidad y el uso de la Ley nº 11.645/08 en la enseñanza de las ciencias.

Palabras clave: enseñanza de las ciências; interculturalidad; revisión sistemática de la literature; Ley nº 11.645/08.

Introdução

O Brasil apresenta uma grande diversidade cultural, fortemente presente no cotidiano das pessoas, com fortes traços da cultura africana e indígena. Como os estudantes trazem essa diversidade cultural para a sala de aula, é importante que essas especificidades sejam consideradas na prática educacional, no sentido de valorizar e resgatar esses saberes advindos da sua comunidade e que são frutos de suas vivências (XAVIER; FLÔR, 2015). Segundo Silva e Zanon (2000), a escola deve ser um local que permita a mediação entre a teoria e a prática, o ideal e o real, o científico e o cotidiano. Essa articulação não se refere a reduzir o conhecimento científico, mas apresentar oportunidades de se estudar e conhecer outras formas de conhecimento, explorar diferentes visões de mundo e discutir as relações existentes ou não entre esses saberes, como salienta Paulo Freire

(1987, p. 68): “não há saber mais ou menos, há saberes diferentes.”

O conhecimento tradicional, o saber popular ou o etnoconhecimento manifestados por meio de atividades, como uso de ervas para chás medicinais, alimentação, artesanatos, agricultura e outros, estão presentes nos costumes de determinadas comunidades. Esses são conhecimentos obtidos de forma empírica, segundo Xavier e Flôr (2015), a partir do “fazer”, que normalmente é transmitido de forma oral e de geração em geração. Por muitos anos as disciplinas escolares não reconheceram a diversidade cultural dos seus alunos, negando qualquer tipo de interação de práticas discursivas de diferentes grupos sociais no processo de ensino, e conforme Baptista (2010), o ensino de ciências mantém o discurso científico como única fonte de conhecimento válido.

A Lei nº 11.645/08 torna obrigatória a inserção da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”¹ em todo o currículo escolar brasileiro (BRASIL, 2008), porém, quando contemplado, é mais observado nas disciplinas de História e Artes. Segundo Pereira e outros (2019), os professores sentem dificuldades para encontrar encaminhamentos metodológicos para a aplicação dessa temática de forma efetiva, especificamente em disciplinas científicas, inclusive para o Ensino Médio.

Por fim, partimos da seguinte questão norteadora: como a interculturalidade e a Lei nº 11.645/08 têm sido abordadas no ensino de ciências de escolas brasileiras? A fim de responder a esta pergunta, o presente artigo de natureza teórica traz uma revisão sistemática da literatura de alguns trabalhos relevantes dos últimos cinco anos (2017 a 2021) na área de ensino de ciências no Brasil. O objetivo é abordar a importância da inserção da interculturalidade no ensino de ciências, em que promova a articulação entre contextos subjetivos, culturais e sociais na escola contemporânea, assim como o desenvolvimento em sala de aula de conteúdos científicos com abordagem de temas que tratam o conhecimento tradicional dos povos, como o indígena e o afro-brasileiro.

O universalismo, o multiculturalismo e o pluralismo epistemológico

Os questionamentos sobre considerar ciência o conhecimento da natureza produzido pelas culturas não-ocidentais e a sua inserção no currículo escolar são amplamente discutidos em publicações da área educacional científica. A partir disso, três posicionamentos epistemológicos foram estabelecidos: o universalismo, o multiculturalismo e o pluralismo epistemológico, cada um indicando uma perspectiva de

abordagem do que se entende por ciência e suas implicações no ensino. O universalismo defende que a ciência tem um caráter universal, não podendo ser ensinada em termos multiculturais, conferindo à ciência um poder epistêmico superior aos demais sistemas de conhecimento, e segundo Southerland (2000), uma ciência livre de influências culturais. Autores universalistas como Matthews (1994) e Siegel (1997) defendem que a ciência está fundamentada em um mundo material, amplamente estruturado, com poder explicativo e preditivo sobre a natureza.

Já os multiculturalistas apoiam-se na inclusão do conhecimento ecológico tradicional no ensino de ciências, com a justificativa de que haverá possibilidades de diálogo com os saberes provindos de diferentes culturas. Atwater e Riley (1993) definem o movimento multiculturalista como uma construção, um processo de reforma educacional com o objetivo de fornecer oportunidades justas para a população estudantil culturalmente diversa aprender ciências de qualidade em escolas e universidades. Assim, para autores da posição multiculturalista (HODSON, 1993; OGAWA, 1995; SNIVELY; CORSIGLIA, 2001), o posicionamento universalista se mostra em uma condição de superioridade, pois exclui os conhecimentos produzidos para além dos critérios epistêmicos ocidentais e ainda apresenta incoerências em relação a perspectivas filosóficas, morais e políticas (EL-HANI; MORTIMER, 2007). Ogawa (1995) define ciência como uma “percepção racional de realidade”, em que essa percepção significa a ação de construir a realidade, caracterizando a ciência como uma natureza dinâmica, e, assim, outros sistemas de pensamentos sobre a natureza deveriam ser considerados ciência, visto que comportam também uma percepção racional da realidade.

O pluralismo epistemológico ocupa uma posição intermediária entre os dois movimentos citados e é defendido por William Cobern e Cathleen Loving. Esses autores apresentam uma perspectiva de reservar o conceito da ciência

1 “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.” (BRASIL, 2008).

ao conjunto de saberes produzidos pela cultura ocidental moderna e demarcar os saberes em diferentes domínios da prática humana, não conferindo superioridade à ciência, buscando a valorização de todas as diferentes formas de saberes, sem submeter a critérios da cultura ocidental (ROSA; ALMEIDA; SANTANA, 2020). Cobern e Loving (2001) discutem uma definição de ciência a partir de uma perspectiva multicultural em contraste com a definição empregada pela perspectiva universalista de ciência, o que chamam de “padrão da ciência”. Esse termo se refere à cultura “ocidental moderna”, construída a partir da apropriação de saberes que ela menospreza, como saberes indígenas, africanos, quilombolas etc., reivindicando a qualificação de ciência, caracterizando um conjunto de conhecimentos produzidos pela Europa ocidental, considerado um posicionamento epistemológico universal.

É preciso entender que da mesma forma que os demais conhecimentos, a ciência ocidental faz parte de um constructo cultural específico, com determinações específicas que podem ou não serem úteis em outros espaços. Assim, universalistas não são favoráveis à inclusão de outras formas de conhecimento, já os multiculturistas são a favor da diversidade cultural, justificando que só assim haverá possibilidades de diálogo com os conhecimentos produzidos por diferentes culturas, considerando que os universalistas excluem estes conhecimentos que são produzidos fora da esfera epistêmica ocidental, indicando posição de superioridade (ROSA; ALMEIDA; SANTANA, 2020).

Cobern e Loving (2001) argumentam que as explicações da ciência sempre serão universais, mesmo com a incorporação de outros conhecimentos, como o conhecimento indígena no contexto científico, em que se permite ampliar o que é ensinado como ciência, mas sem que haja o domínio da ciência sobre o conhecimento indígena, na tentativa de incorporação como ciência. Portanto, o conhecimento indígena é mais bem apresentado como um tipo diferente de conhecimento, que desempenha um papel

interessante no ensino de ciências e mantém sua independência, podendo manter críticas às práticas da ciência e ao “padrão da ciência”.

Rosa, Almeida e Santana (2020) argumentam pela utilização do termo ciência levando em consideração critérios de demarcação para outras formas de conhecimento; por exemplo, todo conhecimento seria tratado como ciência, e assim temos a ciência ocidental moderna ou acadêmica, ciência dos povos indígenas, ciência dos povos africanos, entre outras. Portanto, os “outros” saberes não são rotulados de “ciência”, mas lhes é reconhecido um estatuto próprio, já que se teve uma diversificação do conceito de ciência. Esses autores acreditam que diferentes conhecimentos devem ser valorizados por seus próprios méritos, propondo a ideia de pluralismo científico, sendo essas ciências correspondentes às diversas culturas.

A partir desse contexto envolvendo os três posicionamentos epistemológicos descritos, este artigo alinha-se com o posicionamento do pluralismo epistemológico, em que se considere um ensino de ciências que contemple a demarcação entre os diferentes modos de conhecimento, da diversidade de formas de conhecimento construída pela humanidade, contribuindo para uma compreensão mais crítica e informada por parte dos estudantes.

Metodologia

Utilizou-se para a elaboração deste artigo a metodologia chamada *Methodi Ordinatio* (PAGANI; KOVALESKI; RESENDE, 2015, 2017) para seleção das publicações sobre a abordagem da interculturalidade e o uso da Lei nº 11.645/08 no ensino de ciências especificamente, assim como outras pesquisas relacionadas a esta temática. O método trata da revisão sistemática de literatura com objetivo de auxiliar no processo de escolha de publicações sobre determinado tema, selecionando e classificando trabalhos científicos de acordo com sua relevância, criando um portfólio bibliográfico (CAMPOS et al., 2018). O *Methodi Ordinatio*

consiste em nove etapas de execução (GAUDÊNCIO et al., 2020), como veremos a seguir.

Etapa 1

Intenção de pesquisa: encontrar trabalhos relacionados ao uso da Lei nº 11.645/08 e da interculturalidade no ensino de ciências. Para isso, partiu-se da seguinte questão norteadora: como a interculturalidade e a Lei nº 11.645/08 têm sido trabalhadas no ensino de ciências de escolas brasileiras?

Assim, definiu-se três palavras-chave: “11645”, “*science teaching*” e “*interculturality*”.

Etapa 2

Pesquisa em bases de dados: definição das bases de dados que serão utilizadas para

realizar a pesquisa. Quanto à escolha das bases de dados, optou-se por Scielo, Scopus e Web Knowledge.

Etapa 3

Definição e combinação das palavras-chave e bases de dados: nesta etapa, o pesquisador faz a pesquisa nas bases de dados com as palavras-chave escolhidas na etapa anterior, definindo os limites do período (em anos) dos artigos, como artigos mais recentes. Tendo em vista a importância da temática nos estudos mais atuais, especificamente no ensino de ciências, considerou-se o período de publicação entre 2017 e 2021. Em seguida são realizados testes de combinações possíveis, utilizando os operadores *booleanos* AND – OR, conforme os Quadros 1 e 2 a seguir.

Quadro 1 – Primeiros resultados de combinações possíveis utilizando o operador *booleano* “AND”

KEYWORDS AND COMBINATIONS	A	B	C
	SCIELO	WEB KNOWLEDGE	SCOPUS
“11645” AND “Science teaching” AND “interculturality”	0 encontrado para T-A-K Open access Tempo estipulado: 2017-2021 País: Brasil Artigos	0 encontrado Open access Education educationl research Education scientific disciplines Multidisciplinary sciences Tempo estipulado: 2017-2021 País: Brasil Artigos	0 encontrado para T-A-K Open access Tempo estipulado: 2017-2021 País: Brasil Artigos
Total	0	0	0
“11645” AND “Science teaching”	Resultados: 0 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 0 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 0 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos
Total	0	0	0
“11645” AND “interculturality”	Resultados: 0 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 0 País: Brasil Anos: 2010-2021 Artigos	Resultados: 0 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos
Total	0	0	0
“Science teaching” AND “interculturality”	Resultados: 0 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 1 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 13 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos
Total	0	1	13
TOTAL 14			

Fonte: Elaborado pela autora do artigo com base em dados da pesquisa.

Quadro 2 – Primeiros resultados de combinações possíveis utilizando o operador *booleano* “OR”

KEYWORDS AND COMBINATIONS	SCIELO	WEB KNOWLEDGE	SCOPUS
“11645” OR “Science teaching” OR “interculturality”	430 encontrados para T-A-K Tempo estipulado: 2017-2021 País: Brasil	589 encontrados. Por título Tempo estipulado: 2017- 2021 País: Brasil	726 encontrados para T-A-K Tempo estipulado: 2017-2021 País: Brasil
Total	430	589	726
“11645” OR “Science teaching”	Resultados: 351 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 589 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 466 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos
Total	351	589	466
“11645” OR “interculturality”	Resultados: 63 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 69 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 79 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos
Total	63	69	79
“Science teaching” OR “interculturality”	Resultados: 412 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 501 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 506 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos
Total	412	501	506
TOTAL 4.781			

Fonte: Elaborado pela autora do artigo com base em dados da pesquisa.

Etapa 4

Busca final nas bases de dados com auxílio de ferramentas de gerenciamento de referências: os resultados coletados nas bases de dados são exportados para um gerenciador de referências; neste caso, utilizou-se o *Mende-*

ley e em seguida o *JabRef*. Assim, foi possível excluir os trabalhos em duplicata e os trabalhos que de algum modo não estão de acordo com a pesquisa desejada, conforme o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Resultados após refinamento

KEYWORDS AND COMBINATIONS	A	B	C
	SCIELO	WEB KNOWLEDGE	SCOPUS
“11645” OR “Science teaching”	Resultados: 3 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 4 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 14 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos
Total	3	4	14
“11645” OR “interculturality”	Resultados: 40 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 11 País: Brasil Anos: 2010-2021 Artigos	Resultados: 13 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos
Total	40	11	13

Continuação do Quadro 3 – Resultados após refinamento

KEYWORDS AND COMBINATIONS	A	B	C
	SCIELO	WEB KNOWLEDGE	SCOPUS
“Science teaching” OR “interculturality”	Resultados: 28 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 16 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 8 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos
Total	28	16	8
“Science teaching” AND “interculturality”	Resultados: 0 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 1 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos	Resultados: 13 País: Brasil Anos: 2017-2021 Artigos
Total	0	1	13
TOTAL 151			

Fonte: Elaborado pela autora do artigo com base em dados da pesquisa.

Etapa 5

Procedimentos de filtragem: esta etapa corresponde à leitura prévia do título, *keywords* ou *abstract* e fazer a exclusão dos artigos que, *a priori*, não estejam relacionados ao tema pesquisado. Após a filtragem, somente artigos que se apresentem pertinentes continuarão no processo. Deste modo, 48 artigos foram selecionados.

Etapa 6

Identificação do fator de impacto, ano de publicação e número de citações: nesta etapa é criada uma planilha contendo o título do artigo, o nome da revista, ano de publicação, fator de impacto da revista e o número de citações.

Etapa 7

Ranking dos artigos usando a equação *InOrdinatio*: a equação *InOrdinatio* é assim aplicada: $InOrdinatio = (FI/1000) + \alpha * [10 - (\text{ano da pesquisa} / \text{publicação})] + (\Sigma Ci)$ onde o FI é o fator de impacto, α é um fator de ponderação que varia de 1 a 10, a ser atribuído pelo pesquisador, ano da pesquisa é o ano em que a pesquisa foi desenvolvida, ano da publicação

é o ano em que o artigo foi publicado e ΣCi é o número de citações do artigo.

O *InOrdinatio* leva em consideração o ano, o fator de impacto da revista e o número de citações do artigo. Fazendo essa correspondência, o *InOrdinatio* dará uma ordenação de publicações de acordo com sua relevância científica, auxiliando na leitura sistemática de artigos que realmente possuem importância para a investigação. Assim, foi possível ordenar os 48 artigos encontrados com a temática pelo número *InOrdinatio*, em ordem numérica crescente, ou seja, quanto maior for o número *InOrdinatio*, mais relevante e importante é o artigo.

Etapa 8

Encontrar os artigos completos: após classificação dos artigos usando a equação *InOrdinatio*, deve-se encontrar as versões completas dos artigos.

Etapa 9

Leitura final e análise dos artigos: seleciona-se o número de artigos a serem lidos e escolhidos para a pesquisa. Deste modo, foram escolhidos 15 artigos entre os 48 selecionados, como se pode observar no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Artigos selecionados

AUTORES	TÍTULO	REVISTA	ANO	InOrdinatio
Baptista, G. C. S.; Molina-Andrade, A.	Science Teachers' Conceptions About the Importance of Teaching and How to Teach Western Science to Students from Traditional Communities	Human Arenas	2021	91,000
Martins, K. V.; Baptista, G.; Almeida, R.	Ethnoecology in classrooms: a proposal for teacher training in the context of traditional communities	Praxis & Saber	2021	90,000
Neves, F. H. G.; Queiroz, P. P. de.	O Ensino de Ciências e a Saúde: por uma Docência Intercultural e Crítico-Reflexiva na Escola Básica	Ciência & Educação	2020	86,000
Rédua, L. de S.; Kato, D. S.	Oficinas Pedagógicas na Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia: Espaço para Formação Intercultural	Ciência & Educação	2020	83,000
Aikanã, L.; Nunes, R. O.; Oliveira, I. D. C.	Ensino de ciências na aldeia: Uma experiência com alunos da etnia aikanã sobre as plantas frutíferas da aldeia	Education Policy Analysis Archives	2020	80,000
Valadares, J. M.; Silveira Júnior, C. da.	Interculturalidade e ensino de ciências: O cotidiano de uma sala de aula	Education Policy Analysis Archives	2020	80,000
Monteiro, E. P.; Zulliani, S. R. Q. A.	A Abordagem Intercultural nas Escolas Indígenas Tikuna do Amazonas: o Ensino de Química	Ciência & Educação	2020	80,000
Mizetti, M. de C. F.; Krolow, I. R. C.; Teixeira, M. de R. F.	Access of indigenous peoples to formal education: science education: a challenge, a reality	Pro-Posições	2020	80,000
Benitea, A. M. C.; Faustino, G. A. A.; Silva, J. P.; Benite, C. R. M.	Dai-me agô (licença) para falar de saberes tradicionais de matriz africana no ensino de química	Química Nova	2019	77,000
Silva, J. A.; Ramos, M. A.	Conhecimentos tradicionais e o ensino de ciências na Educação Escolar Quilombola: Um estudo etnobiológico.	Investigações em Ensino de Ciências	2019	72,000
Nascimento, A. C.; Vieira, C. M. N.; Landa, B. de S.	Experiências Interculturais na Universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à Lei Nº 11.645/08	Cadernos CEDES	2019	71,000
Benite, A. C.; Bastos, M.; Vargas, R. N.; Fernandes, F. S.; Faustino, G. A. A.	Cultura africana e afro-brasileira e o ensino de química: estudos sobre desigualdades de raça e gênero e a produção científica	Educação em Revista	2018	67,000

Continuação do Quadro 4 – Artigos selecionados

AUTORES	TÍTULO	REVISTA	ANO	InOrdinatio
Valadares, J. M.; Pernambuco, M. M. C. A.	Criatividade e silêncio: encontros e desencontros entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em um curso de licenciatura indígena na Universidade Federal de Minas Gerais	Ciência & Educação	2018	65,000
Nunes, A. D. C.; Silva, A. L. F.; Rocha, L. F. D. V.	Law 10.639 / 03 as a political-pedagogical instrument in the perspective of Interculturality	Dialogia	2018	60,000
Vargas, L. T; Cande-la, A.	Contributions of Ethnography for understanding the training process of In-service Physics teachers	Ciência & Educação	2018	60,000

Fonte: Elaborado pela autora do artigo com base em dados da pesquisa.

Portanto, o texto a seguir irá abordar o uso da Lei nº 11.645/08 e da interculturalidade no ensino de ciências, sendo o texto sustentado pelos estudos encontrados pelo *Methodi Ordinatio*, assim como nas demais produções acadêmicas que são referências na literatura para o assunto em estudo.

Para a análise dos artigos foi estabelecido o critério de inclusão: artigos publicados em Revistas indexadas nas três bases de dados diretamente relacionados com a interculturalidade e com a Lei nº 11.645/08, que apresentam resultados de práticas docentes ou novas metodologias. No que diz respeito à organização e filtração dos artigos e posterior leitura, utilizou-se o gerenciador de referências *Mendeley*, que auxilia na revisão de literatura.

A educação intercultural no ensino de ciências

A sociedade contemporânea brasileira é evidenciada por uma multiplicidade de culturas, sendo assim, existe uma necessidade de se promover uma educação que ultrapasse o etnocentrismo sociocultural. A escola está enraizada em uma cultura ocidental homogênea e, com frequência, ignora ou cala as diferenças

culturais e acaba por reforçar as desigualdades sociais.

Os currículos escolares transparecem o caráter monocultural de uma educação fundamentada a partir da educação universalista, que pressupõe que se compartilha igualmente de uma mesma cultura. O monoculturalismo identificado entende que todos os povos compartilham de uma cultura universal, podendo se ter o risco de exclusão ou subjugação das minorias culturais. Já o multiculturalismo reconhece que cada grupo social desenvolve historicamente a sua identidade e cultura (FLEURI, 2001).

De acordo com Fleuri (2001), a relação intercultural trata da situação em que pessoas de diferentes culturas interagem entre si. Na área da educação, existe uma diferenciação entre a perspectiva multicultural e a perspectiva intercultural. Ambas se referem aos processos históricos em que diferentes culturas interagem, porém, na prática educativa, diferem-se no modo de como concebem a relação entre as diferentes culturas. Isto deve-se à “intencionalidade” que motiva as relações entre as pessoas com culturas diferenciadas. Na prática escolar, o docente assume uma perspectiva multicultural quando reconhece a diversidade cultural

como um fato, assim como as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre as pessoas que habitam o mesmo contexto. Já o docente que constrói uma proposta educativa intencional para a promoção da relação entre pessoas de diferentes culturas, passa a adotar uma perspectiva intercultural, que, segundo Nanni (1998), ocorre quando o educador constrói um projeto educativo intencional:

Uma perspectiva multicultural limita-se a considerar a coabitação das diferenças culturais como um processo histórico natural, espontâneo, do qual se pode tomar consciência para se adaptar a ele. Pode-se, ao invés, falar de interculturalidade quando consideramos não apenas o processo histórico de coexistência entre as diferentes culturas, mas também a proposta de mudança e de projetualidade. (NANNI, 1998, p. 30).

Assim, a educação intercultural “propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos” (FLEURI, 2001, p. 1). Silva e Rebolo (2017) ressaltam a importância da dimensão cultural no currículo escolar, pois pode potencializar os processos de ensino-aprendizagem dos conhecimentos, tornando-os mais significativos e produtivos para os estudantes. Em se tratando do ensino de ciências em específico e sobre os aspectos que circundam assuntos científicos e tecnológicos, a sala de aula está repleta de informações e atualizações em tempo real sobre as diversas descobertas e acontecimentos mundiais. Contudo, as salas de aula não são uniformes sob o ponto de vista cultural, ou seja, são espaços multiculturais que contêm outras formas de se “pensar ciência” que podem ser representadas para além da que é apresentada pelo professor. Deste modo, Baptista (2010) resalta a necessidade de docentes de áreas científicas estarem atentos às diversas concepções prévias dos alunos, para que se possa contribuir significativamente com as necessidades dos indivíduos e da comunidade a que pertencem.

Pesquisas que abordam o ensino de ciências em escolas indígenas (AIKANÃ; NUNES; OLIVEIRA, 2020; MIZETI, 2017; MONTEIRO; ZULIANI, 2020) mostram que os povos indígenas buscam diferentes formas de resgatar sua cultura, enfrentando grandes dificuldades, entre elas a educação e o ensino de ciências mais especificamente. Conforme pesquisa de Aikanã, Nunes e Oliveira (2020), trabalhar com o conhecimento prévio do estudante indígena sobre etnoconhecimentos ou etnopráticas de sua própria etnia torna-se uma grande ferramenta de ensino para a construção do conhecimento científico.

Assim, alguns autores (BRANDÃO, 2003; CHASSOT, 2006; PERRELLI, 2008) defendem a inclusão dos saberes tradicionais na base curricular, já que fazem parte da vivência dos alunos e precisam ser reconhecidos e explorados pela instituição escolar, favorecendo a elaboração de currículos pluriculturais, não somente na sala de aula indígena, mas em todas as escolas do Brasil. Perrelli (2008) discute sobre a importância de se elaborar metodologias de ensino renovadas, que respeitem as diferenças de cada cultura, já que no ensino de ciências as práticas pedagógicas possibilitam aos professores diferentes formas de abordagem, permitindo inúmeras atividades que tornam possível trabalhar com temas tradicionais contextualizados ao conhecimento científico. Diante deste contexto, a seguir serão mostrados exemplos de pesquisas que trabalharam ou desenvolveram ações pedagógicas e metodologias educacionais que abordaram a interculturalidade e o uso da Lei nº 11.645/08 no ensino de ciências.

Aplicações didáticas da Lei nº 11.645/08 no ensino de ciências

Muitos estudos (BENITE et al., 2018; BENITE et al., 2019; NUNES; SILVA; ROCHA, 2018; SILVA; RAMOS, 2019) abordam a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que versa sobre o

ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e ressaltam a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Em 2008, a Lei nº 10.639/03 foi alterada pela Lei nº 11.645/08, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, adicionando a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena” na grade curricular do ensino fundamental e médio brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define e regulariza a organização da educação apoiada nos princípios presentes na Constituição, ou seja, as leis não são facultativas e são obrigatórias em qualquer escola, pública ou privada. A implementação da Lei nº 11.645/08 contribui para a representatividade e valorização dos povos afro-brasileiros e indígenas em nossa sociedade, favorecendo a construção de uma escola mais inclusiva e diversificada, além de permitir o espaço democrático.

Partindo do posicionamento do pluralismo epistemológico, o ensino de ciências que contemple a contextualização de temas etnocientíficos ou tradicionais permite o desenvolvimento da compreensão intercultural do aluno, além da valorização das próprias culturas, crenças e línguas, e entender como são moldadas as identidades pessoais, grupais e nacionais. Portanto, Francisco Júnior e Yamashita (2018) salientam a importância de se criarem e implantarem práticas educacionais que considerem outros grupos sociais juntamente com a promoção da compreensão de teorias e conceitos científicos. Para isso, segundo esses autores, é necessária uma reinvenção de práticas pedagógicas para contemplar esse plano educacional. Deste modo, alguns exemplos de trabalhos envolvendo essas práticas pedagógicas serão apresentados.

O trabalho de Vanuchi e Braibante (2021) mostra como promover a inclusão da temática indígena em sala de aula, no ensino de química orgânica, com a contextualização da extração e utilização de corantes naturais usados por indígenas brasileiros com o conhecimento científico, como os corantes do jenipapo, uru-

cum, açafrão e pau-brasil, por meio de oficina pedagógica. A pesquisa de Silva e Ramos (2019) mostra a elaboração de uma metodologia educacional para alunos do ensino fundamental aplicada por meio de pesquisa-ação em que se investigou as relações entre os conhecimentos tradicionais quilombolas e os saberes científicos da escola, assim como as contribuições desse diálogo intercultural para o ensino de ciências. O estudo revela a relevância de se trabalhar a contextualização de conhecimentos no ensino de ciências como proposta para o trabalho docente no âmbito da cultura quilombola.

Já Brito, Bootz e Massoni (2018) desenvolveram uma sequência didática para se trabalhar nas aulas de ciências ou física o tema astronomia, com discussão acerca de fatos históricos, culturais e científicos a partir de constelações em variadas culturas, como a indígena e a africana, favorecendo um ensino de ciências mais crítico, antirracista e diverso, contemplando diferentes alteridades.

O trabalho de Gonzaga, Santander e Regiane (2019) é o relato de experiência da execução de uma oficina para alunos do ensino médio sobre química e a cana-de-açúcar em um contexto histórico favorável que permite a aplicação da Lei nº 11.645/08 com abordagem de conceitos de química orgânica sobre a obtenção do açúcar e do álcool, em uma abordagem interdisciplinar. Assim, o trabalho destaca que o ensino de bioquímica com abordagem cultural, social e racial é relevante no cumprimento da Lei nº 11.645/08.

Fazer a contextualização ou a abordagem de conteúdos sobre a história afro-brasileira e indígena no ensino de ciências exige mudanças na estrutura educacional existente na Academia, que ainda privilegia a cultura ocidental europeia em detrimento das demais (MOREIRA et al., 2011). Os docentes que recorrem a informações, fazem leituras e discussões com seus colegas sobre as suas práticas educacionais diante das questões sociais e raciais têm maior facilidade de promover um processo de ensino-aprendizagem de conceitos envol-

vendo a interculturalidade. Assim, reforça-se a importância do engajamento para que mais pesquisadores da área da ciência desenvolvam práticas pedagógicas efetivas para a difusão dos conhecimentos referentes à cultura afro-brasileira e indígena na sala de aula, assim como promover a educação intercultural.

A formação inicial de professores: o primeiro passo para a educação intercultural

Para que se possa haver a inserção da perspectiva intercultural no ensino de ciências é preciso refletir sobre a formação inicial de professores. De acordo com Silva e Baptista (2018), esta perspectiva é relativamente nova no processo de formação de professores, sendo muitas vezes inexistente. Essas autoras salientam que é preciso haver uma reflexão sobre a relação do docente com o conhecimento científico, assim como seu papel mediador no ensino de ciências e, principalmente, sobre a sua formação continuada, pois as concepções do docente são, na sua maioria, resultado da sua formação, e isto acarretará grande influência sobre a sua prática no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados de uma pesquisa realizada por Martins, Baptista e Almeida (2021) apontam que o processo de preparação para um ensino com o diálogo intercultural para professores em formação inicial, que sejam sensíveis à diversidade cultural, pode ser um processo lento e complexo, necessitando de mais experiências no ensino superior de práticas que incluam a abordagem da perspectiva intercultural. Esse trabalho ajuda a refletir sobre a falta de abordagem intercultural nas universidades, para a formação dos novos professores, que estimulem os acadêmicos com experiências mais extensas sobre as relações existentes entre a universidade e a escola.

Nesse sentido, algumas pesquisas (CANEN, 2008; NEVES; QUEIROZ, 2020; RÉDUA; KATO,

2020) buscam apresentar estratégias pedagógicas elaboradas para se trabalhar com a perspectiva intercultural na formação inicial de professores, assim como pesquisas voltadas para a formação inicial de professores indígenas, acadêmicos indígenas, professores do campo ou acadêmicos de comunidades tradicionais (AIKANÃ; NUNES; OLIVEIRA, 2020; BAPTISTA; MOLINA-ANDRADE, 2021; NASCIMENTO; VIEIRA; LANDA, 2019; VALADARES; PERNAMBUCO, 2018; VALADARES; SILVEIRA JÚNIOR, 2020).

Rédua e Kato (2020), por exemplo, elaboraram oficinas pedagógicas como espaços de formação intercultural que serviram como estratégia de ensino na formação de futuros professores de ciências e biologia. A pesquisa de Monteiro e Zuliani (2020) trata sobre a abordagem intercultural no ensino de química em escolas indígenas Tikuna do Amazonas. Os resultados apontam os desafios pedagógicos que os docentes encontram para tornar o ensino de química intercultural, além de indicar que o ensino de química nas escolas Tikuna reproduz passividade em um ensino livresco. De modo geral, o estudo mostra que, para o ensino de química particularmente, não têm sido desenvolvidas práticas pedagógicas voltadas aos saberes culturais, sendo constatado como a única condição de educação diferenciada nas aulas o uso da língua nativa.

Diante desses exemplos, reforça-se a importância da formação inicial de professores de ciências para que se tenha um processo de ensino-aprendizagem que trabalhe com os alunos temas da natureza da ciência a partir de atividades envolvendo a educação intercultural. Portanto, para a perspectiva intercultural de educação, faz-se necessário o repensar e ressignificar a concepção de educador, pois compete a ele a função de propor situações que identifiquem as diferenças entre os sujeitos e seus contextos, fazendo com que haja a circulação de informações. Trabalhando deste modo, o educador acaba por apresentar possibilidades para a inserção de discussões do

que seria a cultura (SILVA; REBOLO, 2017). Para tanto, é preciso que haja uma mudança nos cursos de formação de professores, tanto na graduação quanto na formação continuada, para que se formem profissionais sensíveis ao diálogo intercultural.

Considerações Finais

Como visto, o currículo escolar não pode ser algo distante do cotidiano dos alunos, deve contemplar os conhecimentos prévios dos estudantes, assim como as diferentes formas de saber. Todavia, não se pode valorizar somente aquilo que o indivíduo conhece na sua realidade, sem o fazer considerar o conhecimento a partir do método científico, pois, desta forma, não haveria o enriquecimento de saberes. Diante desse contexto, o artigo buscou fazer uma reflexão acerca da importância da perspectiva intercultural no ensino de ciências, destacando os estudos brasileiros relacionados com a questão, assim como a aplicação da Lei nº 11.645/08 no ensino de ciências. Assim, com o apoio da revisão sistemática de literatura apresentada para o tema, pôde-se conhecer as novas metodologias e ações de ensino que promoveram a inserção da contextualização e articulação de temas culturais e sociais no ensino de conteúdos científicos.

Desse modo, os resultados apresentam publicações com trabalhos que defendem a inclusão dos saberes tradicionais na base curricular, ou seja, pesquisas que trabalharam ou desenvolveram ações pedagógicas e metodologias educacionais com diferentes contextualizações para a abordagem intercultural, assim como o uso da Lei nº 11.645/08 no ensino de ciências. As propostas de metodologias apresentadas envolveram aspectos culturais no processo de ensino-aprendizagem de conceitos científicos, trazendo a ciência/química/física à realidade e ao cotidiano do aluno, além de valorizar o legado indígena e afro-brasileiro à ciência e tecnologia. Deste modo, o objetivo maior em apresentar esses estudos foi incentivar para

que haja mais pesquisas que trabalhem novas metodologias educacionais que busquem a sustentação de um diálogo intercultural, principalmente no ensino de ciências, área educacional em que professores enfrentam grandes dificuldades para encontrar direcionamentos que contemplem a temática. Entretanto, entende-se que, de fato, para que isso ocorra, é preciso desenvolver estratégias para se trabalhar no ensino superior com a formação inicial de professores de ciências, assim como a formação continuada, pois, segundo Nóvoa (1995), a melhoria da prática pedagógica e da ação docente ocorre durante a formação continuada de professores. Nesta etapa é que ocorre a profissionalização do professor por meio de atividades desenvolvidas na escola, ou fora dela, como em cursos e oficinas.

REFERÊNCIAS

- AIKANÃ, Luzia; NUNES, Reginaldo de Oliveira; OLIVEIRA, Iuri da Cruz. Ensino de ciências na aldeia: uma experiência com alunos da etnia aikanã sobre as plantas frutíferas da aldeia. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, n. 155, p. 1-16, 2020.
- ATWATER, Mary.; RILEY, Joseph. Multicultural science education: perspectives, definitions and research agenda. **Science Education**, v. 77, n. 6, p. 661-668, Nov. 1993.
- BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 16, n. 3, p. 679-694, 2010.
- BAPTISTA, Geilsa Costa Santos; MOLINA-ANDRADE, Adela. Science teachers' conceptions about the importance of teaching and how to teach western science to students from traditional communities. **Human Arenas**, v. 26, p. 1-28, Oct. 2021.
- BENITE, Ana Maria Canavarro; BASTOS, Morgana Abranches; VARGAS, Regina Nobre; FERNANDES, Fernanda Silva; FAUSTINO, Gustavo Augusto Assis. Cultura africana e afro-brasileira e o ensino de química: estudos sobre desigualdades de raça e gênero e a produção científica. **Educação em Revista**, v. 34, e193098, p. 1-36, 2018.
- BENITE, Ana Maria Canavarro; FAUSTINO, Gustavo

- Augusto Assis; SILVA, Juvan; BENITE, Claudio. Daimé agô (licença) para falar de saberes tradicionais de matriz africana no ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 42, n. 5, p. 570-579, 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. (Saber com o Outro; 1).
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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". Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.
- BRITO, Alan Alves; BOOTZ, Vitor; MASSONI, Neusa Teresinha. Uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na educação científica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 3, p. 917-955, 2018.
- CAMPOS, Elaine Aparecida Regiani de; PAGANI, Regina Negri; RESENDE, Luis Mauricio Martins de; PONTES, Joseane. Construction and qualitative assessment of a bibliographic portfolio using the methodology Methodi Ordinatio. **Scientometrics**, v. 116, n. 1, p. 815-842, 2018.
- CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio**, v. 16, n. 59, p. 297-308, 2008.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 4. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006.
- COBERN, William; LOVING, Cathleen. Defining "science" in a multicultural world: implications for science education. **Science Education**, v. 85, n. 1, p. 50-67, 2001.
- EL-HANI, Charbel Niño; MORTIMER, Eduardo Fleury. Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. **Cultural Studies of Science Education**, v. 2, n. 3, p. 657-687, 2007.
- FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, v. 2, n. 0, p. 1-14, 2001.
- FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto; YAMASHITA, Miyuki. Traditional knowledge as a tool for discussing History and Philosophy of Science in teacher education. **Creative Education**, v. 9, n. 4, p. 567-574, Apr. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAUDÊNCIO, Jéssica da Silva; RODRIGUES, Sérgio Paulo Jorge; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; MARTINS, Décio Ruivo. Etnociência Kaingang: uma revisão sistemática de literatura. **Cadernos do Ceom**, v. 33, n. 53, p. 157-171, 2020.
- GONZAGA, Rhaysa; SANTANDER, Malu; REGIANI, Anelise. A cultura afro-brasileira no ensino de química: a interdisciplinaridade da química e a história da cana-de-açúcar. **Química Nova na Escola**, v. 41, n. 1, p. 25-32, fev. 2019.
- HODSON, Derek. In search of a rationale for multicultural science education. *Science Education*, v. 77, n. 6, p. 68-711, nov. 1993.
- MARTINS, Karina Vieira; BAPTISTA, Geilsa Costa Santos; ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de. Etnoecología en el aula de clase: una propuesta para la formación docente contextualizada en comunidades tradicionales: une proposition de formation des enseignants contextualisée aux communautés traditionnelles. **Praxis & Saber**, v. 12, n. 28, e11532, 2021.
- MATTHEWS, Michael. **Science teaching**: the role of history and philosophy of science. New York: Routledge, 1994.
- MIZETTI, Maria do Carmo Ferreira. **O desafio do ensino de ciências nas escolas indígenas do Rio Grande do Sul**. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.
- MONTEIRO, Ercila Pinto; ZULIANI, Silvia Regina Quijadas Aro. A abordagem intercultural nas escolas indígenas Tikuna do Amazonas: o ensino de química. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 26, e20059, p. 1-13, 2020.
- MOREIRA, Patricia; RODRIGUES FILHO, Guimes; FUSCONI, Roberta; JACOBUCCI, Daniela. A bioquímica do Candomblé – possibilidades didáticas de aplicação da Lei Federal 10639/03. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 2, p. 85-92, maio 2011.

- NANNI, Antonio. **L'educazione interculturale oggi in Italia**. Brescia, Itália: EMI, 1998.
- NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; LANDA, Beatriz dos Santos. Experiências interculturais na universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à Lei nº 11.645/08. **Cadernos Cedes**, v. 39, n. 109, p. 397-416, set./dez. 2019.
- NEVES, Fagner Henrique Guedes; QUEIROZ, Paulo Pires de. O ensino de ciências e a saúde: por uma docência intercultural e crítico-reflexiva na escola básica. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 26, p. 1-17, 2020.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUNES, Antonio de Assis Cruz; SILVA, Andréa Luisa Frazão; ROCHA, Luís Félix de Barros Vieira. A Lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva da Interculturalidade. **Dialogia**, n. 29, p. 95-110, maio/ago. 2018.
- OGAWA, Masakata. Science education in a multisience perspective. **Science Education**, v. 79, n. 5, p. 583-593, 1995.
- PAGANI, Regina Neri; KOVALESKI, João Luiz; RESENDE, Luis Mauricio. Avanços na composição da Methodi Ordinatio para revisão sistemática de literatura. **Ciência da Informação**, v. 46, n. 2, p. 161-187, 2017.
- PAGANI, Regina Negri; KOVALESKI, João Luiz; RESENDE, Luis Mauricio. Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select and rank relevant scientific papers encompassing the impact factor, number of citation, and year of publication. **Scientometrics**, v. 105, n. 3, p. 2109-2135, 2015.
- PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do; MOTA E SILVA, Eduardo Vinicius. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 4, p. 412-418, dez. 2019.
- PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. "Conhecimento tradicional" e currículo multicultural: Notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 14, n. 3, p. 381-396, 2008.
- RÉDUA, Laís de Souza; KATO, Danilo Seithi. Oficinas pedagógicas na formação inicial de professores de ciências e biologia: espaço para formação intercultural. **Ciência & Educação**, v. 26, n. 0, e20001, 2020.
- ROSA, Isabela Santos Correia; ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de; SANTANA, Catiana Santos Correia. Universalismo, pluralismo epistemológico e multiculturalismo crítico: problematizando a possibilidade de uma nova posição epistemológica. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 726-742, dez. 2020.
- SIEGEL, Harvey. Science education: multicultural and universal. **Interchange**, v. 28, p. 97-108, Apr. 1997.
- SILVA, Maria Laura Souza; BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Conhecimento tradicional como instrumento para dinamização do currículo e ensino de ciências. **Gaia Scientia**, v. 12, n. 4, p. 90-104, 2018.
- SILVA, Joaklebio Alves da; RAMOS, Marcelo Alves. Conhecimentos tradicionais e o ensino de ciências na educação escolar quilombola: um estudo etnobiológico. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, p. 121-146, 2019.
- SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.
- SILVA, Lenice Heloísa de Arruda; ZANON, Lenir Basso. A experimentação no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro (org.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba, SP: CAPES/UNIMEP, 2000. p. 120-153.
- SNIVELY, Gloria; CORSIGLIA, John. Rediscovering indigenous science: implications for science education. **Science Education**, v. 85, n. 1, p. 6-34, 2001.
- SOUTHERLAND, Sherry. Epistemic universalism and the shortcomings of curricular multicultural science education. **Science Education**, v. 9, n. 3, p. 289-307, May 2000.
- VALADARES, Juarez Melgaço; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Criatividade e silêncio: encontros e desencontros entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em um curso de licenciatura indígena na Universidade Federal de Minas Gerais. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 24, n. 4, p. 819-835, 2018.
- VALADARES, Juarez Melgaço; SILVEIRA JÚNIOR, Célio da. Interculturalidade e ensino de ciências:

o cotidiano de uma sala de aula. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, n. 153, p. 1-17, out. 2020.

VANUCHI, Vânia Costa Ferreira; BRAIBANTE, Maria Elisa Fortes. O uso de corantes naturais por algumas comunidades indígenas brasileiras: uma possibilidade para o ensino de química articulado com a Lei 11. 645/2008. **Revista Debates em Ensino de Química – Redequim**, v. 7, n. 2, p. 54-74, 2018.

VARGAS, Liliana Tarazona; CANDELA, Antonia. Contributions of Ethnography for understanding

the training process of In-service Physics teachers. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 24, n. 4, out./dez. 2018.

XAVIER, Patrícia Maria Azevedo; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de ciências. **Ensaio**, v.17, n. 2, p. 308-328, 2015.

Recebido em: 15/04/2022
Aprovado em: 11/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

*Vilma Aparecida de Pinho**

Universidade Federal do Pará

<https://orcid.org/0000-0002-2544-0841>

*Verusa Almeida da Silva***

Secretaria Municipal de Educação de Atalámiria

<https://orcid.org/0000-0003-0492-2822>

*Eglen Silvia Pipi Rodrigues****

Universidade Federal de Rondonópolis

<https://orcid.org/0000-0001-8634-7248>

RESUMO

Neste estudo, tivemos o objetivo de analisar as transformações dos sujeitos após estudar a História e Cultura dos povos indígenas na perspectiva da educação intercultural no âmbito do Ensino Remoto, implementado em Altamira-PA, durante a Pandemia da Covid-19. O método da pesquisa participante neste estudo vincula-se à teoria-prática e ao pensamento-ação, através do planejamento e estratégias pedagógicas que inserem conteúdos de história e cultura indígena em uma turma da Educação Básica. As análises foram realizadas sob o aporte teórico de Walsh (2009), Grando (2007), Geertz (1989) e Baniwa (2019). Apesar dos limites encontrados com a suspensão das atividades presenciais e dos desafios na utilização de ferramentas digitais, a pesquisa evidencia que à medida que fomos realizando os processos de ensino-aprendizagens na perspectiva intercultural, começaram a sobressair nas narrativas orais, escritas e gráficas (desenhos) das crianças significados de reconhecimentos e respeito pelos povos indígenas que foram, historicamente, invisibilizadas na nossa sociedade. Nesse sentido, comprova-se que o processo intersubjetivo da prática pedagógica intercultural provocou reflexões capazes de transpor as narrativas estereotipadas e estabelecer diálogos que favoreceram o respeito à diversidade étnico-cultural.

Palavras-chave: educação intercultural; práticas pedagógicas; História e Cultura indígenas.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Educação do Campus Universitário de Altamira da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará (PPGEDUC/UFPA). Altamira, Pará, Brasil. E-mail: vilmaaparecidadepinho@gmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Rede Municipal de Altamira. Altamira, Pará, Brasil E-mail: verusaalmeida_8@hotmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGE/UFR). Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. E-mail: eglenrodrigues@gmail.com

ABSTRACT

INTERCULTURAL EDUCATION IN THE TEACHING OF HISTORY AND INDIGENOUS CULTURE IN TIMES OF THE COVID-19 PANDEMIC

In this study, we aimed to analyze the transformations of the subjects after studying the History and Culture of indigenous peoples from the perspective of intercultural education within the scope of Remote Teaching, implemented in Altamira-PA, during the Covid-19 Pandemic. The research method on this study is linked to theory-practice and thought-action, through planning and pedagogical strategies that insert contents of indigenous history and culture in a Basic Education class. The analyzes were carried out under the theoretical support of Walsh (2009), Grando (2007), Geertz (1989) and Baniwa (2019). Despite the limits found with the suspension of face-to-face activities and the challenges in the use of digital tools, the research shows that as we carried out the teaching-learning processes in the intercultural perspective, they began to stand out in the oral, written and graphic narratives (drawings) of the children meanings of recognition and respect for indigenous people who have historically been made invisible in our society. In this sense, it is proven that the intersubjective process of intercultural pedagogical practice provoked reflections capable of transposing stereotyped narratives and establishing dialogues that favored respect for ethnic-cultural diversity.

Keywords: intercultural education; pedagogical practices; indigenous History and Culture.

RESUMEN

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA CULTURA INDÍGENA EN TIEMPOS DE PANDEMIA DEL COVID-19

En este estudio, tuvimos como objetivo analizar las transformaciones de los sujetos después de estudiar la Historia y la Cultura de los pueblos indígenas en la perspectiva de la educación intercultural en el ámbito de la Enseñanza a Distancia, implementada en Altamira-PA, durante la Pandemia de Covid-19. El método de investigación que participa en este estudio está vinculado a la teoría-práctica y al pensamiento-acción, a través de la planificación y estrategias pedagógicas que insertan contenidos de historia y cultura indígena en una clase de Educación Básica. Los análisis se realizaron bajo el apoyo teórico de Walsh (2009) Grando (2007), Geertz (1989) y Baniwa (2019). A pesar de los límites encontrados con la suspensión de las actividades presenciales y los desafíos en el uso de herramientas digitales, la investigación muestra que a medida que realizamos los procesos de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva intercultural, comenzaron a destacarse en la oralidad, narraciones escritas y gráficas (dibujos) de los niños significados de reconocimiento y respeto a los pueblos indígenas que históricamente han sido invisibilizados en nuestra sociedad. En ese sentido, se comprueba que el proceso intersubjetivo de la práctica pedagógica intercultural suscitó reflexiones capaces de transponer narrativas estereotipadas y establecer diálogos que favorecieron el respeto a la diversidad étnico-cultural.

Palabras clave: educación intercultural; prácticas pedagógicas; Historia y Cultura indígenas.

Uma introdução

Neste estudo, tivemos o objetivo de analisar as transformações dos sujeitos (alunos¹) após estudar a História e Cultura dos povos indígenas na perspectiva da educação intercultural no âmbito do Ensino Remoto implementado em Altamira-PA durante a pandemia da Covid-19. É importante destacar que o município de Altamira, mais especificamente a região do Médio Xingu, é ocupada por nove etnias indígenas: Parakanã, Assuruni, Kuruaya, Xipayá, Arara, Kayapó, Juruna, Araweté e Xikrin, nativos que vivem em aldeias, áreas ribeirinhas não demarcadas e na cidade de Altamira. Entretanto, é relevante salientar que outras etnias, como os Xukuru, Guarani, Guajajara, Xavante e Kanela, dentre outras, residem na cidade.

A cidade de Altamira é terra de civilizações milenares. Entretanto, no contato colonial, foi fundada a partir das missões jesuíticas no século XVIII. O primeiro levante de exploração na região foi a extração da borracha, que se manteve até metade do século XX, e no processo de interiorização do Brasil, os processos exploratórios na região se intensificaram com a abertura da fronteira amazônica, a partir da década de 1970. Hoje em dia, o que encontramos desses povos são escombros de civilizações que tiveram suas histórias cortadas pela violência de diversos processos coloniais racistas e capitalistas.

Nesse contexto, buscamos desvendar nossos próprios preconceitos, pois nós também fomos frutos de concepções e práticas que invisibilizam esses povos. Interessante sublinhar que eu (uma das pesquisadoras) e muitas outras crianças da região de Altamira, que compreendem o Rio Xingu e a Transamazônica, crescemos ouvindo nossos pais relatarem histórias negativas sobre os indígenas, pois seus dizeres os

estigmatizavam como pessoas perigosas, que cometiam crimes e delitos, eram preguiçosos, sem cuidado com o corpo e a saúde, que podiam nos roubar, eram “sem futuro”. Nosso imaginário de criança da região era profundamente marcado por esses pensamentos, que desqualificam, estigmatizam esses grupos étnicos.

Sabemos que essas narrativas não eram neutras, mas continham um fundo político e ideológico de extermínio, pelas vias simbólicas e materiais que direcionavam os comportamentos e atitudes na relação com os indígenas pautados na discriminação racial e pelas múltiplas ações do Estado brasileiro, que fragilizou as condições de vida desses povos.

Esta pesquisa se realiza nas práticas pedagógicas na perspectiva da educação intercultural com problematizações entre a relação de conteúdos de ensino e as mudanças e/ou transformações de perspectivas das crianças que são os sujeitos afetados pelos nossos processos de formação. Nossa questão central é: em que medida os conteúdos que se pautam no ensino de História e Cultura indígenas modificam as concepções das crianças para uma perspectiva de alteridade? Seremos pessoas transformadas nos nossos preconceitos étnico-raciais com os conhecimentos que produzimos e ensinamos? Essas questões centrais são colocadas a toda prova no contexto da pandemia, que exigiu de nós práticas pedagógicas com uso das tecnologias da informação e em processo de distanciamento, tanto das crianças quanto dos parceiros de ensino e pesquisa.

Abordagem metodológica da pesquisa

É na perspectiva de uma Educação Intercultural que este texto aborda a História e Cultura dos povos indígenas no Brasil. Nascida das demandas sociais do país e propondo atender às recomendações do artigo 31 da Convenção 169 da OIT, em 10 de março de 2008 foi san-

1 A ética na pesquisa funcionou em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no que se refere à preservação de nomes, imagens e identidades das crianças. O nome da escola é fictício. As lideranças indígenas autorizaram a publicação de colaboração que eles gentilmente realizaram nas aulas/pesquisas colaborativas em pesquisa-ação na educação intercultural.

cionada a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), que altera a Lei 9.394 (BRASIL, 1996) e modifica a Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental, médio, oficiais e particulares a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira e indígena”, reforçando a ideia de diversidade cultural e étnica no país.

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2020 com alunos de uma turma do 4º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Mário da Silva na cidade de Altamira, por meio de intervenções das professoras que compõem o Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI) do Campus Universitário de Altamira. As professoras-pesquisadoras realizam articulação entre universidade e escola por meio de processos de ensino, pesquisa e extensão, e para tanto se realizam estudos sobre as práticas pedagógicas interculturais, tanto pelos conteúdos de ensino que se pautam na Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), como pelas relações que se estabelecem com as crianças na escola, com gestores e professores e com parceiros da comunidade.

A teoria do método se pauta na perspectiva da pesquisa participante que nos ajuda a pensar formas de inserções sociais na escola e propor processos de transformações desde o seu interior, que é considerada por nós como instituição de ensino e formação em constante processo de flexibilização de suas práticas pedagógicas curriculares mediadas pelas reformulações de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPC). Trata-se de empreitadas comprometidas e articuladas entre universidade e escola que pautaram as concepções de pesquisa participante.

O ponto de origem da pesquisa participante deve situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. [...]. Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experienciais reais, as interpretações

dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagirmos. A relação sujeito e objeto, entre investigador-educador e os grupos deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas pessoas e culturas são fontes originais de saber. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

O método pesquisa participante nos situa dentro da escola com os objetivos de propor intervenções pedagógicas. Contudo os procedimentos formam uma categoria importante, pois realizamos um processo cíclico de organização que se localiza mesmo em uma dialética, visto que se constitui numa dinâmica de intervenções, avaliações, proposições com rigor metodológico de construção de conhecimento. A sequência principal foi a seguinte: 1º) planejamento, pesquisa diagnóstica, avaliação; 2º) planejamento, contatos e inserções de lideranças indígenas; as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagens, os exercícios pedagógicos e os processos de avaliações.

Nas etapas de exercícios e avaliações que propusemos às crianças utilizamos os desenhos e, neste processo, houve produção de conteúdos que expressam por suas formas estéticas e significativas, considerando os temas da pesquisa. As narrativas orais, escritas e artísticas que serão vistas nas análises são produtos das percepções, ou seja, pensamentos das crianças. Em Vygotsky, conforme consta em Oliveira (1995), compreendemos que os desenhos são representações mentais da realidade exterior; na verdade, eles funcionam como uma linguagem mediadora das representações mentais das crianças-sujeitos da pesquisa que irão expressando suas concepções modificadas a partir da inserção delas nos novos conhecimentos. Então, na medida que fomos avançando nos processos de ensino e aprendizagens dos conteúdos, fomos observando as modificações das crianças, por meio daquilo que elas expressam nos desenhos e narrativas orais e escritas. Fundamentadas em Derdyk (1989), podemos afirmar que os desenhos representam as percepções e significações das crianças:

Podemos elevar o sentido do olhar e do desenhar às idéias de ‘fábrica de imagens’, ou então fábrica de significações. O desenho ‘fábrica de imagens’ conjuga elementos oriundos do domínio da observação sensível do real e da capacidade de imaginar e projetar, vontades de significar. O desenho configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário. A observação, a memória e a imaginação são as personagens que flagram essa zona de incerteza: o território entre o visível e o invisível. (DERDYK, 1989, p. 115).

Os desenhos são, portanto, produtos das concepções das crianças sobre as realidades vividas e refletidas por meio dos processos de ensino e aprendizagens que tematizam esta pesquisa. Observamos as produções das crianças antes e depois das práticas pedagógicas interculturais. Nesse sentido, a abordagem qualitativa deste trabalho vincula teoria-prática e pensamento-ação, através de planejamento e estratégias pedagógicas.

Em um primeiro momento, observamos que os alunos apresentaram suas pré-noções sobre o “ser indígena”; percebemos também que várias crianças que são descendentes de indígenas negam suas ancestralidades, algumas por medo de sofrer preconceitos, outras por não terem conhecimento de suas origens. Assim, planejamos e desenvolvemos atividades remotas sobre a temática indígena nas matérias de História, Língua Portuguesa, Geografia e Educação Física; os conteúdos foram abordados dentro das propostas de uma educação intercultural. Para dar legitimidade à proposta, foram convidados dois indígenas, um da etnia Kuruaya e outro da etnia Xipaya, para uma aula colaborativa.

O encontro ocorreu através do Google Meet e de vídeos trabalhados na plataforma digital Google Classroom, possibilitando, assim, lugares de fala aos protagonistas da história. Após as aulas remotas, com os relatos históricos a partir dos próprios indígenas, foi possível observar através de relatos escritos que as crianças/alunos desenvolveram uma nova concepção sobre o “indígena”. Os relatos que

outrora era preconceituosos e racistas, agora se apresentaram com *nuances* de respeito e equidade. O diálogo com as diferenças é capaz de promover um novo olhar entre o “Eu-Todos nós”. As reflexões e questionamentos que entrelaçam a pedagogia intercultural crítica constroem pontos de vista que vão ao encontro de uma educação para a alteridade.

Educação intercultural no ensino de história e cultura indígena

Nossos questionamentos e reflexões acerca da temática indígena se intensificaram quando transportei meu olhar para o espaço escolar no qual estava inserida. Constatei que os alunos descendentes de indígenas não se autodeclararam como tais; uns porque não sabem que são indígenas, alguns por preconceito de ser indígena, outros por medo do preconceito dos outros colegas.

Depreendemos, além disso, que as crianças possuem uma visão homogênea e estereotipada acerca do ser indígena, assim como todos nós; concepções marcadas pelas narrativas eurocêntricas que prevalecem nos estabelecimentos de ensino desde o processo de colonização.

A pluralidade étnica no contexto escolar nos obriga a repensar metodologias educativas que superem as barreiras racistas e preconceituosas existentes entre indígenas e não indígenas, seja nas ações dos seus protagonistas, seja nas ações pedagógicas e metodológicas propostas pela escola para enfrentar os desafios da diversidade cultural e do acesso a uma educação de qualidade, uma educação para a alteridade.

A interculturalidade é concebida como um projeto político-social-epistêmico e ético de descolonização, transformação e criação; é capaz de entender que a diferença se constrói dentro de uma estrutura de matriz colonial, racista e hierarquizada, em que os “branqueados” ocupam o cume de poder da pirâmide

estrutural, e os indígenas e afrodescendentes, os andares da subalternidade. A partir dessa noção, a interculturalidade assume um projeto contra-hegemônico de transformação de (re) existência das relações sociais, das condições de ser, pensar, estar, sentir, compreender valores, vivências distintas. Walsh (2009) salienta que a Interculturalidade Crítica não é um projeto étnico, mas de existência, de vida. E mesmo que essa proposta não dependa totalmente da escola, a decolonialidade do saber passa por ela.

Na perspectiva de Baniwa (2019, p. 24), a interculturalidade deve estar alinhada ao diálogo qualificado e simétrico, pois somente dessa maneira será possível compreendermos que somos “constituídos e construídos ancestral, sociológica e epistemologicamente de modos tão distintos, cultural, espiritual e cognitivamente”. Esse autor pontua que essa interpretação civilizatória e sociocultural eleva a equidade social e o reconhecimento mútuo das nossas diferenças e diversidades de concepções e visões de mundo, de nossos modos distintos de ser, fazer, viver, conhecer, relacionar-se entre si, com a natureza e com o mundo.

A educação humanizadora, dialógica e sistemática, embasada na autonomia da subjetividade humana e no poder de ser diferente, tem sua ênfase no fenômeno do multiculturalismo “como o grande desafio para o exercício da democracia a nível internacional, nacional e regional, bem como nas instituições sociais, como as de trabalho e de educação” (SIDEKUM, 2003, p. 236).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas interculturais possibilitam novas reflexões sobre o outro, pois o currículo intercultural cria um processo dialógico entre as diferenças. No cotidiano escolar, é necessário que os sujeitos envolvidos na organização e planejamento das práticas educativas compreendam os processos de construção social das identidades.

Embebida pelas contribuições desses e de outros autores, percebemos que é urgente uma ação pedagógica que fortaleça as narrativas

dos grupos que secularmente foram estigmatizados pelo poder eurocêntrico dominante. Buscando reconstruir perspectivas, destacamos nesse trabalho o discurso decolonial que viabiliza possibilidades para ouvir, refletir e socializar as narrativas indígenas a partir do próprio indígena, que evidencia a importância dessa população no processo histórico, social, político e cultural do Brasil.

Foi mediante essas reflexões teóricas e experimentais que surgiu a problemática desta pesquisa, que gerou o seguinte questionamento: Quais são as percepções dos alunos da Educação Básica sobre os povos indígenas presentes na região? Com a intervenção pedagógica mediada pela educação intercultural ocorrem quais transformações nos sujeitos/alunos após estudar a História e Cultura dos povos indígenas? Quais os principais desafios e possibilidades ao ensinar História e Cultura indígena, na perspectiva da educação intercultural crítica?

Tais questionamentos nos levaram ao objetivo desta pesquisa, que é: analisar e refletir sobre as transformações nos sujeitos/alunos após estudar a História e Cultura dos povos indígenas na perspectiva intercultural; assim como refletir sobre os limites, desafios e possibilidades de uma educação intercultural crítica no ensino de História e Cultura dos povos indígenas, no município de Altamira. Nesse sentido, destaca-se que Altamira está na segunda colocação em relação aos municípios do Pará com as maiores proporções de população indígena por situação de domicílio. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo menos 22% desses povos vivem na zona urbana de Altamira, com vemos na Tabela 1.

Tabela 1 – População indígena em Altamira/PA no Censo 2010

Total	3.711
Área Urbana	823
Área Rural	2.888

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019).

As informações expostas na Tabela 1 indicam que 22% da população indígena vive na área urbana do município. Levando em conta que este trabalho aborda a educação intercultural crítica nas práticas pedagógicas, realizamos uma visita à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Altamira em busca de dados que fossem possíveis nos informar a quantidade de crianças e jovens indígenas que estudam nas escolas da área urbana. Com os documentos em mãos, pudemos constatar que em 2019 foram matriculados, na área urbana do município, 148 (cento e quarenta e oito) alunos autodeclarados indígenas, sendo que 61 (sessenta e um) são do sexo feminino e 89 (oitenta e nove) do sexo masculino (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ALTAMIRA, 2019).

É pertinente acentuar que os indígenas que vivem no Médio e Baixo Xingu têm Altamira como cidade polo, e foram fortemente impactados com a implantação da Usina Hidrelétrica do Belo Monte,²; centenas deles precisaram sair de suas terras para ir morar na cidade, por conta dos abalos ambientais da obra da referida empresa. E, em decorrência desse fato, várias famílias tiveram que matricular seus filhos nas escolas regulares do município. A Tabela 2 mostra o quantitativo de alunos indígenas matriculados por ano escolar.

Podemos verificar que, desses alunos, 26 (vinte e seis) estão matriculados na Educação Infantil, 113 (cento e treze) no ensino fundamental e 9 (nove) na Educação de Jovens e Adultos; as informações referentes ao ensino médio não estão contempladas nesta pesquisa. Assim, 76% dos alunos autodeclarados indígenas matriculados na área urbana do município fazem parte do ensino fundamental. Ainda de acordo com os dados da Secretaria de Educação, esses alunos estão distribuídos em 48 (quarenta e oito) escolas urbanas, sendo 8 (oito) Creches, 7 (sete) Pré-escolas e 33 (trinta e três) escolas de 1º a 9º ano.

2 A Usina Hidrelétrica Belo Monte, instalada no rio Xingu, possui capacidade de geração de energia de 11.233,1 MW e se firma como a maior hidrelétrica 100% brasileira (NORTE ENERGIA, 2019).

Tabela 2 – Alunos autodeclarados indígenas matriculados no ano letivo 2019 em Altamira-PA

Ano letivo	Quantidade de alunos
Berçário II	1
Maternal I	1
Maternal II	1
Jardim I	11
Jardim II	12
1º ano	13
2º ano	19
3º ano	20
4º ano	11
5º ano	17
6º ano	10
7º ano	12
8º ano	07
9º ano	04
EJA	09
Total Geral	148

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Altamira (2019).

As informações nos mostram que há uma significativa presença de crianças e jovens indígenas nas escolas da cidade. O índice reforça ainda mais a necessidade de se realizar um estudo sobre a temática das práticas educativas interculturais críticas no ensino de História e Cultura dos povos indígenas. É relevante que a temática da Educação Intercultural esteja não apenas no currículo de formação de professores indígenas, mas, especialmente, no currículo de formação inicial e continuada de professores não indígenas.

Primeira etapa da pesquisa: diagnóstico sobre os livros didáticos e concepções dos alunos sobre o ser indígena

Na etapa exploratória e diagnóstica, nosso objetivo foi conhecer sobre as concepções que as crianças possuem sobre o “ser indígena”

antes das práticas pedagógicas interculturais e ensino de História e Culturas Indígenas. Nessa etapa obtivemos informações e ampliação sobre a realidade na qual iríamos fazer as intervenções, portanto a pesquisa diagnóstica e exploratória é importante, pois subsidia as tomadas de decisões e os processos de mudanças.

As práticas pedagógicas se organizam para atender, potencializar e interpretar as intencionalidades de determinadas expectativas educacionais, solicitadas por uma comunidade social; incluem desde o planejamento à sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem, e configuram-se como uma ação consciente e dialética, que possuem múltiplas contradições que só podem ser compreendidas na perspectiva de sua totalidade. A educação intercultural é uma possibilidade para o desenvolvimento de formas educativas diferenciadas e humanizadas.

A interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que põe em questionamento contínuo a racionalização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder; tornar visíveis maneiras distintas de ser, viver, e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também – por sua vez – alentam a criação de modos ‘ouros’ de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar, e viver, são projetos, processos e lutas - políticas, sociais, epistêmicas e éticas – que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente, alentando uma força, iniciativa e agência ético-moral que fazem questionar, transformar, sacudir, rearmar e construir. Esta força, iniciativa, agência, e suas práticas assentam as bases do que eu chamo pedagogia descolonial. (WALSH, 2009, p. 160).

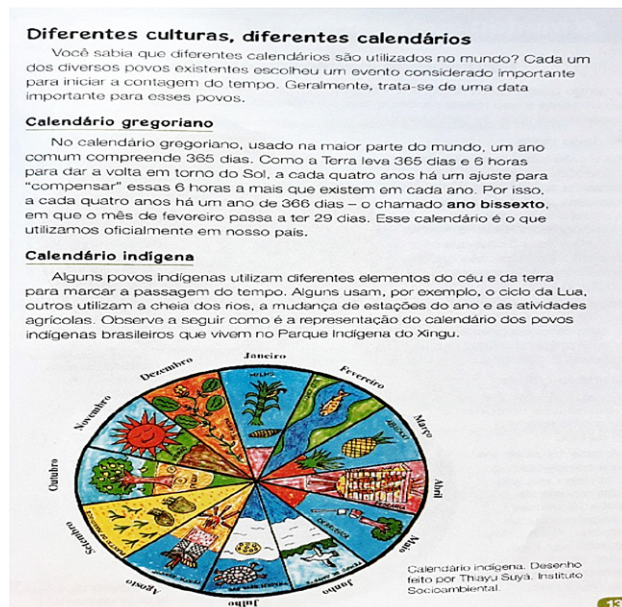
Compreendemos que a educação intercultural é um projeto político de intervenção que considera aspectos históricos de colonização, respeito às diferenças, ressignificando e inserindo socialmente o protagonismo de outros grupos não eurocêntricos no contexto histórico e cultural. Nesse sentido, investigamos os livros didáticos para aprimorar nossas propostas

pedagógicas que tinham os objetivos de ser na perspectiva da educação intercultural.

1) Sobre os conteúdos dos livros didáticos

Os livros de Geografia, História, Ciências, Português e Matemática – Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2019, 2020, 2021, 2022 –, disponibilizados para os alunos do 4º ano da EMEF Mário da Silva, onde a pesquisa foi realizada, demonstram como a educação monocultural, fundamentada nas narrativas da elite colonial, ainda é fielmente reproduzida no interior das instituições de ensino. Observe que a única citação referente aos povos indígenas no livro de Geografia é sobre o calendário indígena. A alusão feita aos indígenas do Parque do Xingu aparece de maneira fragmentada e descontextualizada, como verificado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Abordagem sobre os indígenas no livro de Geografia



Fonte: Alves, Lucartel e Boligian (2017, p. 145).

O Parque Indígena do Xingu é formado por 16 (dezesseis) etnias, cada uma possui seus próprios costumes e luta para manter suas diferenças culturais e linguísticas, embora eles tenham em comum “um calendário” que

os auxilia na plantação, colheita, caça e pesca; importante ressaltar que são povos com culturas diversificadas. Contudo, é possível observar, no material didático, uma uniformização e padronização cultural sobre os povos indígenas da região do Alto Xingu. Quando discutimos os povos indígenas de forma homogênea, invisibilizamos uma rica e incalculável diversidade étnico-cultural. Cada povo tem sua língua, costumes, religião, cosmologias e rituais bem definidos.

O livro de Ciências contempla assuntos sobre alimentação, origem do universo e outros, porém não há referências a sociedades indígenas. Seria uma ótima oportunidade para

discutir com os alunos os distintos modos de alimentação, a etnoastronomia, enfatizar que cada povo tem o seu modo de ser e estar no universo, ressaltar o respeito e valorização aos diferentes costumes.

A única citação encontrada no livro de Ciências, referente ao indígena, foi de uma criança da etnia Guarani Mbya recebendo uma dose de vacina para gripe (evidenciado na Figura 2), produzida por não indígenas. Não há menção aos medicamentos naturais reproduzidos pelos indígenas, deixando claro que cada etnia utiliza e extrai da natureza substâncias diferenciadas, de acordo com os ensinamentos de seus respectivos antepassados.

Figura 2 – Abordagem sobre os indígenas no livro de Ciências



Fonte: Yamamoto (2017, p. 42).

O livro do ensino de Matemática (DANTE, 2017) também não apresenta nenhuma exposição curricular acerca das diversas formas de conhecimento que as diferentes etnias desenvolvem e utilizam no seu cotidiano. Nesse sentido, D'Ambrosio (2001, p. 5) salienta que “[...] a geometria dos indígenas é colorida, enquanto a geometria grega eliminou a cor. E a aritmética do índio é qualitativa, enquanto a aritmética do branco é pura codificação quantitativa”. Com essa afirmação, esse autor resalta a existência de uma real diferenciação do conhecimento

matemático indígena com relação ao conhecimento matemático dos não indígenas.

2) Sobre os alunos e seus modos de compreender os povos indígenas

Em relação aos 54 (cinquenta e quatro) alunos pesquisados, não identificamos nenhum indígena, como exposto na Tabela 2. Entretanto, na EMEF Mário da Silva – que atende

323 (trezentos e vinte e três) alunos, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Altamira (2019) – 2 (dois) são indígenas (GESTOR ESCOLAR WEB, 2020),³ da tribo dos

Kuruaya, contudo não se autodeclararam, como demonstra a ausência desse grupo étnico na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Número de alunos por grupo étnico ou cor de pele

Branco	Indígena	Pardo	Preto	Total
14	0	32	8	54

Fonte: Elaborada pelos autores com base em dados da pesquisa.

Notamos que os alunos são majoritariamente autodeclarados como pardos e, embora alguns sejam filhos de indígenas, não se autodeclararam como tais. Após a realização dessa pesquisa de autodeclaração étnico e racial (GESTOR ESCOLAR WEB, 2020), no final de fevereiro de 2020, realizamos com os alunos das duas turmas do 4º ano a primeira atividade de ensino: antes de qualquer explanação acerca do tema “indígena”, solicitamos aos alunos que respondessem à seguinte pergunta: Para você, o que é ser indígena?

Logo surgiram várias dúvidas: “Professora, não sei o que é indígena” (VALÉRIA, 9 anos, 2020); “Professora, o que é indígena?” (FERNANDA, 9 anos, 2020). Então, explicamos a eles que indígenas são povos originários do Brasil e da nossa região, que eles conhecem como “índios”, e que tal palavra foi uma identificação imposta pelo colonizador europeu (os portugueses), que classificou de maneira indiscriminada e homogênea as diversas populações indígenas que viviam no Brasil.

O termo linguístico “indígena” não é uma expressão que faz parte do cotidiano das crianças, seu conceito e significado ainda não estão incluídos no contexto social e escolar, por isso os educandos não conseguiam discorrer sobre um termo que eles não conheciam. Esse

fato ocorre porque tanto no ambiente familiar quanto no escolar, os diversos povos indígenas são classificados racialmente e genericamente como “índios”.

Uma vez explicado o conceito da palavra “indígena”, as crianças manifestaram por meio da escrita as suas concepções sobre o “ser indígena”. As respostas foram diversas, e foi possível testemunhar o quanto ainda são expressivas as questões referentes aos estereótipos enraizados pelas narrativas coloniais da elite dominante, conforme se observa:

Para mim, ser indígena, em 1º lugar, é ser índio, e, em 2º lugar, é uma coisa diferente de nós. As pessoas indígenas moram em cabana de palha e caçam em toda floresta, as pessoas indígenas têm danças comemorativas e elas são feitas ao redor de uma fogueira, e elas têm tatuagem com grandes significados, cada pessoa cresce, e quando deseja faz sua tatoo. E pra mim, ser indígena é isso! (NICOLE, 9 anos, 2020).

Ser índio é morar na aldeia, viver na floresta, andar descalço na lama, correr livre, morar na casinha de palha de árvore e comer carne de animal, de onça, porco, jabuti, tatu, tamanduá, jacaré e comer insetos, adorar usar animação na cabeça, isso é ser indígena. (FERNANDA, 9 anos, 2020).

Ele pesca: ele pega a lança dele e pega o peixe.
Ele caça: ele se esconde e pega seu arco e flecha e ataca.

Ele toma banho: ele toma banho no rio.
Eles fazem pinturas: eles pegam as plantas e pegam o pó para fazer pinturas.

Eles moram: eles moram em casa de palha.
Eles matam: se aparecer um desconhecido no território deles eles matam.

A infância: as crianças brincam em todo lugar,

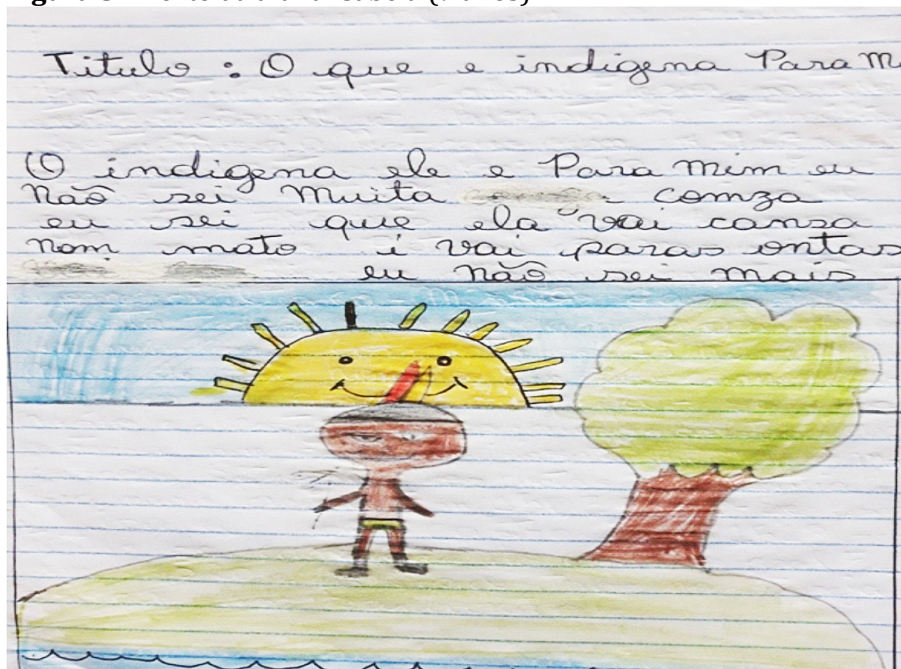
3 Gestor Escolar Web é um sistema de gestão educacional de gerenciamento de informações direcionado às instituições de ensino. Trata-se de um software que automatiza os processos internos de escolas e instituições de ensino superior, facilitando o monitoramento do dia a dia acadêmico. No ato da matrícula dos alunos, os pais e/ou responsáveis devem fazer a autodeclaração racial que fica registrada no software.

mas sabem ajudar na aldeia.
O fogo: na época da fogueira fazem comidas e espantam o leão. (MARA, 9 anos, 2020).

Para os alunos, o “ser indígena” ainda é representado pelo estereótipo do “ser índio”, o

ser primitivo, exótico e hegemônico, selvagem, perigoso, caracterizado pelo pensamento racista que é reproduzido socialmente pela cultura dominante que, historicamente mantém uma compreensão hierarquizada da diferença humana.

Figura 3 – Texto da aluna Isabela (9 anos)

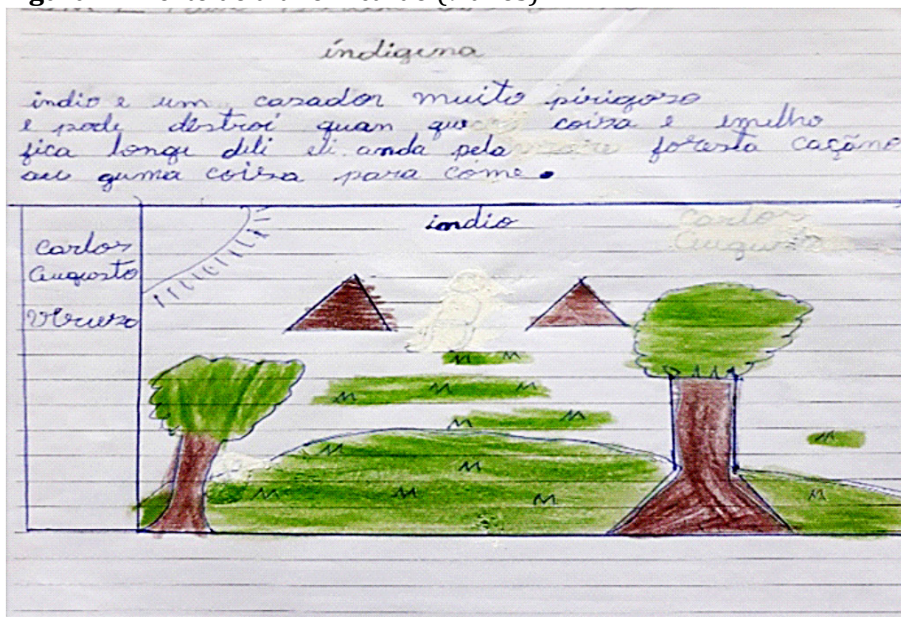


Fonte: Acervo da pesquisa de campo (2020).

Isabela (9 anos, 2020) relata que não sabe muita coisa sobre indígenas, porém retrata fielmente suas concepções por meio do texto imagético. Notemos que ela apresenta

uma imagem que é sutilmente reproduzida pelos meios midiáticos, principalmente desenhos infantis, por instituições, pelos livros e revistas.

Figura 4 – Texto do aluno Ricardo (9 anos)



Fonte: Acervo da pesquisa de campo (2020).

A descrição do aluno nos chama atenção, pois para ele “o indígena é um ser muito perigoso, e devemos ficar longe deles” (RICARDO, 9 anos, 2020). Observemos que era essa mesma concepção que, outrora, a pesquisadora também possuía sobre esses povos, o que comprova que essas narrativas racistas e preconceituosas estão enraizadas nos discursos das famílias e se reproduzem de forma arguciosa e constante nas instituições escolares. Destaca-se que à medida que fomos realizando processos de ensino e aprendizagens na perspectiva intercultural, começaram a sobressair nas narrativas orais, escritas e gráficas (desenhos) das crianças significados de reconhecimentos e respeito pelos povos indígenas que foram, historicamente, invisibilizados na nossa sociedade. É nesse sentido que alunos e professoras vão se transformando em pessoas mais sensíveis e respeitadas com o outro que é diferente de nós.

Segunda etapa da pesquisa: reorganizando as práticas pedagógicas interculturais durante a pandemia da Covid-19

Com o diagnóstico em mãos, partimos para as intervenções pedagógicas, e todas as práticas pedagógicas ocorrem durante a pandemia da Covid-19, mas as etapas diagnósticas da pesquisa foram feitas no ano anterior. O processo educativo foi modificado pela adaptação dos docentes e discentes, por meio de diversos programas, aplicativos e ferramentas digitais que passaram a ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino remoto apresenta uma perspectiva desafiadora para as práticas docentes: lidar com as imprevisibilidades do cotidiano, com os limites impostos no desenvolvimento de atividades escolares, visando a uma educação universal, de qualidade, para a alteridade, o

que nos tem compelido a (re)aprender e (re)inventar novas formas de ensino.

De acordo com Contreras (1990), o ensino é uma prática social bastante complexa, pois trata-se de algo construído e realizado por seres humanos que é transformado pela ação e relação entre sujeitos, em contextos diversos. Segundo esse autor, o ensino não é uma prática orientada pela didática; se fosse, lhe daria caráter prescritivo, no entanto a Didática permeia as diferentes esferas das ações políticas, administrativas, econômicas e culturais – o que significa a práxis do ensino.

Compreender o ensino como prática social é compreender que se trata de um objeto de estudo de múltiplas formas e configurações. Por esta razão, no processo educativo há compassos e descompassos, acertos e desacertos, pois a aula é um encontro, um acontecimento da vida, e não se tem controle sobre a vida, sempre seremos surpreendidos por diferentes situações e imprevistos.

Dessa forma, é pertinente acentuar que, mesmo diante das dificuldades encontradas no contexto de pandemia e aulas remotas, foi possível vislumbrar oportunidades para efetivar práticas pedagógicas na perspectiva da educação intercultural. Nesse sentido, os recursos tecnológicos foram importantes aliados para planejarmos atividades dinâmicas e interativas, ainda que com o isolamento social. As plataformas digitais, como WhatsApp, Google Meet e Google Classroom, nos subsidiaram em aulas interativas, permitindo um contato mais aproximado com os povos indígenas, suas histórias e culturas.

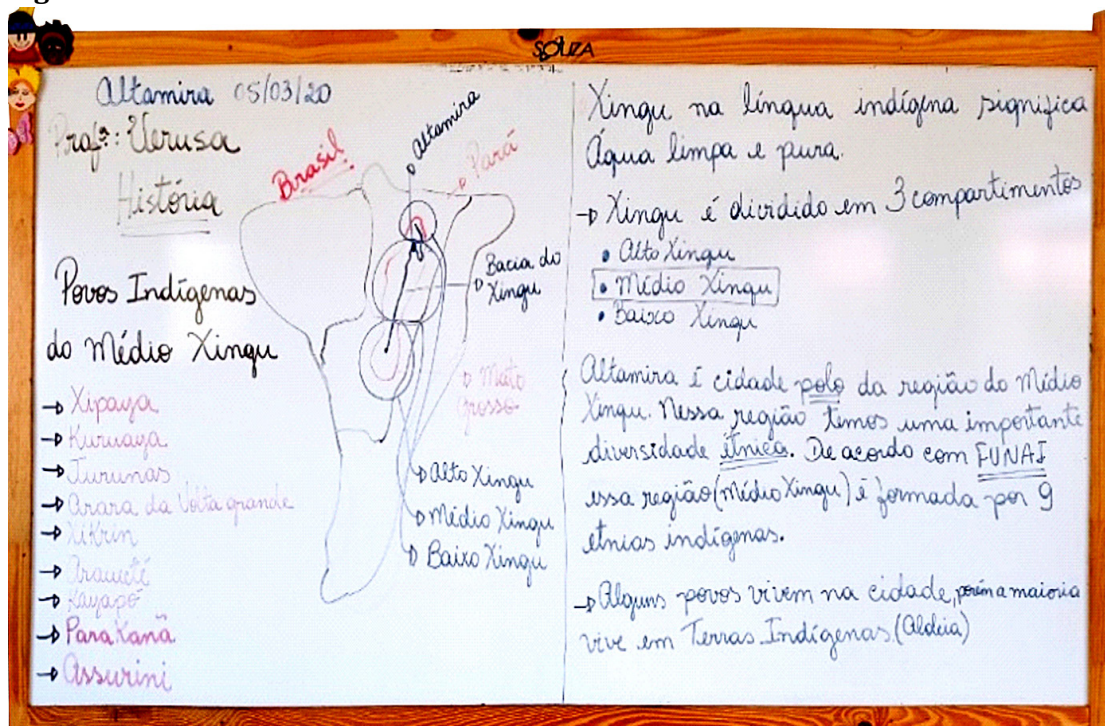
Diante do quadro de pandemia e da suspensão das aulas presenciais, os professores foram orientados a rever suas programações, bem como suas atividades escolares, no sentido de repensar novas estratégias de ensino, garantindo aos alunos viabilidade no processo de ensino e aprendizagem de maneira remota. O planejamento pedagógico foi redirecionado, visando à prática pedagógica por meio de plataformas digitais.

1) Processos de ensino e aprendizagens com a professora

Ao pensar as novas metodologias de ensino, a E.M.E.F. Mário da Silva criou grupos de Whatsapp com os alunos para a disponibili-

zação de atividades pedagógicas diariamente, mantendo, sobretudo, a interação social com pais e alunos. Nesse contexto, as ações envolvendo a participação de indígenas na escola foram redirecionadas para as plataformas digitais.

Figura 5– Atividades desenvolvidas com os alunos



Fonte: Acervo da pesquisa de campo.⁴

Discutimos com os alunos sobre a origem das águas da região do Rio Xingu, que sua nascente no Mato Grosso representa o Alto Xingu, onde vivem, hoje, várias etnias, como os Bororo, Xavante e Yudjá, entre outros. Após a divisa com o estado do Pará, inicia-se o Médio Xingu, que tem Altamira como cidade polo. Nessa área residem outros povos indígenas, como os Arara, Assurini do Xingu, Xipaya e outros, que se estendem até o Baixo Xingu, como proferido por Miléo (2007, p. 55):

Existem também na região territorial de Altamira 12 áreas indígenas. São elas: Araras-Laranjal; Araweté-Igarapé; Ipixuna; Baú; Araras-Cachoeira Seca; Curuá; Kararao; Koatinemo; Menkrag-

noti; Panará; Trincheira Bacajá e Xipaias. As mesmas ocupam um total de 12.309.547 ha, cobrindo mais de 50% do território altamirense, sendo que a área do Curuá se encontra em processo de ampliação e a dos Xipaias em processo de identificação.

Discorremos com os discentes a respeito das áreas indígenas no Médio Xingu, sempre evidenciando a pluralidade étnica dessa região, a importância vital que seus afluentes possuem na vida dos povos indígenas que sobrevivem na bacia do Xingu. Descrevemos aos alunos que a Terra Indígena (TI) são extensões de conservação ambiental onde vive uma etnia específica, por exemplo, na TI Baú habitam os indígenas da etnia Xipaya, na TI Koatinemo mora o povo Assurini do Xingu; nessas áreas, os indígenas utilizam recursos naturais sustentáveis para sobreviver, como caça, pesca, lavoura.

⁴ A imagem do quadro e dos desenhos representam fielmente os recursos materiais didáticos e pedagógicos com os quais as professoras realizaram processos de ensino e aprendizagens.

Enfatizamos que moramos no Médio Xingu, e que, de acordo com os dados da Fundação Nacional do Índio (2020), essa região conta hoje com 9 (nove) etnias indígenas registradas. Como citamos a Funai, esclarecemos o seu contexto histórico e o significado desse órgão para os povos indígenas. Posteriormente, escrevemos no quadro o nome das 9 (nove) etnias que vivem no Médio Xingu: Xipaya, Kuruaya, Juruna, Kaiapó, Xikrin, Parakanã, Arawete, Arara e Asurini do Xingu, sempre contextualizando com o mapa. É interessante destacar que a maior parte dos alunos não tinha ideia da existência dessa diversidade étnica na região. Durante a explicação, um deles, Bernardo (11 anos, 2020), relatou: “Tia, eu pensei que índio ou indígena era tudo igual [risos] [...] eu já vi eles lá no cais, meu pai me levou pra ver as pinturas deles.”

A continuidade das aulas foi pelo Google Meet e Classroom devido à pandemia, e para tanto realizamos uma parceria com as lideranças indígenas Lorena Kuruaya e Xipaya, que é das etnias Kuruaya e Xipaya, e Cláudio Kuruaya. Ambos foram nossos parceiros especiais, pois eles trouxeram para dentro da escola, ainda que pelo uso das tecnologias, conhecimentos da história e das culturas Xipaya e Kuruaya, sem os quais não conseguiríamos, visto que nossa formação tem essa lacuna. Doravante o aceite, ambos se tornaram professores e realizaram aulas colaborativas sobre as culturas e história dos povos dos quais são originários. Ela abordou questões relacionadas à língua indígena, cultura, ancestralidade, educação, pinturas corporais e seus significados; também sobre respeito às diferenças, preconceito, racismo, preservação da natureza; e relatou algumas dificuldades que os povos indígenas estão passando por ocasião da pandemia.

2) Processos de ensino e aprendizagens com Lorena Kuruaya e Xipaya e Cláudio Kuruaya

Lorena Kuruaya e Xipaya trouxe para o de-

bate situações que retratam a diversidade dos grupos indígenas na região, momento ímpar, pois envolveu e despertou a curiosidade dos alunos. Nesse momento, a jovem reflete sobre as variadas características que abrangem as pinturas corporais, as vestimentas, os adereços, festas, rituais e outras questões, como podemos verificar em sua fala:

E nós temos os rituais, que são as festas, as festinhas que vocês têm aqui na cidade, que os brancos têm na cidade, a gente tem lá também. Na aldeia, né? A nossa aldeia é grande, né? Como vocês, eu acho que já viram, têm aquelas casas todas de palha, ali é onde fica a concentração das festas dos nossos povos. E aí a gente utiliza o cocar, eu trouxe pra vocês verem um cocar aqui que eu utilizo, né? Que ele é de pena, vocês já viram que ele é todo de pena, mas esse cocar ele só é usado em festas. Em luta, né? Quando a gente vai exigir algum direito, alguma coisa que a gente não tá tendo, né? Como foi na pandemia, que muitos ficaram sem comida, né? Agora no covid... E a gente precisa. Então, é um símbolo pra gente, o cocar ele não é só pra botar na cabeça e ficar enfeitando, ele é um símbolo pra gente. Isso aqui é um símbolo de resistência, de força pra gente, e a gente usa ele, né? (LORENA KURUAYA E XIPAYA, 2020).

Na Figura 7, a indígena apresenta aos alunos duas pulseiras feitas de miçanga. Nossa entrevistada fala como foi confeccionada e seus significados, com distinção entre o adorno masculino e feminino.

Figura 6 – Pulseiras de miçangas masculina e feminina



Fonte: Acervo pessoal dos autores deste artigo (2020).

Ao diferenciar as pulseiras em cores, espessuras, trama, traços e desenhos, a entrevistada fala sobre os significados desses adereços para a cultura Kuruaya. A pulseira vermelha representa um casco de jabuti. “Esse significado aqui é do casquinho do jabuti e, pra gente, o jabuti, coele, significa inteligência, tá? Ele significa inteligência, ele significa resistência também, então, por isso que a gente utiliza muito nas nossas pinturas.” (LORENA KURUAYA E XIPAYA, 2020). Um diálogo acontece nesse momento:

Mas é, porque assim, o avô da gente conta, né? Que tinha uma disputa, né? Era o jabuti e o coelho, aí ele, aí ele pergunta: quem vai ganhar é o jabuti ou é o coelho, né? Aí todo mundo fica e o coelho, né? O coelho é mais rápido, né? Aí os netos, todo mundo falando, não vô, é o coelho, é o coelho, e meu vô sorria kkkkkkkk, aí ele, não, gente, é o jabuti. Mas como, vô, como é que é o jabuti? Não, porque eles faz uma fila deles. Então, eles são mais inteligentes, né? Porque o coelho, ele vai sozinho correndo, sozinho, e o coelho olhava pro lado e sempre via o jabuti, não entendia, né? Por forma a fileira até a chegada, entendeu? Aí chega mais rápido (Risos). E a gente, a gente vê que a resistência do jabuti, né? Do casco dele, né? E os animais pra pegar ele também é muito difícil, geralmente eles estão em lugares como um buraquinho, uma arvorezinha, né? Eles sempre tão nesses lugares. E isso demonstra inteligência deles, né? Inteligência e resistência da parte deles, de tentarem sobreviver, existindo, né? Mas que legal, sem contar a estratégia de quando ele se esconde dentro do casco, né? (LORENA KURUAYA E XIPAYA, 2020).

De forma dinâmica e muito espontânea, Lorena Kuruaya e Xipaya mostra e explica os significados do cocar, das pinturas corporais e das tramas utilizadas nas pulseiras de miçanga. As crianças e nós observávamos atentos cada detalhe, porque era um conhecimento novo, aprendíamos também juntamente com os alunos.

Quando Lorena nos falou sobre os significados das pinturas corporais, que cada povo tem a sua e seus respectivos significados, estávamos rompendo com um imaginário hegemônico, que muitas vezes é reproduzido na escola, ao

pintar as crianças e não contextualizar esses saberes.

Tanto os Kuruaya como outros povos indígenas, em interação com artefatos não indígenas, passaram a produzir diversos tipos de adereços: colares, pulseiras, brincos e outros. Entretanto, cada adereço produzido pelos indígenas tem marcas personalizadas que identificam a etnia que fabricou o artefato, assim como a pintura corporal.

Apreciamos que os símbolos culturais não perderam seus sentidos, que são próprios de cada etnia. Nesses termos, o antropólogo Geertz (1989) destaca que a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem, e é ela que orienta a existência humana; o homem e a cultura só podem ser compreendidos e interpretados a partir dessa teia. Trata-se de um sistema de símbolos que interage com outro sistema de cada indivíduo, numa interação recíproca. Esse autor define símbolo como qualquer ato, objeto, acontecimento ou relação que representa um significado.

Outra atividade proposta foi a utilização do Google Classroom, em que criamos uma pasta com os exercícios da disciplina de História, e dentre esses, dois foram referentes à “História dos povos Kuruaya de Altamira”, uma tarefa com formato de texto e outra com vídeo. Para esse conteúdo de ensino convidamos o senhor Cláudio Kuruaya, indígena descendente da etnia Kuruaya, na ocasião, presidente da Associação Indígena IKURI, para falar a respeito da cultura dos povos indígenas da região. Senhor Cláudio, que é uma liderança indígena, mostrou diversos vídeos, alguns adornos produzidos pelo povo Kuruya, fortalecendo, assim, as narrativas expostas na aula anterior com a indígena Lorena Kuruya e Xipaya. O material didático foi disponibilizado pelo aplicativo Google Classroom, uma sala virtual onde é possível anexar textos e vídeos e realizar diversas atividades.

Claudio Kuruaya enfatizou que os indígenas não são como as narrativas coloniais reproduzem e ressaltou que devemos superar os preconceitos arraigados no nosso imaginário,

ressignificando concepções acerca dos povos indígenas. Pontuou também a relevância histórica e cultural das pinturas corporais, das pertencas indígenas, dos adereços produzidos pela sua etnia. Durante a entrevista, gravada em vídeo, ele destaca o orgulho de ser indígena e das dificuldades enfrentadas pelo acesso aos direitos adquiridos por meio de lutas constantes.

Bem, boa tarde crianças! Meu nome é Cláudio Kuruaya, eu pertencço à etnia Kuruaya aqui do Médio Xingu, no Município de Altamira. A gente tá aqui e eu queria também falar um pouco em relação às etnias que hoje estão concentradas dentro do contexto de Altamira, né? No contexto urbano. Falar também um pouco da nossa história no tempo dos missionários, dos Jesuítas, dos Portugueses, no tempo do caos, né? Que nossos antepassados, tanto faz os índios Xipaia, Curuaia, Jurunas e Araras, né? Em mil novecentos e pouco é... tinha uma missão, Tavaquara, a missão Tavaquara, que concentrava índios dessas etnias, dessas quatro etnias, é... através dos missionários dos português e do Jesuíta, e essa missão, ela se concentrava bem ali, que era um aldeamento aqui no Xingu, Praia Clube, no Município de Altamira, e essa missão, ela já foi quem deu o processo de tudo pra se criar o Município de Altamira, né? Então, pertence a esse tronco um pouco da etnia Curuaia... quero

dizer também pra vocês que o índio não é só aquele índio que vive na aldeia, né? Quero dizer pra vocês que o índio também, ele usa o sapato, ele calça o sapato, ele veste a calça, a camisa, e o índio também, ele tá integrado no meio da sociedade. No meio da sociedade, mantendo a nossa cultura. (CLÁUDIO KURUAYA, 2020).

Após sua apresentação, Cláudio fala sobre a importância de se abordar nas escolas a questão da educação intercultural:

É importante também a gente salientar que esse trabalho é muito importante pra vocês, ter o conhecimento do nosso processo, ter o conhecimento do que aconteceu com os nossos antepassados, e o que vem acontecendo com os índios que hoje convivem dentro do contexto de Altamira. Aliás, na nossa terra, né? Em Altamira. Então, é isso! Quero contribuir pra vocês, né? Eu quero passar pra vocês essa confiança, que não é aquilo que muitas pessoas falam mal do índio, que o índio mata, que o índio... o índio come gente, isso não existe, né? O índio é amigo, o índio é parceiro, o índio tem amor, o índio tem sentimento, o índio é um grande amigo, né? Então, é isso! (CLÁUDIO KURUAYA, 2020).

Nos vídeos postados na plataforma, Cláudio Kuruaya apresenta alguns adereços e imagens de pinturas corporais, exibidos na Figura 8 a seguir.

Figura 7 – Miscelânea de imagens dos vídeos



Fonte: Acervo da pesquisa de campo (2020).

A miscelânea de imagens é referente aos vídeos produzidos juntamente com o indígena Cláudio Kuruaya, a saber: a) parte superior – primeira: colar produzido com fruto do coco babaçu; segunda: colar confeccionado com miçanga e sementes de inajá e açaí; terceira: adereço fabricado com miçanga e dente de macaco; b) imagens do centro – primeira: Cláudio mostra a parte superior da borduna, feita e personalizada pelo povo Kuruaya; segunda: parte inferior da borduna, a arma utilizada na caça; terceira: imagem que está pintada na parede central da Associação indígena IKURI, que retrata o indígena utilizando o cocar, a borduna e a pintura da cobra; c) parte inferior – primeira: gráfico representando o indígena pintado e segurando o Maracá; segunda: o que os indígenas utilizam para fazer a pintura do jabuti; e, finalmente, terceira: imagem dos antepassados dos povos Kuruaya, em uma expedição em 1909.

Análise das etapas de trabalho com a educação intercultural: como nossas concepções foram transformadas?

O método de pesquisa elaborado inclui planejamento, execução e avaliação, e, aqui nesta etapa, indica que devemos verificar com os alunos o que apreenderam das aulas nas quais tínhamos o objetivo de estudar as culturas e a história dos povos indígenas da região, com a finalidade de analisarmos os processos de transformação dos sujeitos envolvidos (os alunos e nós, as professoras). Com essa finalidade, após as aulas colaborativas on-line, com a presença da Lorena Kuruaya e Xipaya e do Cláudio Kuruaya, solicitamos aos alunos que elaborassem um texto contando o que eles tinham aprendido na aula sobre “História e cultura dos indígenas Kuruaya e Xipaya”. Todos estavam entusiasmados, observaram cada detalhe das explicações, a aprendizagem ficou evidente nas narrativas textuais.

A aluna Simone (9 anos, 2020) destaca no seu texto os significados simbólicos da cultura indígena Kuruaya; entende-se, aqui, que a cultura está entrelaçada ao homem, isto é, dentro de suas raízes. No momento em que ocorre a interação social, desencadeia movimentos culturais em que estão interligados conhecimentos de pessoas, ou seja, acontecem aprendizagens de várias culturas juntas. Geertz (1989, p. 10) elucida que “O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, sendo a cultura estas teias. Os indivíduos sentem, percebem, raciocinam, julgam e agem sob a direção destes símbolos.”

Contemplamos na escrita dessa aluna um sentimento de respeito à diversidade étnica, em que já é possível notar um discurso de alteridade, ressignificando conhecimentos acerca dos povos indígenas, que por séculos têm padecido com a sociodinâmica da estigmatização coletiva, que lhes têm fixado rótulos de valores culturais inferiores.

Esse movimento cognitivo nos faz (re) pensar o papel do professor mediador, que se coloca como articulador do processo educativo, implementando práticas pedagógicas no sentido de ampliar a capacidade do ser humano em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, tornando-o propenso às descobertas e redescobertas que surgem nas interações pedagógicas.

Testemunhamos, nas narrativas textuais dos alunos, movimentos que vão ao encontro da perspectiva da educação para a alteridade. Mesmo diante de uma tímida prática pedagógica intercultural crítica é possível evidenciar que há um deslocamento de concepções relativas aos povos indígenas.

Walsh (2009) anuncia que a interculturalidade acontece no diálogo entre sociedades diferentes; nessa ótica, Baniwa (2019) proclama que esse diálogo deve ser qualificado e simétrico. Grando (2007) notabiliza que a educação intercultural promove o desenvolvimento de habilidades e competências referentes à diferença, à peculiaridade e à diversidade.

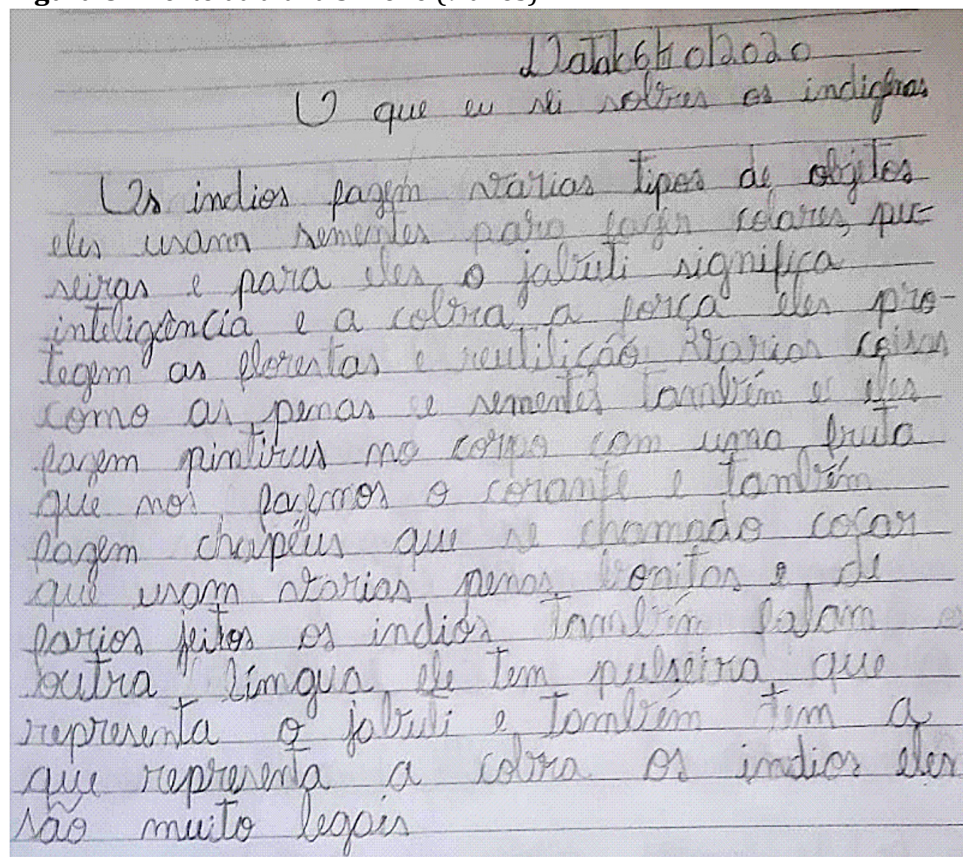
Toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar, sentir no convívio com os outros (ELIAS, 1994). Nessa perspectiva, Paulino (2014) sublinha que é por meio dos significados adquiridos que ocorrem a formação das identidades sociais. Comungando das contribuições desses autores, observamos, nas narrativas escritas dos alunos, após a aula com a participação da indígena Lorena Kuruaya e Xipaya, novas concepções ao abordar a temática indígena, em que as identidades sociais se apresentam sutilmente ressignificadas.

Julgando que a alteridade propõe o reconhecimento das diferenças, o respeito étnico ao outro como singular, conforme nos apresenta

Lévinas (1980 apud COSTA; DIEZ, 2014), ela é um convite para pensar o encontro com o Outro a partir da sensibilidade, estima e responsabilidade. Por esse ângulo, presenciemos, nos relatos escritos pelos alunos, alguns elementos que caracterizam ressonâncias do sentimento de alteridade, adquiridos após alguns ensaios de prática pedagógica intercultural crítica.

Utilizamos, na atividade, técnicas de resumo, interpretação de texto e vídeo, por acreditarmos que esses métodos proporcionam uma fixação cognitiva do que foi apreendido. De acordo com Frege (2009), a fixação cognitiva é a ideia de que toda e qualquer referência ou pensamento sobre um objeto deve envolver um estado mental que determine ou identifique esse objeto para a cognição.

Figura 8 – Texto da aluna Simone (9 anos)

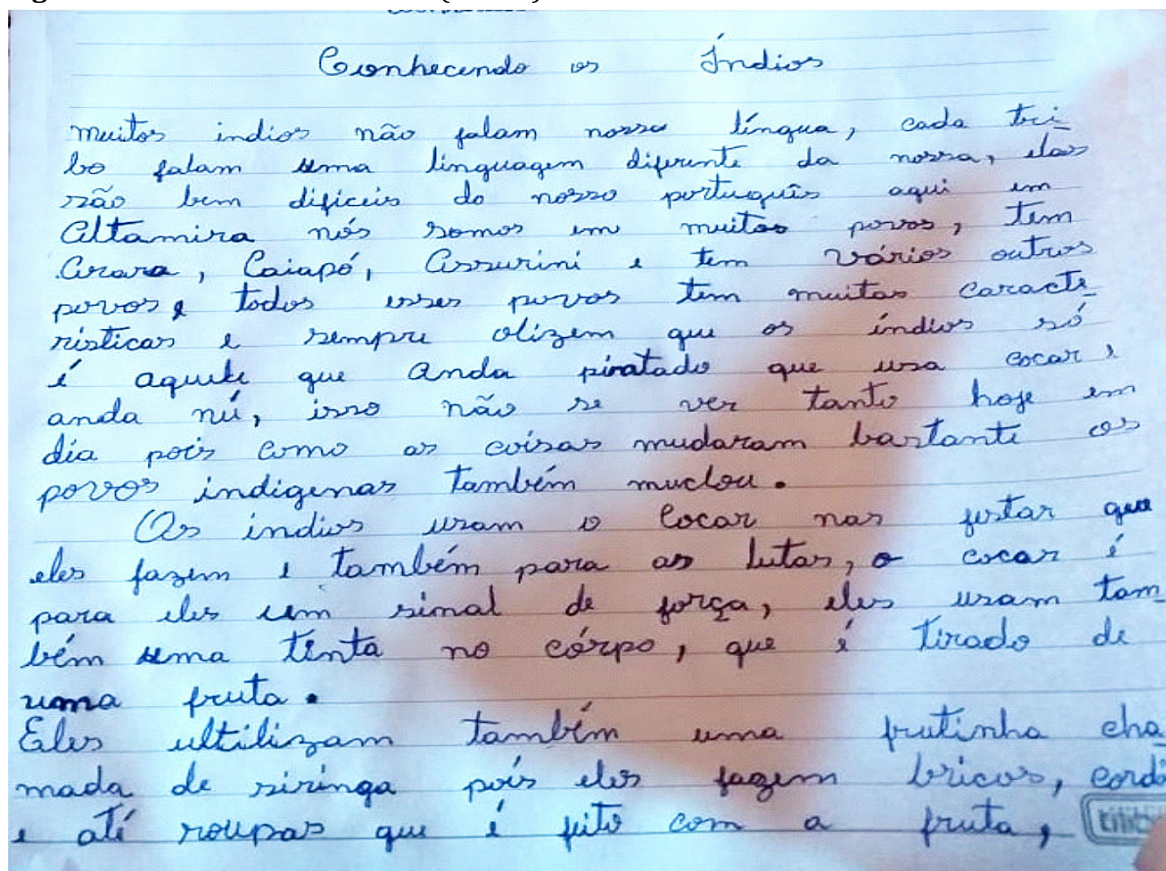


Fonte: Acervo da pesquisa de Campo (2020).

Observamos pelas produções textuais dos alunos uma relevante compreensão acerca do material pedagógico disponibilizado. A escrita ressalta os conhecimentos adquiridos por meio de aulas presenciais e remotas. É interessante

sublinhar que alguns alunos fizeram uma breve, porém importante, contextualização entre os saberes conquistados nas aulas com os indígenas Lorena Kuruaya e Xipaya e Cláudio Kuruaya.

Figura 9 – Texto do aluno Ricardo (9 anos)



Fonte: Acervo da pesquisa de campo (2020).

A aluna Beatriz (9 anos, 2020) descreve em seu texto que “Os povos indígenas são igual a nós [...] tem alguns que moram na cidade e outros na aldeia [...] tem pessoas que acham que os povos indígenas matam, mas isso não é verdade [...] os índios não tem tatuagem, eles usam pinturas corporais.” Observamos que os alunos apresentaram concepções que enaltecem as diversidades culturais dos povos indígenas, em consonância com os processos de ensino e aprendizagens apresentados nas aulas presenciais e remotas.

Veja que a Lorena havia comentado, durante sua exposição oral, que os povos indígenas possuem uma cultura riquíssima. Assim, notamos que o aluno Caio (9 anos, 2020) organizou conhecimentos referentes às narrativas orais, realizadas pelos indígenas Lorena e Cláudio Kuruaya, um processo que evidencia que os alunos demonstraram atenção e interesse nas explicações, desconstruindo estereótipos co-

loniais e fortalecendo, por outro lado, a construção de concepções antirracistas.

Eu aprendi que os indígenas têm uma cultura riquíssima, e são muito criativos e de fácil convivência. Eles constroem sua própria arma para caçar e batalhar, com sementes fazem pulseiras e colares, as crianças brincam com brinquedos feitos por eles mesmos, os indígenas são pessoas boas, que ajudaram a construir Altamira, devemos respeitar os indígenas, porque eles são igual a nós, mas com costumes diferentes. (CAIO, 9 anos, 2020).

Para a atividade de “Interpretação de Textos”, na disciplina de Língua Portuguesa, apresentamos aos alunos um texto escrito pelo professor indígena Tempty Suiá: “Como aconteceu antes dos brancos chegarem.” cremos que seja relevante proporcionar esse contato dos alunos com a literatura escrita pelos próprios indígenas. Essa proximidade flexibiliza a interação social entre indígenas e não indígenas. O convívio com as narrativas não eurocêntricas,

com as narrativas orais indígenas e com as criações literárias indígenas possibilita a desconstrução de conhecimentos descontextualizados, produzidos e reproduzidos socialmente sobre os povos originários.

Após a leitura do texto, pedimos que os alunos realizassem as atividades de interpretação de texto e, ao final, relatassem que histórias têm ouvido sobre os indígenas. A análise dos textos foram acontecendo concomitantemente às postagens dos educandos. Destacamos, aqui, a quinta pergunta da atividade: “E você, quais histórias você tem ouvido sobre os povos indígenas?” Testemunhamos que as narrativas já apresentam entonação discursiva diferenciada; os discentes fazem narrativas de conhecimento acumulado de outras atividades com temática indígena. Nesse panorama, Breno (10 anos, 2020) acentua:

Minha professora falou que os indígenas são pessoas igual nós, mas com costumes diferentes, que devemos respeitar esses povos, eles são muito importantes para a construção do Brasil, e que a gente temos a cultura indígena, a moça indígena Lorena Curuaya falou que cada povo tem seu modo de viver, eu gostei das pinturas corporais, não são tatuagem, são pinturas corporais, gostei, índio Curuaya que falou que os indígenas ajudaram a construir nossa cidade. A professora disse que aqui tem várias etnias, arara, curuaia, chipaia, caiapó, ela disse que são nove, eu gostei de saber dos índios eu pensei que índio e indígena era tudo igual, pensei que ele fosse muito brabo, mas eles são do bem, por isso não devemos ter preconceito e nem racismo, nem com os indígenas nem com outras pessoas.

O processo de ensino e aprendizagem, a partir do ensinamento oriundo do outro, é um caminho que se descortina ao longe, pois a educação ainda carrega marcas de uma colonialidade que anula o outro para se construir e se constituir. Nessa percepção, Costa e Diez (2014, p. 150) salientam que:

Processos educativos que acontecem, não mais numa cronologia linear, mas na provisoriidade, conflitividade e pluralidade de movimentos são cada vez mais possibilidades que se abrem e necessitam de um conjunto articulado de análises

para efetivar o que se chama de formação, de educação e abertura à alteridade.

Práticas pedagógicas interculturais estão calcadas na educação para a alteridade, exigindo desprendimento no sentido de acolher, dar voz e responder ao outro, de questionar nossas relações familiares, sociais, culturais e educacionais. Nessa perspectiva, a educação intercultural proporciona condições, secularmente caracterizadas, subalternas, que conseguem romper com a sociodinâmica da estigmatização e com a configuração e equilíbrio estável do poder dominante.

Destacamos as contribuições de Geertz (1989, p. 10), quando reforça que os indivíduos julgam e agem em direção aos significados simbólicos da cultura e que a “experiência humana é assim uma sensação significativa interpretada e aprendida”. Por isto é tão importante a perspectiva de educação intercultural na escola, pois é a possibilidade de quebrar com as relações de poder que existem na sociedade devido à falta de conhecimento e promover mudanças de atitudes e comportamentos.

Resultados e algumas considerações

Apesar de sabermos que mais de um terço da população indígena (315 mil indígenas) vivem em áreas urbanas – de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –, vale ressaltar que o Censo de 2010 é o primeiro a reconhecer, por meio de um processo de autodeclaração, a presença indígena em cálculos populacionais em terras indígenas, áreas rurais e urbanas, bem como suas 300 etnias que falam vários idiomas. A ocupação dos indígenas nas cidades é consequência de seu deslocamento durante o período colonial, e outros também procuram as áreas urbanas em busca de melhores condições de vida (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019).

Apesar de os números confirmarem que muitos indígenas vivem nas cidades, tal popu-

lação continua sendo discriminada, perseguida e invisibilizada, tanto nas áreas rurais e remotas da Amazônia, que sofrem com invasões de terras, exploração de mineração e tantas outras problemáticas infraestruturais, quanto nas áreas urbanas.

Os povos indígenas são parte da nossa história, da nossa cultura. Não podemos deixar de ensinar a verdadeira história desses povos nas escolas, pois enquanto não descolonizarmos essa história do Brasil, não poderemos romper com a discriminação, com o preconceito, com o racismo.

Dessa forma, este estudo buscou analisar as transformações dos sujeitos após estudar a História e Cultura dos povos indígenas na perspectiva da educação intercultural no âmbito do Ensino Remoto implementado em Altamira-PA durante a pandemia da Covid-19.

Foi possível perceber que, no início da pesquisa, as percepções que os alunos da Educação Básica tinham em relação aos povos indígenas da região eram bastante discriminatórias e excludentes. Observamos que eles apresentavam ideias preconcebidas a respeito do “ser indígena”, concepções preconceituosas, fragmentadas, racistas e homogêneas, o que provocava um sentimento de medo e indiferença em relação aos indígenas.

Esse olhar preconceituoso que os não indígenas têm em relação aos indígenas é fruto de um processo colonizador violento e que historicamente vem disseminando que esses povos são bárbaros, preguiçosos. Não conhecemos a história narrada a partir do colonizado e a escola, muitas vezes, continua reproduzindo a concepção eurocêntrica e hegemônica do colonizador, negando o valor das diferentes culturas étnicas e seu modo de ser e viver.

Com a intervenção pedagógica mediada pela educação intercultural ocorreram transformações nos sujeitos/alunos após estudar a História e Cultura dos povos indígenas. Realizamos alguns ensaios na implementação de práticas pedagógicas interculturais, como aulas colaborativas com a interlocução dos sujeitos

da cultura; exposição oral do contexto histórico (re)contando a história indígena a partir de uma perspectiva decolonial; videoaulas com a participação do próprio indígena, interagindo, contando a história de seu povo, relatando processos e significados culturais.

Constatamos que as práticas didático-pedagógicas interculturais críticas oportunizaram diálogo entre os envolvidos na pesquisa, possibilitando reflexões que resultaram em relevantes ressignificações no que diz respeito às concepções, comportamentos e atitudes dos alunos em relação aos indígenas. Foi possível observar a mudança do olhar dos alunos, na medida em que o conhecimento vai sendo produzido, a partir da produção dos seus textos, das suas narrativas, de seus desenhos. Esse trabalho pedagógico dialógico propicia a construção do respeito à diversidade, às diferenças étnicas, religiosas, culturais.

Podemos afirmar que mesmo no contexto da pandemia, com aulas que utilizaram estratégias tecnológicas, houve avanços significativos, no sentido de mudar-transformar as concepções antes pautadas nos estigmas raciais e preconceituosos para concepções de diversidades culturais.

Nesse sentido, podemos considerar que durante a investigação, com as severas transformações didático-metodológicas no âmbito educacional por consequência da pandemia da Covid-19, as práticas pedagógicas interculturais utilizadas e desenvolvidas através do ensino remoto se apresentaram como ferramentas para descontinuidades das estruturas de poder, que racializam, inferiorizam e marginalizam diversos grupos étnicos.

É importante destacar que a construção do saber didático não se dá apenas por meio da pesquisa, mas também pela experiência da prática docente, por meio daquilo que fazem, aprendem, refletem e reorganizam a fim de potencializar o trabalho docente. Defendemos que a prática pedagógica de professores pode ser rica de possibilidades para a construção da teoria, pois contém saberes que vão além dos

conteúdos escolares e esses saberes resultam na inteligência cultural que cada ser em si adquire na interação social com o outro ao longo da vida, em especial quando se coloca nos desafios de enfrentamento das questões urgentes como a do reconhecimento dos povos indígenas em nossos lugares, como na cidade de Altamira.

Esse diálogo com as diferenças é capaz de promover equidade e respeito, proporcionando um novo olhar entre o “Eu-Todos nós”; as reflexões e questionamentos que entrelaçam a pedagogia intercultural crítica constroem pontos de vista que vão ao encontro de uma educação para a alteridade.

O principal desafio e possibilidade encontrada ao ensinar História e Cultura indígena, na perspectiva da educação intercultural crítica, é a construção de uma relação horizontalizada e dialógica permanente na escola. A interculturalidade crítica se consolida no diálogo entre diferentes culturas, e serve para indicar um conjunto de propostas de convivência dialógica e de relação democrática, permitindo outras lógicas históricas.

Não negamos a responsabilidade das políticas públicas de investimento na formação de professores indígenas e não indígenas, nas condições de trabalho, na formação docente continuada que contribua para ampliação dos conteúdos e da história indígena brasileira, visando à superação do racismo contra os indígenas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andressa; LUCARTEL, Camila; BOLIGIAN, Levon. **Crescer Geografia**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

BANIWA, Gersem Luciano. Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena. **Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 22-40, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/>

[reveducpop](#). Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.465, de 10 de março de 2008**. 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”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

CONTRERAS, José. **Enseñanza, curriculum y profesorado**: introducción crítica a la didáctica. Madri: Akal, 1990.

COSTA, Wanderleia Dalla; DIEZ, Carmem Lucia Fornari. Face a face com o outro: uma alternativa ética para a educação. In: CECHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (org.). **Educação e diversidade cultural**: tensões, desafios e perspectivas. 1. ed. Blumenau, SC: EDIFURB, 2014. p.123-146.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DANTE, Luiz Roberto. **Ápis matemática** – 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

ELIAS, Nobert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FREGE, Gottlob. **Lógica e filosofia da linguagem**. Tradução Paulo Alcoforado. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (Funai). **O Brasil indígena**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/o-brasil-indigena-ibge-1>. Acesso em: 15 maio 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GESTOR ESCOLAR WEB. Disponível em: <https://gestorescolarweb.com.br/>. Acesso em: 18 set. 2020.

GRANDO, Beleni Salete. **Corpo, educação e cultura**: tradições e saberes da cultura mato-grossense.

Cáceres, MT: UNEMAT, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **O Brasil indígena/gráficos e tabelas**. 2019. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 22 maio 2019.

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. **Poder local e a gestão municipal no contexto de Altamira-Pará**. 2007. 310 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

NORTE ENERGIA. **UHE Belo Monte, a maior usina hidrelétrica 100% brasileira**. Disponível em: <http://www.norteenergiasa.com.br/pt-br/uhe-belo-monte/a-usina>. Acesso em: 31 out. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

PAULINO, Alice Dias. **Entre imagens e autoimagens: a construção psicossocial da(s) identidades(s)**.

In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (org.). **Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas**. Blumenau, SC: Edifurb, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ALTAMIRA. **Planilha com os dados sobre a quantidade de crianças e jovens indígenas matriculados nas escolas da área urbana do município**. Altamira, PA, 2019.

SIDEKUM, Antonio. Alteridade e interculturalidade. *In*: SIDEKUM, Antonio (org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003. p. 58-97.

YAMAMOTO, Ana Carolina de Almeida. **Buriti mais ciências**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

Recebido em: 15/04/2022
Aprovado em: 16/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

LITERATURA INDÍGENA: DO LIVRO DIDÁTICO À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Ivonete Nink Soares*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-0040-1811>

RESUMO

O artigo tem por objetivo analisar o tratamento dado à literatura indígena no livro didático da coleção Singular e Plural, da editora Moderna, Ensino Fundamental, anos finais, 6º ano, no quadriênio 2020-2023, utilizada pela rede estadual de Rondônia, a partir dos textos sugeridos para leitura, das atividades propostas aos alunos e das orientações destinadas ao professor. Além disso, há discussões acerca da escolha do livro didático no Brasil, sua importância e interferência no contexto educacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, ancoradas, principalmente, em Silva e Costa (2018), Bonin (2008), Oliveira (2008) e Munduruku (2016). Importantes opiniões e teses que contribuem para problematizações sobre a literatura indígena, educação intercultural e a efetivação da Lei 11.645/08: que fala da obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na educação básica. Ao concluir, defendo que no livro didático há questões e posicionamentos que podem ser revistos, alguns assuntos podem ser aprofundados, observados por outras perspectivas, enaltecendo a história e as culturas dos povos originários, todavia esse material contribui, de certa forma, para a execução da referida Lei.

Palavras-chave: literatura indígena; educação intercultural; lei 11.645/08; livro didático.

ABSTRACT

INDIGENOUS LITERATURE: FROM TEXTBOOK TO INTERCULTURAL EDUCATION

The article has by objective to analyze the treatment given to indigenous literature in the textbook of the Singular e Plural collection, published by Moderna, elementary school, final years, 6th year, in the quadrennium 2020-2023, used by the Rondônia state government, based on the texts suggested for reading, the activities proposed to students and the guidelines for the teacher. In addition, there are discussions about the choice of textbook in Brazil, its importance and interference in the educational context. This is a bibliographic and documentary research, anchored mainly in Silva and Costa (2018), Bonin (2008), Oliveira (2008) and Munduruku (2016). Important opinions and theses that contribute to problematizations about indigenous literature, intercultural

* Doutoranda em Estudos de Linguagens na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora da Educação Básica do estado de Rondônia. Porto Velho (RO), Brasil. E-mail: ivonettenink@hotmail.com

education and the effectiveness of the Law 11.645/08: which speaks of the mandatory study of indigenous history and culture in basic education. In conclusion, I argue that in the textbook there are issues and positions that can be reviewed, some issues can be deepened, observed from other perspectives, extolling the history and cultures of indigenous peoples, however this material contributes, in some way, to the implementation of that law.

Keywords: indigenous literature; intercultural education; law 11.645/08; textbook.

RESUMEN

LITERATURA INDÍGENA: DEL LIBRO DE TEXTO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El artículo tiene por objetivo analizar el tratamiento dado a la literatura indígena en el libro de texto de la colección Singular e Plural, publicado por Moderna, escuela primaria, últimos años, 6º año, en el cuatrienio 2020-2023, utilizado por el gobierno del estado de Rondônia, a partir de los textos sugeridos para la lectura, las actividades propuestas a los alumnos y las orientaciones para el profesor. Además, se discute la elección del libro de texto en Brasil, su importancia e injerencia en el contexto educativo. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, anclada principalmente en Silva y Costa (2018), Bonin (2008), Oliveira (2008) y Munduruku (2016). Importantes opiniones y tesis que contribuyen a problematizar la literatura indígena, la educación intercultural y la efectividad de la Ley 11.645/08: que habla de la obligatoriedad del estudio de la historia y la cultura indígena en la educación básica. En conclusión, sostengo que en el libro de texto hay cuestiones y posiciones que pueden ser revisadas, algunos temas pueden ser profundizados, observados desde otras perspectivas, exaltando la historia y las culturas de los pueblos indígenas, sin embargo este material contribuye, de alguna manera, a la aplicación de esa ley.

Palabras clave: literatura indígena; educación intercultural; ley 11.645/08; libro de texto.

Introdução¹

A literatura de autoria indígena não começou a ser produzida recentemente. Graça Graúna menciona que o poema “Identidade indígena” de Eliane Potiguara, escrito em 1975, “inaugurou o movimento literário indígena” (2013, p. 78-79). Depois disso a produção foi intensificada. Hoje são mais de 60 escritores, mais de 200 títulos.

“Resistência, sobrevivência; [...] literatura que trafega na contramão”: essas são algumas das características elencadas por Graúna

(2013, p. 61) para definir a literatura indígena. Uma literatura com pouco apoio financeiro, apenas um “pequeno percentual de livros [...] editados pelo MEC, considerando que nesse período um grupo de autores indígenas enfrentou o mercado editorial, por conta própria” (GRAÚNA, 2013, p. 89). Ainda assim, sobrevive(u) às tentativas de apagamento, insistindo, persistindo e resistindo. Alcançou os livros didáticos (LDs), as salas de aula, a possibilidade de uma educação intercultural.

1 O texto foi revisado por Adel Malek Hanna.

Alcançar o livro didático (LD) foi um grande avanço, visto que as escolas públicas brasileiras, quase todas, recebem esse material. Daí a oportunidade de problematizar as versões dos (f)atos já veiculados nesse instrumento pedagógico, romper com reproduções estereotipadas, (re)construir concepções e a cristalização delas. Conhecer outras narrativas da mesma história, outros povos e outras culturas, a ancestralidade do povo brasileiro.

A prática docente aliada ao livro didático (LD) é um tema que gera grandes discussões. “Para alguns, eles são o apoio fundamental que economiza tempo de planejamento e organiza a rotina em sala. Na visão de outros, eles são amarras a comprometer a autonomia do magistério” (HAMINE; RATIER; SOARES, 2015). Ou seja, enquanto alguns docentes têm afeição por esse recurso pedagógico, outros admitem aversão, não há uniformidade de opiniões. Todavia, os posicionamentos divergentes não implicam em uma dicotomia, não há apenas relação de amor e ódio.

Para alguns professores, o livro didático não é um instrumento basilar nem um impedor de tomada de decisões, funcionam como um apoio didático e metodológico para as suas aulas. Por meio dele, esses educadores observam, analisam, aprimoram e constroem os seus planos de ensino, geralmente, adaptados à realidade escolar, ao perfil dos estudantes, aos conteúdos exigidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e outros.

Em se tratando da presença da literatura indígena no LD é de suma importância que o professor, por ter papel fundamental no aprimoramento e na aquisição de novos conhecimentos, avalie, analise, seja crítico diante das sugestões didáticas e pedagógicas, das orientações sobre as respostas, das notas explicativas, dos textos complementares, entre outros. Assim poderá complementar seu plano de ensino, corroborar para o agenciamento de uma educação intercultural, de interação, com-

preensão e respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos. Valorizar a “literatura indígena contemporânea [que] tem procedência na rebeldia que nasce também da exclusão” (GRAÚNA, 2013, p. 168).

No tocante às práticas metodológicas, classicamente utilizadas, e ao LD, de modo geral, os impasses se iniciam ao mobilizar o modo de dar aulas. Não cabe mais ao professor, rotineiramente, anotar no quadro as páginas que o aluno deve ler, copiar e responder até o final da aula, para, no próximo encontro, escrever as respostas no quadro, tais quais estão no manual do professor. Exigir que o aluno apague as suas respostas, as suas compreensões, sem ouvi-las, sem dialogar sobre elas, e copie, exatamente, o que está no manual do professor, certamente, é uma função equivocada para esse recurso pedagógico. Todavia, se criticamente empregadas, as orientações aos docentes podem servir de apoio pedagógico, mostrar em qual eixo as respostas podem estar ancoradas, dialogar com outros materiais, com outros recursos.

O LD não foi pensado para ser um instrumento ditador de regras, respostas únicas, uma rejeição ao saber construído pelos alunos, suas apreensões. Cada pessoa aprende a seu modo, a seu tempo, com recursos diversificados, por esses motivos os professores precisam avaliar, conversar com os alunos, sondar o que eles compreenderam para, a partir daí, provocar reflexões que culminem nos objetivos propostos para as atividades aplicadas. De outra maneira dificilmente haverá aprendizagem. O trabalho de quem ensina e o esforço de quem deseja aprender ficam sem sentido.

O livro didático é muito importante para as escolas. Constitui um material que reflete o que tem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), está respaldado e amparado no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é planejado para contribuir com o desenvolvimento de diversas habilidades do alunado. Além disso, como mencionado por Pires (2008), eles são ricos artefatos culturais:

[...] tanto pela carga de significados que eles possuem, carregando marcas de classe, de etnia, de religião, de gênero, de sexualidade e de geração, quanto pelo fato de que estão presentes no dia-a-dia escolar, ora manifestando, ora silenciando vozes, constituindo e legitimando, assim, determinadas representações e identidades. (PIRES, 2008, p. 57).

Dentro dessa perspectiva, considero oportuno e instigador promover reflexões acerca do LD nas práticas docentes, em especial na minha. À vista disso, este estudo terá como *corpus* um livro da coleção Singular e Plural, da editora Moderna, Ensino Fundamental, anos finais, 6º ano, aprovado e disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático de 2020 (PNLD/2020), no quadriênio 2020-2023 e terá como objetivo principal analisar o tratamento dado à literatura indígena na obra, a partir dos textos sugeridos para leitura, das atividades propostas aos alunos e das orientações destinadas aos professores.

Em relação à utilização de obras literárias que abordem a temática indígena:

[...] dependendo da sensibilidade dos professores que delas fizerem uso, pode se constituir em valioso recurso pedagógico para atrair a atenção, a curiosidade dos alunos e, conseqüentemente, motivá-los a refletir sobre suas visões antes e depois de conhecer as obras sugeridas (SILVA; COSTA, 2018, p. 140).

Não basta indicar a leitura, é preciso acompanhar o processo, propor atividades que contradigam as imagens estereotipadas. “Os alunos, se bem estimulados por professores preparados para lidar com a diversidade étnica e cultural, poderão educar os olhares e as sensibilidades para perceberem detalhes, nuances e indícios na compreensão das histórias e das culturas indígenas” (SILVA; COSTA; 2018, p. 141).

Para Bonin (2008, p. 122), “os povos indígenas adquirem, na maioria das produções escolares, feições genéricas, fixas, homogêneas, sendo esse um efeito de relações de poder”. Daí a relevância, sobretudo dos docentes, de terem o olhar atento e crítico para promoverem de-

bates e reflexões que legitimem a tentativa de apagamento das culturas desses povos, o processo de colonização, a escravização e outros (f)atos da história narrados, até pouco tempo, apenas pela ótica do colonizador.

Silva e Costa (2018, p. 121-122) alertam que os “professores devem estar atentos à utilização de obras literárias que não sirvam apenas à introdução ou leitura de determinado assunto, pois isso empobreceria as maneiras como a linguagem pode ser aproveitada em sala de aula”. O texto literário é rico em saberes, basta explorar com as ferramentas adequadas.

Quando um conteúdo está no plano de ensino não quer dizer que ele, ao ser aplicado, resultará em aprendizagem significativa, para que isso ocorra há muitos obstáculos a serem superados, caminhos para serem trilhados, entre outros fatores, será necessária a execução de metodologias eficientes e atividades múltiplas.

Nesse viés, Oliveira (2008, p. 36) explana que, ao “privilegiar determinados conteúdos e formas de viver, a escola tem se mostrado mais ou menos excludente, classificatória e hierarquizante, marginalizando os conhecimentos produzidos por muitos grupos socialmente desprestigiados”. Em se tratando da questão indígena, muitos fatores podem contribuir para que os povos originários sejam considerados inferiores, um deles é não problematizar os (f)atos que chegaram até nós sobre eles pelos colonizadores, outro é contribuir para a veiculação de narrativas estereotipadas. Quando isso acontece, corre-se o risco de abordar a temática indígena e reforçar a subalternização. Sendo assim, como os livros didáticos, por meio da literatura de autores indígenas, têm tratado essa questão?

O anseio para realizar esta análise surgiu a partir da constatação, em minha prática docente, de que essas literaturas nem sempre recebe(ra)m o tratamento adequado. Nas raras vezes em que são contempladas nos livros didáticos são expostas em fragmentos, excertos. Além disso, são feitas interpretações pouco

profundas, solicita-se que o aluno retire o explícito do texto, outras vezes seu uso é apenas pretexto para questões gramaticais. A história e as culturas dos povos autóctones ficam à margem, não são temas elencados para reflexões, debates e posicionamentos críticos.

Nesse sentido, a intenção é verificar se a referida obra, ao trazer a literatura indígena, contribui para a efetivação da Lei 11.645/08, que versa sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena. Afinal, “os povos indígenas estão por aqui buscando traçar um caminho para manter suas culturas apesar de tantas dificuldades e incompreensão porque ainda passam” (WAPICHANA; MUNDURUKU, 2019, p. 87).

Dentro deste estudo, após conhecer o livro da coleção Singular e Plural, 6º ano, PNLD 2020-2023, por meio de uma leitura panorâmica, o foco foi o capítulo dois da obra. Nesse capítulo o gênero textual autobiografia é contemplado: um texto literário do professor, pesquisador e escritor indígena Daniel Munduruku. Por ser um escrito que favorece a educação intercultural, analisei, nesse material, a forma como a literatura indígena foi tratada.

O objetivo ao realizar essa análise era suscitar reflexões acerca da efetivação da Lei 11.645/08, que fala da obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, por meio da literatura indígena apresentada no LD. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. Uma investigação em material teórico e fonte primária que diz respeito à questão indígena. Opiniões e teses que favorecem as problematizações sobre a literatura indígena, a educação intercultural e a efetivação da Lei 11.645/08 deram suporte à análise. Dentre esses, destaque Silva e Costa (2018), Bonin (2008), Oliveira (2008) e Munduruku (2016).

Diante dos desafios para o cumprimento da referida Lei, o intento das reflexões levantadas neste estudo é contribuir para uma educação intercultural, com múltiplos olhares sobre as identidades e as sociedades, bem como, problematizar práticas educacionais

vinculadas ao texto literário presente no livro didático.

O texto foi organizado da seguinte forma: a seção dois menciona algumas atribuições dos professores e o importante papel desempenhado por esses na escolha do LD, assim como uma breve explanação sobre o surgimento do livro didático, os caminhos percorridos para que esse instrumento pedagógico chegasse às escolas; a seção três apresenta a coleção Singular e Plural do ensino fundamental II, editora Moderna, especialmente os capítulos 4, 10 e 11 do livro do 6º ano, *corpus* deste estudo; a seção quatro trata da produção de literatura por autores indígenas e como esse escrito está presente nas escolas e nos livros didáticos. Há também a análise da literatura indígena “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”; e, por fim, a seção cinco fala sobre as dificuldades e motivações que alguns professores podem ter para problematizar assuntos referentes à questão indígena e como a literatura dos povos originários pode contribuir para uma educação intercultural, desconstruir imagens estereotipadas e colaborar para uma sociedade formada por pessoas mais tolerantes, conscientes e com menos preconceitos.

Livro didático: surgimento, escolha e prática docente

O trabalho docente envolve muitos afazeres: estudar, planejar, fazer avaliações diagnósticas, sondar aprendizagens, proporcionar o nivelamento, enfim, uma lista quase infindável de atividades. Em meio a essas funções, também é necessário escolher o LD: tarefa extremamente relevante, visto que é uma oportunidade de conhecer, previamente, quais percursos poderão ser seguidos no ano letivo, como os conteúdos foram contemplados, a partir de quais gêneros, se há veiculação de estereótipos. Enfim, avaliar, optar por um ou outro livro que estará disponível nas escolas nos próximos 4 anos. Um material que fará parte do processo de ensino e aprendizagem e, em certa medida,

interferirá na relação entre docentes, alunado e conhecimentos.

O acesso ao LD faz parte de um programa desenvolvido pelo governo federal brasileiro, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que surgiu em 1985, após outros programas sobre políticas educacionais relacionados ao livro didático. O PNLD é, portanto, uma política ampla que possui implicação em todo o território nacional. Para que um livro possa fazer parte das opções a serem escolhidas pelos professores nas escolas, pertencer ao Guia do Livro Didático, primeiro ele deve ser inscrito, por meio de um edital de seleção, e, posteriormente, assim como acontece desde 1993, ser aprovado por uma comissão de professores escolhida pelo Ministério da Educação (MEC).

De acordo com o Guia do PNLD 2020, 7 obras de Língua Portuguesa, para os anos finais do Ensino Fundamental, foram inscritas pelo Edital para participarem do processo de seleção, dentre essas, uma inscrição foi anulada por critérios de validação e apenas seis foram aprovadas. Um dos pontos verificados na avaliação foi “o grau de adequação dos materiais didáticos apresentados à proposta pedagógica da coleção e sua conformidade com os aspectos legais e pedagógicos, em especial aqueles relacionados à BNCC” (FNDE, 2019). Sendo assim, é perceptível o empenho em garantir a qualidade dos materiais aprovados e enviados às instituições de ensino.

Mesmo após a comissão escolhida pelo MEC deixar um leque de opções de livros didáticos a serem escolhidos nas escolas, pelos professores, selecionar dois livros, um como primeira opção e o outro como segunda, não é tarefa fácil, aliás, é uma atividade que requer, dentre outras incumbências, seriedade, responsabilidade, alinhamento com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e análise crítica que identifique incorreções teóricas e conteúdos que veiculem preconceitos.

Diante dessas reflexões, tendo em vista a complexidade inerente à tarefa de escolher um

LD, há três pontos que desejo ressaltar, tendo por base minha experiência docente: Primeiro, alguns professores, ao fazerem a opção por um livro didático, são atraídos por aquele que dispõe do maior número de atividades gramaticais e textos que “ditem” as regras. Esse movimento é relativo aos resquícios das metodologias de ensino tradicionais, que valorizam muito mais a gramática em regras do que em (con)textos; O segundo ponto é referente ao tempo que o professor dispõe para avaliar a obra. Geralmente, a escola disponibiliza as obras deixadas pelas editoras e os docentes precisam carregar todo esse material para seu lar, realizar a escolha em seu horário de descanso, fora do planejamento. Nessas circunstâncias, a análise é feita com um grande dispêndio de tempo e gasto físico dos profissionais. Outras vezes, eles não são avisados, com antecedência, e a escolha é feita em um curto espaço de tempo, em alguns casos, no intervalo entre as aulas; Por último, e talvez o mais decepcionante, nem sempre a opção dos professores é considerada. Em alguns contextos, o que chega à escola não é nem a primeira nem a segunda escolha indicada pelos docentes. Como afirma Gonzáles (2015, p. 227), “se numa certa região determinado título foi muito pouco escolhido, ele é preterido em favor do livro mais escolhido na região, para que a quantidade de livros adquiridos force as editoras a baixarem seus preços”.

Sobre o primeiro ponto ressaltado, nas palavras de Ferrarezi Jr. e Carvalho:

Os professores acham que sua tarefa se resume em dar uma aula teórica sobre algum tópico gramatical trabalhar mais ou menos uma interpretação de texto - normalmente seguindo o que está no livro didático e copiando as respostas do seu livro do professor no quadro para os alunos copiarem no caderno, sem qualquer discussão... - passar tudo no quadro, blá blá blá. (FERRAREZI Jr; CARVALHO, 2015, p. 57).

Infelizmente essa constatação ainda se faz presente nos ambientes escolares, vestígios de “extensões de instituições religiosas, uma espécie de escolas-igrejas, em que ficar quieto diante da sabedoria do professor-sacerdote

era considerado respeito e disciplina e falar era considerado ‘pecado’” (CARVALHO; FERREZ JR., 2018, p. 22). Daí a necessidade, na visão de alguns professores, de ter um LD com muitos exercícios, muitas atividades, muitos afazeres que contribuam para o silenciamento dos alunos, a ordem em sala de aula, um material que não demande outras listas infundáveis de atividades.

Como se sabe, ou deveria saber, a educação, por meio da prática docente, precisa ir além da realização de exercícios repetitivos, monótonos, que nem sempre produzem uma aprendizagem significativa. É imprescindível, nessa direção, que a ação de promover o ensino esteja aliada às práticas instigadoras, desafiadoras, voltadas para a formação de cidadãos críticos, aptos a exercerem sua cidadania, serem autônomos, pensadores, questionadores e – por que não dizer? –, fazedores de balbúrdia.

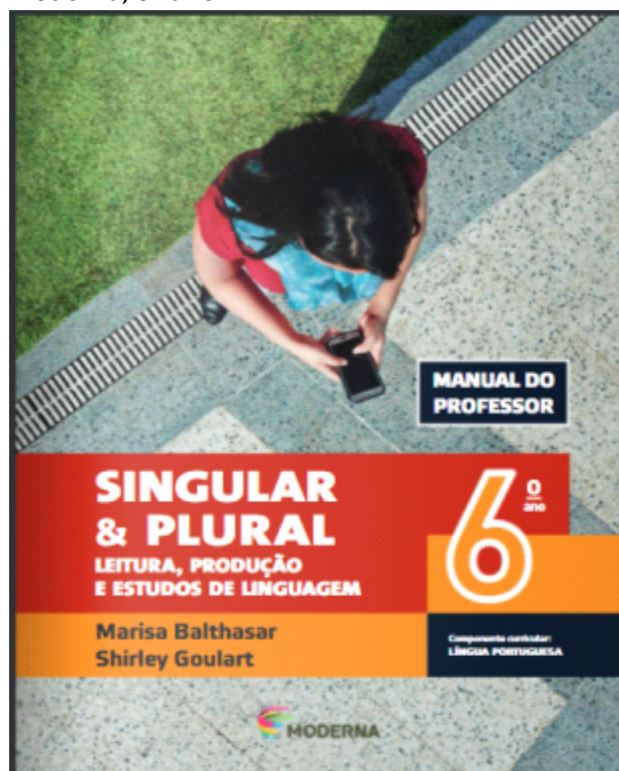
A questão indígena no livro da coleção Singular e Plural, editora Moderna, ensino fundamental II, 6º ano

É incontestável que há muitos equívocos e (f)atos a respeito da história e das culturas indígenas que nunca foram ensinados de forma justa na escola e fora dela. Ciente disso, e, enquanto professora que se sente atravessada pela questão indígena, ao ter um livro didático do 6º ano para complementar o meu planejamento anual na disciplina de Língua Portuguesa, surgiu o desejo de analisar como essa obra abordava essa temática, como se posicionava diante do cumprimento da Lei 11.645/08 que fala da obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena. Iniciemos este estudo.

Em relação ao livro analisado, destaco que faz parte da coleção Singular e Plural, aprovado pelo PNLD/2020, quadriênio 2020-2023, foi produzido por Balthasar e Goulart, no ano de 2018 e destina-se ao 6º ano do Ensino Fundamental. Segundo a avaliação do MEC,

“Esta coleção oferece para leitura e análise um bom conjunto de textos expressivos dos vários gêneros textuais discursivos e da diversidade regional, étnica, cultural e linguística do Brasil, assim como de autores de países africanos de língua portuguesa e de Portugal” (FNDE, 2019, p. 154). Sendo assim, esse LD é um instrumento satisfatório de apoio pedagógico e será muito importante para a ampliação do contato do aluno com um repertório diversificado de gêneros e textos.

Figura 1 - Livro da coleção Singular e Plural, editora Moderna, 6º ano.



Fonte: Balthasar e Goulart (2018)

Ainda sobre a coleção mencionada, cabe destacar que ela é composta por quatro volumes, 6º, 7º, 8º e 9º anos, os quais possuem versão para os estudantes e para os professores. Do manual do professor há duas versões: digital e impressa. Cada livro tem uma seção introdutória de boas-vindas e uma apresentação da estrutura da obra. No sumário é possível observar a divisão do livro em quatro unidades, o que na maioria das escolas corresponde aos quatro bimestres. Em cada unidade há três capítulos, divididos em seções e subseções, com linearidade referente aos eixos estipula-

dos pela BNCC: primeiro capítulo – eixos de leitura e produção de texto, segundo – leitura e escrita de textos literários e terceiro – análise linguística/semiótica.

Ao ler o livro do 6º ano e as orientações aos docentes, para sondar a presença de conteúdos que tratam da questão indígena, além do capítulo dois, que será discutido na próxima seção, outros capítulos abordam a temática. No capítulo quatro, junto aos gêneros jornalísticos, há a notícia: “Crianças indígenas são retratadas em exposição fotográfica no Acre”. Nesse texto, além de muitas temáticas que podem suscitar reflexões para uma educação intercultural, também é mencionada a Lei 11.645/08 e a importância de seu cumprimento. Nas orientações aos professores é solicitado que, ao falar da notícia, a atenção fosse para a exposição, com o objetivo de

[...] fomentar discussões sobre os indígenas com a finalidade de diminuir o preconceito, por meio da difusão da história e da cultura indígena (conforme a lei citada). Você pode propor questões que os ajudem a dar destaque a esses trechos da notícia que evidenciam a relevância da exposição e, portanto, a relevância da notícia. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 96).

Em outras palavras, os professores deveriam construir andaimes, a partir da notícia, para gerar discussões que colaborassem com a efetivação da lei citada. As características do gênero não precisariam ser deixadas à margem, deveriam fazer parte dos debates. Assim sendo, o livro, na função do professor, cumpriria o que está no Guia do PNLD (2020, p. 163): “Através de suas atividades, a coleção incentiva a reflexão sobre questões multiculturais atuais, que colocam o estudante diante de múltiplas realidades, cuja compreensão leva a análises críticas e ao respeito à diversidade e à diferença”. Isso é extremamente relevante. Quando a escola trata de temas recorrentes na sociedade brasileira ela está qualificando a educação, atenta à formação do cidadão atuante com criticidade.

No capítulo 10, *Espaços de divulgação científica*, há um artigo intitulado *Anhanguera, aba-*

caxi, Tietê: a contribuição das línguas indígenas para o português que falamos hoje que divulga a contribuição das línguas indígenas para o português brasileiro. A proposta ao expor esse texto é que o aluno se reúna em grupo, leia, estude e prepare uma exposição oral para a turma sobre o que foi lido. Durante a leitura o aluno deve tomar nota das informações e preencher um quadro com questões preestabelecidas. São elas:

a) Qual é o título do texto? b) Onde ele foi publicado? E qual pode ser seu público leitor? c) Considerando as características gerais do texto, que nome você daria a esse gênero? d) De quem é a autoria ou a responsabilidade sobre o texto: do jornal ou de um jornalista específico? e) De que fala o texto? E como é a linguagem usada: formal, informal, com muitos termos específicos das ciências? f) Como é desenvolvido o assunto? (Que informações importantes há sobre o assunto? Qual é a posição das vozes que aparecem no texto em relação ao assunto? O texto apresenta informações confiáveis? Como você pode comprovar isso?) g) O que o texto trouxe de novidade para você? h) Qual é a sua opinião sobre o texto? (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 208).

Todas essas perguntas são respondidas no manual do professor, exceto as questões G e H que são indicadas como resposta pessoal do grupo. Como é possível perceber, pelo que foi solicitado tomar nota, as respostas não demandam reflexões profundas sobre as questões indígenas. O texto é colocado com outro objetivo, uma sumarização voltada, principalmente, para as características do gênero estudado, o que deve resultar em uma exposição oral. Se apenas isso for feito, perde-se a oportunidade de (re)conhecer a importância dos povos originários na nossa história, na nossa cultura, nas contribuições para o nosso léxico.

Ainda em relação ao artigo, por ele rememorar a chegada dos europeus ao solo brasileiro, um dos mais pontos relevantes da história indígena, outras propostas poderiam ter sido mencionadas ao professor. Uma sugestão seria problematizar a escrita da palavra “descobrimento”, também, entre aspas no texto, e o processo de colonização. Por estar em um

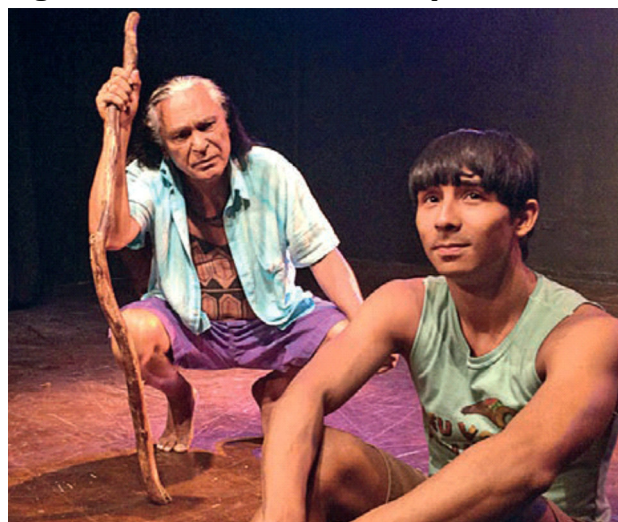
livro do 6º ano, esse processo histórico pode ser desconhecido pelos alunos.

A história oficial do Brasil que conhecemos sempre nos foi contada segundo a visão eurocêntrica, ou seja, os referenciais foram sempre os da Europa, que, no século XVI, era a todo-poderosa, sobretudo no comando das grandes navegações. Era um período conturbado politicamente e o poder da Igreja Católica estava em baixa. Somado tudo isso ao fato de que os turcos otomanos haviam tomado Constantinopla, em 1453, fechado um caminho por terra pelo norte da África e ampliado seu poder sobre as iguarias indianas, tão apreciadas pelos nobres europeus, iniciou-se uma busca insana por um caminho alternativo que os conduzisse os europeus às Índias e às suas preciosidades culinárias. Assim, foram iniciadas as grandes navegações. Espanha e Portugal, as duas potências bélicas e econômicas da época, investiram nessa aventura. [...]E essa aventura de encontrar um caminho marítimo para as Índias por meio da costa africana trouxe à América o perdido Cristóvão Colombo – que nunca acreditou ter chegado a um outro continente, pois jurava de pés juntos que chegara às Índias (WAPICHANA; MUNDURUKU, 2019, p. 54).

Daí surgiu não apenas o nome “índio”, também iniciou-se a colonização. “Quando os colonizadores europeus por aqui aportaram, [...] foram incapazes de valorizar a experiência dos indígenas e tiveram as atitudes que lhes pareceram mais natural: a escravização, o extermínio, a desmoralização cultural” (WAPICHANA; MUNDURUKU, 2019, p. 44). Os europeus julgavam-se “civilizados” e não aceitavam outros modos de pensamento. Diziam que os indígenas precisavam adquirir cultura, por isso tentaram impor, entre outras coisas, seus costumes, suas crenças, seus valores aos povos originários.

No capítulo 11, *Quando a palavra ganha vida no palco: leitura de textos teatrais*, há uma fotografia que mostra uma cena da peça teatral “Meu Vô Apolinário”, dirigida por José Sebastião Maria de Souza e encenada pelos artistas Wesley Leal e J. Lopes Índio. É um diálogo com a literatura indígena contemplada no capítulo dois, em outro gênero textual.

Figura 2 - Cena teatral - Meu vô Apolinário



Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 230).

Nas atividades, é orientado ao professor que solicite previamente, como lição de casa, a releitura do fragmento no capítulo 2 de “Meu vô Apolinário”, de Daniel Munduruku. O objetivo é que o aluno, além de responder as questões propostas sobre a fotografia e o texto teatral, também fale sobre o texto relido numa conversa com a turma. Nessa conversa, o foco das questões 4, 5 e 6 giram em torno da adaptação do texto de Munduruku (2005) para o teatro. O aluno é instigado a falar sobre o que pensa ou sabe da arte do teatro, quais diferenças pode haver entre ler um texto e vê-lo representado e quais interferências faria, se pudesse, na recriação da cena exposta na fotografia.

Nas duas primeiras questões é possível perceber que houve, em certa medida, uma repetição do que o aluno já fez. As perguntas foram: “1. O que você achou de ler o texto *Meu vô Apolinário*, que conhecemos juntos no Capítulo 2, p. 46? Por quê? 2. Como você contaria resumidamente a história?” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 231). No capítulo dois: “1. Você gostaria de comentar o que achou da história? Ou prefere reler algum trecho e comentá-lo? 4. Faça um resumo do enredo, ou seja, da sequência de acontecimentos” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 48). Acredito que essas questões poderiam ser reelaboradas, não ser repetitivas. Por insistir em algo tão similar, o aluno perde a oportunidade de ser instigado

a realizar outras associações entre o texto lido e a fotografia.

Diferente das questões 1 e 2, a questão 3: “Observe a fotografia da abertura do capítulo: o que você vê? Que relações estabelece com as personagens e passagens do texto de Daniel Munduruku?” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 231), suscita uma reflexão de extrema relevância. O professor recebe orientação para explorar junto aos estudantes a roupa usada pelos atores. De fato, esse tema precisa ser debatido. Inclusive, nas orientações destinadas aos docentes, a palavra “típicas” justifica a necessidade:

Professor(a), aproveite para explorar com os(as) estudantes como as personagens aparecem com **roupas não típicas das culturas indígenas** e de que modo isso ajuda a **criar representações de povos indígenas que vivem em cidades**, com costumes que também vêm dos contatos entre as diferentes culturas. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 230, grifo meu).

Quais roupas definem ou definiam um indivíduo como indígena ou não indígena? A partir da leitura dessa orientação, percebe-se a incidência de um estereótipo. O indígena é representado como alegoria, como reflexo de uma imagem ou de um conceito estagnado no tempo e isso não pode mais ser aceito, principalmente, porque, independente do indígena viver em uma aldeia ou não, sua identidade não está atrelada ao uso de roupas.

Um brasileiro que estuda outros idiomas, se veste com calça jeans e consome Coca-Cola não deixa de ser brasileiro e nosso dia a dia contemporâneo não é o mesmo que nossos ascendentes viveram. Da mesma forma que podemos nos modificar, ter acesso às novas tecnologias e contato com bens vindos de diversos cenários, as comunidades indígenas não precisam permanecer estáticas no tempo e isoladas para que sejam admitidas como tais. Toda manifestação cultural é vívida e inexistente cultura estática, seja ela do homem branco, seja oriunda dos coletivos indígenas (GONZAGA, 2021, p. 18).

Dito de outro modo, nenhuma cultura é engessada. No caso dos povos indígenas, desde

a chegada dos europeus ao Brasil, em alguma medida, suas culturas foram alteradas. A convivência, ainda que não espontânea, contribuiu para isso. Não se pode negar que ainda existem povos que vivem isolados e com pouca, ou nenhuma, interferência em suas culturas. A escola precisa falar sobre essas questões.

Quando um material didático que foi avaliado a partir da BNCC, que tem o propósito de desenvolver diversas habilidades no alunado, dentre elas a de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, deixa margem para interpretações equivocadas, algo precisa ser repensado, especialmente, porque, por meio dessa orientação aos docentes, o ensino escolar pode contribuir para a promoção do estereótipo de que os indígenas aldeados – ignorando aqui as aldeias urbanas – em sua totalidade, vivem nus, com tangas, com cocar...

Sobre essa reflexão, na assertiva de Gonzaga (2021, p. 125): “A problemática da estereotipia dos indígenas não é exclusividade dos livros didáticos. Isto porque o conceito de um povo atado ao passado colonial do país ainda prevalece no inconsciente coletivo dos brasileiros”. Em outros termos, a inquietude acima exposta não invalida outros pontos assertivos da coleção ao abordar a questão indígena, todavia deve servir de alerta.

Ainda no capítulo 11, o gênero textual teatro traz o folclore brasileiro. As personagens Boitatá, Curupira, Caipora, Mãe-d’água e Saci Pererê são protagonistas. Assim, o material do professor orienta que se coloque “em discussão a relevância de valorizarmos nossa tradição, por meio do resgate de personagens e histórias que foram criados por diferentes antepassados e fazem parte de nosso imaginário, de nossa cultura” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 232). Isso é muito importante e necessário. O professor precisa aproveitar o conteúdo escolar para ampliar o conhecimento dos alunos sobre as culturas indígenas. Quando a escola aborda essa temática, para Wapichana e Munduruku (2019, p. 92-93): “É um bom momento para ir

desmistificando certos equívocos que ainda estão muito presentes na sociedade brasileira. Aqui valeria a pena falar sobre o sobrenatural nas culturas indígenas, a relação espiritual com o meio ambiente, ritos e celebrações”.

A literatura indígena no capítulo dois do livro da coleção Singular e Plural, editora Moderna, 6º ano

A produção de literatura escrita por indígenas no Brasil tem aumentado consideravelmente. Esse movimento começou de modo mais intenso nos anos noventa, tendo como representantes os sujeitos que moravam na zona urbana, mas que, nem por isso, se consideravam/são menos indígenas que os aldeados rurais. Dentre eles cabe destacar Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Yaguarê Yamã, Marcia Kambeba, Cristino Wapichana, Olívio Jekupé, Kaká Werá Jekupé, Lia Minápoty etc. Cada um desses escritores retrata, do seu ponto de vista, sua história, suas culturas, sua identidade, seus mitos, suas crenças etc.

Quando os livros didáticos utilizam literatura, na maioria das vezes, quase totalidade, o texto aparece em excertos, fragmentos. Infelizmente, essa é uma realidade que constato há mais de 15 anos em meu trabalho como docente na educação básica. Muitas vezes, para o professor ter acesso ao texto no íntegro, ele precisa comprar o material. A biblioteca da escola, quando essa existe, geralmente, também não dispõe do exemplar. Isso, de certa forma, é um problema que pode trazer inúmeros prejuízos aos alunos.

Partindo dessa premissa, nesta seção, este estudo irá analisar a literatura indígena “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”, de Daniel Munduruku (2005), presente no capítulo dois, a partir das atividades propostas aos alunos e das orientações destinadas aos professores. Pretende-se suscitar reflexões acerca da efetivação da Lei 11.645/08,

que fala da obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, por meio da literatura indígena apresentada no livro didático. Diante dos desafios do cumprimento da referida Lei, o intento das reflexões levantadas nesse estudo é contribuir para uma educação intercultural, com múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, e problematizar práticas educacionais vinculadas ao texto literário presente no LD. A primeira orientação ao docente para trabalhar a subseção do livro é:

Professor(a), sugerimos que a seção *Converse com a turma* funcione como uma roda de conversa, apoiada nas questões propostas e em outras que você julgar serem importantes para o contexto de sua turma, para a troca de conhecimentos prévios e mobilização para a leitura, com formulação de expectativas a partir do título e do que os(as) estudantes já sabem sobre o autor e a cultura munduruku. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 46, grifo do autor).

Com um olhar mais atento, percebe-se que as autoras do LD, Balthasar e Goulart, entendem que os professores, de modo geral, possuem conhecimentos suficientes sobre os povos Munduruku para conduzir uma roda de conversa. Essa afirmativa parte do princípio de que nem no material digital nem no manual do professor, impresso e digital, há dados suplementares sobre essa temática. Entendo que o LD deve ser um apoio pedagógico, porém sei que há muitas lacunas que precisam ser preenchidas sobre o estudo da história e das culturas indígenas. Ainda que haja a Lei 11.645/08, que torna obrigatório esse ensino, a efetivação não acontece como deveria, como preestabelecido.

Em relação às questões iniciais, elas buscam sondar o conhecimento do aluno sobre o autor, as obras dele, a cultura, os costumes do povo Munduruku e possíveis vivências relativas a esse contexto. Dentro dessa perspectiva, o professor precisa oferecer o suporte para essa aprendizagem, no entanto, é preciso admitir que nem sempre o docente possui esse saber: esse era o meu caso. Até aquele momento eu, professora há mais de 15 anos, graduada e mestra, não tinha todos os conhecimentos ne-

cessários para agenciar aquelas aprendizagens, por isso fui atravessada por essa questão. Precisava estudar, aprender, conhecer para fazer a mediação das atividades propostas.

Sendo assim, é perceptível que nem sempre a escola, a universidade e outros ambientes de aprendizagem, foram/são suficientemente capazes e dão conta de difundir conhecimentos sobre os povos originários, de forma justa, apropriada e respeitosa. Gonzaga (2021), Wapichana e Munduruku, (2019), Silva e Costa (2018), Funari e Piñón (2016) e Freitas (2011), alguns pesquisadores da temática, também compartilham dessa constatação. Ou seja, estamos diante de uma triste realidade que não pode ser negada, pelo contrário, deve ser colocada à mostra para que surjam discussões, problematizações, políticas públicas, capazes de preencher essas lacunas.

Retomando a análise das questões propostas no capítulo dois, verifica-se que o livro traz uma breve biografia, quase um currículo *Lattes*, do escritor indígena:

Daniel Munduruku nasceu em 1964, no Pará. Estudou Filosofia, História e Psicologia e, como escritor, já escreveu cerca de cinquenta livros para crianças, jovens e educadores. Possui Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos. Entre suas várias atividades, é diretor-presidente do Instituto UKA – Casa dos Saberes Ancestrais. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 46).

Acredito que essa apresentação é insuficiente, porque estamos diante de um escritor indígena, autor de literaturas de resistência, de sobrevivência. Assim, outras informações poderiam ter sido acrescentadas para contribuir com as reflexões provocadas pelas atividades.

Em outro texto, ao falar sobre a literatura de indígenas, Munduruku (2016, p. 204) expõe que essa “literatura é um grito de libertação. E este nasce quando há opressão entalada na garganta. O Brasil tem esse grito entalado, mas ainda não conseguiu descobrir como libertar-se porque foi educado para ser submisso, para aceitar sem questionar”. O brasileiro, com ex-

ceção de poucos, não consegue se desvencilhar dos moldes fabricados pelos colonizadores. Ainda está “deitado eternamente em berço esplêndido”, não consegue ouvir os gritos “abafados pelo interesse econômico de uma parcela gananciosa e egoísta” (MUNDURUKU, 2016, p. 204). Por isso é imprescindível propagar a cultura desse povo, compreender suas crenças, seus valores, seu modo de vida e, acima de tudo, respeitar.

Voltando às atividades, é proposto ao aluno que pense sobre o uso da palavra “rio”, presente no título da obra: “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”, se foi usada em seu sentido mais usual ou se sugere outros sentidos e, a partir do título, o que esperar do texto. Na sequência, há uma introdução sobre a história que será narrada: “O narrador, que vive na cidade, um dia é ridicularizado, por ser indígena e por declarar seu afeto para uma colega de escola. Quando o avô o encontra, logo percebe os sentimentos do garoto”. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 46).

Antes de começar a leitura, assim como sugere o LD, o professor deveria decidir de que modo ela seria realizada, individual e silenciosa ou em duplas colaborativas, outra sugestão seria deixar a sala de aula, explorar outros espaços, outros ambientes.

O livro “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”, de Daniel Munduruku (2005), tem 39 páginas, os excertos expostos no LD correspondem a um trecho médio da página 7, um pequeno trecho da página 26, as páginas 29 e 30 na íntegra e o trecho inicial da página 31. Assim sendo, apenas, aproximadamente, 7,69% da obra foi contemplada. Dada a relevância desse excerto para este estudo, optei por citá-lo na íntegra:

Meu vô Apolinário

1 Gosto muito de contar histórias. Histórias moram dentro da gente, lá no fundo do coração. Elas ficam quietinhas num canto. Parecem um pouco com areia no fundo do rio: estão lá, bem tranquilas, e só deixam sua tranquilidade quando alguém as revolve. Aí elas se mostram.

2 Tem histórias que a gente inventa e cria na cabeça, fruto da imaginação ou da inspiração de algum espírito que quer que a gente as ofereça às outras pessoas. Podem ser histórias engraçadas, românticas ou tristes. Histórias ajudam as pessoas que as leem, de alguma forma que eu ainda não descobri. Apenas sei que elas tocam lá no fundo e é por isso que as pessoas gostam delas.

3 Tem histórias — estas, sim, escritas com H — que aconteceram de verdade e que fazem parte da gente, são a vida da gente. Acontecimentos que fizeram a gente pensar. Mas são sempre fortes porque marcam a nossa personalidade, nosso saber sobre nós mesmos, ou fatos que fizeram a gente rir; ou chorar; ou só pensar. Mas são sempre fortes porque marcam a nossa personalidade, nosso modo de ser e agir no mundo.

4 A história que vou contar não é sobre a minha pessoa. Ou melhor; é sobre a minha pessoa, mas não a que sou hoje — porque já não sou o mesmo que fui ontem — e sim a pessoa que fui me tornando ao longo dos poucos anos de convivência que tive com meu avô, um velho índio que se sentava de cócoras para nos contar as histórias dos espíritos ancestrais a quem ele chamava carinhosamente de avós e guardiões.

[...]

5 Meu avô Apolinário [...] surgiu ao meu lado como num passe de mágica. Passou a mão suavemente sobre minha cabeça e disse: — Hoje vamos tomar banho só nós dois. Em seguida, começou a andar em direção ao igarapé e eu senti que devia acompanhá-lo.

[...]

6 Quando chegamos ao igarapé onde a gente sempre tomava banho eu parei. Apolinário apenas balançou a cabeça negativamente e apontou um lugar mais adiante. Fui atrás dele. Eu nunca tinha tido coragem de subir o rio, mas não fiquei surpreso com o convite de meu avô. Ele me levou para um lugar belíssimo, com uma queda-d'água mais ou menos alta. Abaixo dela havia um poço. Fiquei encantado com a beleza do lugar. Apolinário me disse simplesmente:

7 — Está vendo aquela pedra lá na cachoeira?

8 Respondi que sim.

9 — Então sente nela e fique lá. Não saia enquanto eu não mandar. Você só tem que observar e escutar o que o rio quer dizer pra você.

10 Foi o que fiz. Lá embaixo, Apolinário entrou na água e com as mãos em concha começou a jogar água sobre seu corpo velho e cansado. Ficou ali por bastante tempo, sem sair do rio. Eu olhava fixamente para as águas pensando no que eu deveria ouvir. Não ouvi nada, é claro. Não daquela vez.

11 Quando a tarde já estava caindo, meu avô me chamou.

12 — Agora já pode tomar banho.

13 Mergulhei com vontade na água fria. Ao subir à tona, me vi sozinho. Olhei para todos os lados. Meu avô tinha me deixado. Vesti correndo meu calção e comecei a gritar por ele. Ele reapareceu de surpresa, como sempre.

14 — Por que você está gritando?

15 Fiquei envergonhado, mas ele compreendeu.

16 — Fui fazer xixi. Você não sabe que não se deve fazer xixi no igarapé? O igarapé é de água pura e o xixi o contamina, enfraquece seu espírito. Espero que tenha aprendido alguma coisa com nossa vinda até aqui.

17 Fiquei quieto. Não tinha aprendido nada, pelo menos não tinha me dado conta ainda.

18 — Você chegou à aldeia muito nervoso estes dias, não foi? Veio assim da cidade, lugar de muito barulho e maldade. Lá as pessoas o maltrataram e você se sentiu aliviado quando soube que viria para cá, não foi? Sei que está assim porque as pessoas o julgam inferior a elas e seus pais não o ajudam muito a compreender tudo isso. Pois bem. Já é hora de saber algumas verdades sobre quem você é. Por isso eu o trouxe aqui. Você viu o rio, olhou para as águas. O que eles lhe ensinam? A paciência e a perseverança. Paciência de seguir o próprio caminho de forma constante, sem nunca apressar seu curso; perseverança para ultrapassar todos os obstáculos que surgirem no caminho. Ele sabe aonde quer chegar e sabe que vai chegar, não importa o que tenha de fazer para isso. Ele sabe que o destino dele é unir-se ao grande rio Tapajós, dono de todos os rios. Temos de ser como o rio, meu neto. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 46-48, grifo do autor)

Após a leitura dos fragmentos, as primeiras atividades deveriam ser feitas de forma oral, como uma roda de conversa. Na primeira questão, o aluno deveria comentar ou reler

algum trecho da história. Na segunda, resumir a diferença entre estórias e histórias proposta pelo autor e dizer de quem poderia ser a voz do texto. Na terceira, mencionar o que contribuía para que o texto parecesse uma “história”, realidade. Na quarta, resumir o enredo, os acontecimentos. Na quinta, concluir, com base na fala do avô, se o neto estava feliz em viver na cidade e por que ele poderia se sentir dessa forma. Na última questão, dar a opinião sobre atitudes como as que foram experimentadas pelo narrador fora da aldeia e como evitar que isso aconteça.

Como pode ser observado, na primeira questão há oportunidade para o aluno falar sobre a leitura. Isso é muito importante, afinal, cada leitura é recebida de forma diferente por cada leitor. Outro ponto positivo é que, a partir dos comentários que os estudantes trouxeram, o professor pode promover discussões necessárias a respeito da história e das culturas indígenas. Por exemplo, caso algum aluno fale sobre o seu avô ou o da história, o docente terá a oportunidade de falar sobre a importância, o respeito e a cultura Munduruku diante dos avôs, dos anciões. Sobre essa temática, o próprio Daniel Munduruku, em outra obra, afirma:

Eles servem para educar nosso espírito. São pessoas que já passaram pela vida e carregam no corpo as marcas do passado. Trazem consigo a experiência de ter vivido e compreendido os sentidos de existir. [...] Lá de onde vim, os velhos não abrem mão de seu papel de formadores de espírito dos mais jovens. Eles não querem ser jovens para sempre. Querem ser velhos para sempre. Querem ajudar os jovens a não perderem o rumo. Sabem que tem um papel importante na vida da comunidade, na sua continuidade. (MUNDURUKU, 2016, p. 30-31).

Em outros termos, ancião é sinônimo de sabedoria, ensinamento. Eles carregam o conhecimento das tradições e no contato com eles é que os jovens conhecem a sua ancestralidade. Por isso, compreender o respeito, a valorização e o tratamento dado a essas pessoas, dentro dessa cultura, contribui para a compreensão do

texto. É uma discussão imprescindível, sobretudo quando se relaciona à continuidade desses povos, seus saberes. À vista disso, em relação ao LD, percebi que o material destinado ao professor, impresso e digital, não mencionam essa necessidade. O título do livro destaca a figura do avô, todavia as atividades propostas pelo livro não incitam, diretamente, essa discussão.

Ao retomar a última questão da roda de conversa, quando o aluno deve opinar sobre as atitudes que foram experimentadas pelo narrador fora da aldeia e como evitar que isso aconteça, percebe-se que o evento maior, causador da tristeza e mágoa do narrador, não foi anunciado no LD. Como responder então sobre a situação? Segue o trecho:

O motivo da minha crise foram os apelidos. [...] Um dia tomei coragem e fui falar com minha “paixão” secreta. Ela era linda e tinha Linda no nome. Lindalva. Quando a chamei para conversar, ela veio meio a contragosto.

– Oi, Lindalva. Eu queria muito falar com você. Sabe, faz tempo que sinto algo por você. Não percebeu isso, não? [...]

– O quê? Você acha que sou besta, é? Acha que vou trocar o gato do Edmundo por um, um, um... índio feito você? Você tem é títica de galinha na cabeça. [...] O pior, contudo, veio depois. Linda contou para todo mundo o que tinha acontecido e meus colegas caíram matando em cima de mim, repetindo tudo o que eu não queria ouvir: o índio levou o fora da Linda porque é feio, porque é selvagem, porque é índio. Foi a gota d’água. (MUNDURUKU, 2005, p. 22-23).

A meu ver, mencionar esse acontecimento pode oportunizar uma discussão muito importante, especialmente pelo uso da palavra “selvagem”. A construção da imagem dos indígenas atrelada a essa alcunha, desde à época do “descobrimento”, precisa ser assunto de reflexão dentro e fora dos ambientes escolares. Muitos pontos da história podem ser compreendidos caso esses estereótipos sejam problematizados.

Essa visão [...] surgiu desde a chegada dos portugueses, através principalmente do seguimento econômico, que queria ver os índios totalmente

extintos para se apossarem de suas terras para fins econômicos. As denominações e os adjetivos eram para justificar suas práticas de massacre, como autodefesa e defesa dos interesses da Coroa (LUCIANO, 2006, p. 35-36).

Nas onze atividades seguintes, propostas pelo LD, sob o título “O texto em construção”, ainda sobre os excertos apresentados, as questões foram pensadas para abordar os recursos da linguagem e os procedimentos narrativos. Na questão 1, o estudante deveria estabelecer relação de comparação entre o modo como o

avô surgiu e um passe de mágica. Na 2, produzir frases, a partir do trecho inicial: “Fiquei encantado com o lugar, que era bonito como...”. O objetivo dessas construções era para o leitor, por comparação, ter mais elementos para imaginar a beleza do lugar. Na 3, a literatura indígena deveria ser relida para que o aluno listasse, preenchesse um quadro, com todos os verbos e locuções verbais que foram usados nele, distribuindo os verbos e as locuções identificadas de acordo com a função que seus usos ganharam no texto.

Figura 3 - Quadro de atividades

Expressam ações do avô que aconteceram e se concluíram no passado.	Expressam ações do narrador que aconteceram e se concluíram no passado.	Expressam um dever, algo que, na perspectiva do narrador, precisava ser feito no momento em que ele estava com o avô.	Expressam ações de ambos os personagens que aconteceram e se concluíram no passado.	Expressam ações “presentes” em relação ao momento em que os personagens se encontraram e conversaram.	Expressam ações futuras em relação ao momento em que os personagens se encontraram e conversaram	Expressam uma ação comum, que sempre acontecia no passado dos que viviam na aldeia.
--	---	---	---	---	--	---

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 49)

Sobre essa questão, em específico, compreendo e defendo que o estudo sobre os verbos precisa partir de situações de usos reais da língua, escrita ou falada. Por outro lado, vejo que, a partir da literatura contida no livro, seria possível desenvolver outras questões que, com a habilidade e a capacidade construtiva, crítica, dos professores, contribuiriam para a desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre as culturas indígenas. Nesse sentido, possibilitaria problematizar as informações explícitas e implícitas no texto, por exemplo, o espírito do rio, as crenças, os valores, os costumes indígenas etc.

Na sequência das atividades em “O texto em construção”, na questão 4, o aluno precisa localizar, no texto, os momentos em que as próprias personagens falavam, sem a mediação do narrador, melhor dizendo, perceber o uso do travessão. Na 5, o trecho: “Vesti correndo meu

calção e comecei a gritar por ele”, deveria ser reescrito empregando o travessão ou as aspas e verbos no presente que expressassem a fala do narrador na adolescência. Na questão 6, há sete parágrafos que deveriam ser enumerados de acordo com a ordem dos acontecimentos, quer dizer, o aluno deve demonstrar uma compreensão global do texto. A questão 7 traz o uso do pronome possessivo “minha”, entre parênteses no título do livro: Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória. O enunciado do exercício diz: “Ao colocá-la entre parênteses, o autor convida o leitor a pensar nela de modo diferenciado. a) Considerando essas informações, responda: a memória narrada diz respeito apenas ao “eu” do narrador? b) Por que a palavra “minha” foi colocada entre parênteses?” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 50)

Posto isso, observa-se que a questão 7, anteriormente mencionada, exige uma interpreta-

ção do implícito, o que pode ser um empecilho para alguns alunos, mas, como alertaram as autoras do LD, Balthasar e Goulart: os professores devem ajudar, se necessário, os “estudantes a perceberem que esse recurso estilístico reforça a ideia de uma memória que é individual – a do “eu” que narra, mas também coletiva, na medida em que a lembrança do avô traz conhecimentos da comunidade, do grupo cultural, a que ele e o neto pertencem”. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 50). Ou seja, somos constituídos por muitas memórias, “fragmentos de sujeitos que atravessa(ra)m nossa existência” (CORACINI, 2010, p. 126).

Nas questões 8 e 9 as atividades exploram o sentido das palavras. A primeira a ser examinada é a palavra “como”, dentro da frase: Temos de ser como o rio, meu neto. Nesse viés, o aluno é instigado a estabelecer relação de comparação entre o “ser” indígena e as características do rio: permanecer constante, seguir o fluxo, independente dos obstáculos, das dificuldades que encontrar. Essa é uma temática muito importante para ser problematizada, afinal, os povos indígenas nunca deixaram de ser resistência. Em relação a segunda palavra, rio, no título da obra, o aluno deveria apresentar suas conclusões sobre a escolha e o uso dessa palavra. Por ser uma questão aberta, as possibilidades de discussões são inúmeras, o que é propício para compartilhar outros saberes a respeito das culturas indígenas.

[A escola], por seu papel de formação de criança, adquire um potencial estratégico capaz de atuar para que os índios passem a ser considerados não apenas um ‘outro’, a ser observado a distância e com medo, desprezo ou admiração, mas como parte deste nosso maior tesouro: a diversidade (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 116).

A questão 10 retoma os conceitos de *história* e *estória*, que deveriam ser repensados. Não mais com a definição apresentada pelo narrador no início do texto, mas, a partir da elaboração do texto em si. Para isso, no enunciado da atividade, há indicações de itens que o aluno deve observar sobre o processo de

escrita do texto: a organização dos eventos, as experiências, as falas, os acontecimentos, a exposição das emoções, o uso de linguagem figurada, comparações etc. Com base nisso, o aluno deve expor sua opinião sobre a diferenciação que o autor propõe no início do texto entre *estória* e *história*. A orientação dada pelo LD ao docente diz:

[...] essa questão pretende provocar nos(nas) estudantes a percepção de que, mesmo que a matéria do texto literário seja “verdadeira”, no caso, autobiográfica, ela não foi simplesmente recordada e contada. Ela passou por um trabalho de elaboração, recriação, muito maior do que o que costuma acontecer nos relatos. Nesse sentido, ao se tornar “literária” toda “história” é também “estória”. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 50).

Essa orientação é apropriada à finalidade de refletir sobre a memória, todavia, é preciso ter o olhar atento para não invalidar a narrativa. As memórias são ficcionais, são vestígios dos atravessamentos sociais, culturais, temporais, isto é, fragmentos da subjetividade. Isso não quer dizer que são inventadas, mentirosas. Portanto, a orientação dada ao docente, na questão 10, torna-se um motivo de preocupação, sobretudo quando ainda há tantos olhares que invalidam os povos indígenas, sua história e suas culturas. Caso o docente não esteja preparado para a mediação, outras tentativas de apagamento podem ocorrer.

Por fim, a última questão desse capítulo pede a opinião do aluno sobre ter conhecido, pela literatura, parte da biografia de um autor da etnia Munduruku. A meu ver, esse é um modo muito proveitoso de encerrar o capítulo, visto que os professores podem falar de outros povos indígenas, indicar outros livros, enfim, concluir deixando abertura para novas leituras e aprendizagens.

Reflexões para o início de outras conversas

No ambiente escolar, os docentes devem se apropriar de diversos meios e suportes para

promover o ensino e a aprendizagem. Todavia, nem sempre quem está exercendo a profissão teve uma formação que atendesse as demandas necessárias para a mediação de debates em torno de assuntos que corroborem para a formação cidadã de modo integral. Se a vivência, a educação básica, a graduação ou os cursos posteriores não propiciaram os entendimentos requisitados para tais atividades, possivelmente os professores serão autodidatas.

Em alguns casos, isso acontece quando o profissional se sente afetado com alguma temática ou percebe que necessita de um domínio maior para problematizar algumas questões. Um exemplo disso foi o meu atravessamento frente à literatura indígena. Eu não tinha os conhecimentos necessários para explorar, mediar, de forma satisfatória, o texto *Meu vô Apolinário*, de Daniel Munduruku. Por isso, precisei estudar, aprender e, a partir daí, trabalhar de forma respeitosa, crítica e reflexiva na mediação das atividades propostas.

O livro didático é um material de apoio ao fazer pedagógico, ele não dá conta, nem foi criado com o propósito de oferecer formação docente, base teórica, para todos os assuntos abordados. Desse modo, enquanto suporte para a prática docente, execução dos planejamentos das aulas, o LD da coleção Singular e Plural, editora Moderna, 6º ano, dentro dos itens analisados, da observação dos textos sugeridos para leitura, das atividades propostas aos alunos, das orientações destinadas aos professores e, principalmente, frente ao tratamento dado ao texto literário do escritor indígena Daniel Munduruku, mostrou-se expressivo para a efetivação de uma educação intercultural, de certa forma, contribui para o cumprimento da Lei 11.645/08.

Nas atividades propostas, em sua maioria, há subsídios para que os profissionais da educação problematizem a construção de estereótipos em relação aos povos originários, provoquem os alunos para refletirem sobre as prováveis intenções dos colonizadores ao disseminarem imagens negativas dos primei-

ros habitantes do Brasil. Além disso, busquem conhecer mais sobre a cultura do povo Munduruku por meio de uma autobiografia, da exposição da memória de um indígena.

De modo geral, no tocante aos conteúdos referentes à história e às culturas dos povos indígenas brasileiros, o livro analisado expôs um espaço aberto ao diálogo, sobretudo quando utilizado de modo crítico. A escola precisa trazer uma (re)visão para os conhecimentos históricos, contestar alguns ensinamentos. Os livros didáticos, como um material pedagógico avaliado, inspecionado e elaborado para promover uma educação cidadã de forma íntegra são extremamente importantes nesse cenário. Ao trazer excertos de uma literatura indígena, o LD oportunizou debates sobre algumas questões que precisam ser (re)pensadas, isso, a depender da mediação, contribui muito para um olhar crítico frente aos (f)atos históricos amplamente divulgados.

A literatura no ensino de histórias e culturas indígenas pode ser importante aliada de professores e alunos na transversalização de conteúdos sobre a temática. Além de diversificar a prática pedagógica, os usos de obras literárias como documentos interdisciplinares introduzem conhecimentos históricos. (SILVA E COSTA, 2018, p. 122).

Dito de outra forma, os textos literários, quando escritos por indígenas, é a história contada, retratada por outro ângulo, pelos colonizados, atualização de quem sofre/sofreu à margem de uma sociedade capitalista: prova da resistência desses povos que lidaram com a tentativa de apagamento, escravização e outras barbáries, um escrito dos subalternizados.

Ao realizar esta pesquisa bibliográfica e documental, expor opiniões e teses de diferentes autores sobre a questão indígena, partindo dos textos sugeridos para leitura, das atividades propostas aos alunos e das orientações destinadas aos professores no livro da coleção Singular e Plural, editora Moderna, 6º ano, foi possível constatar que há questões e posicionamentos que podem ser revistos, melhorados, mas, na

maioria das situações de aprendizagem, de acordo com a postura adotada pelo professor, há possibilidade para a promoção de muitas reflexões. Há aspectos, tópicos, que precisam ser melhorados, todavia muito já foi e está sendo realizado. Alguns assuntos podem ser aprofundados, observados por outras perspectivas, enaltecendo a história e as culturas dos povos originários, isso demandará determinados conhecimentos dos docentes sobre o assunto, a fim de que possam conduzir, de forma satisfatória, as atividades propostas.

Em relação ao tratamento dado à literatura indígena, cabe destacar que intervir na história por meio da literatura escrita pelos povos originários, nas palavras de Munduruku (2016, p. 192), é “desconstruir a imagem negativa que fizeram de nós e mostrar que somos parte da aventura de ser brasileiros”. Em outras palavras, por meio dessa literatura de resistência podemos confrontar o discurso de pessoas que, ainda, dizem, insistem, acreditam que os povos originários são seres do passado. Esses indivíduos, na maioria das vezes, negam ou desconhecem a própria ancestralidade.

Desse ponto de vista, o estudo da história utilizando a escrita de autores indígenas é uma excelente oportunidade de questionar e reconhecer a pluralidade de modos de vida, etnias, culturas, costumes, tudo que faz parte da composição da sociedade brasileira. Aproveitá-las é, antes de tudo, um bom-caminho para garantir uma educação de qualidade, implicada com questões sociais e políticas pertinentes à nossa vida cotidiana.

Assim sendo, finalizo esta discussão pensando em novas conversas. Acredito que as reflexões levantadas caminham no sentido de suscitar contribuições para uma educação com múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, somando voz com tantas outras reivindicações no campo da educação intercultural e das políticas públicas. Necessitamos de uma sociedade formada por pessoas mais tolerantes, conscientes e com menos preconceitos. Portanto, não é possível pensar

em uma conclusão em torno desse assunto. O fim, aqui, é uma reticência...

REFERÊNCIAS

- BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem** (manual do professor) - 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? *In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel* (Org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Ulbra, 2008.
- BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.
- CARVALHO, Robson Santos de, FERRAREZI, Celso Junior. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.
- CORACINI, Maria José R. F. A memória em Derrida: uma questão de arquivo e de sobre-vida, 12/2010, **Cadernos de Estudos Culturais**, Vol. 2, Fac. 4, p. 125-136, Campo Grande, MS, BRASIL, 2010.
- FERRAREZI Jr, Celso. CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. – 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação, 2019. Programas do Livro. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-dolivro/pnld/funcionamento>. Acesso em: 29 de out. 2021.
- FREITAS, Fátima e Silva de. **A diversidade cultural como prática na educação**. Curitiba: Ipbex, 2011.
- FUNARI, Pedro Paulo, PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. – 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.
- GONZÁLES, César Augusto. Variação linguística em livros de português para o EM. *In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HAMINE, Jacqueline; RATIER, Rodrigo; SOARES, Wellington. **Livro didático: como usá-lo com equilíbrio**. São Paulo, 1995. Disponível em Nova Escola: <https://novaescola.org.br/conteudo/1731/livro-didatico-como-usa-lo-com-equilibrio>. Acesso em: 31 out. 2021.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4ª ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

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

MUNDURUKU, Daniel. **Meu avó Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de Índio: uma quase autobiografia**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Arco, flecha, tanga e cocar... ensinando sobre índios. *In*: SILVEIRA, Rosa

Maria Hessel. **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Ulbra, 2008.

PIRES, Suyan. O gênero na escola: representações imagéticas nos livros didáticos. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Ulbra, 2008.

PNLD 2020 – **Guia Digital: língua portuguesa** – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica** (1 ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

WAPICHANA, Cristino. MUNDURUKU, Daniel. **Povos indígenas: orientações pedagógicas**. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade. São Paulo: SME/COPED, 2019.

Recebido em: 14/04/2022

Aprovado em: 11/07/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

Estudios



O PROGRAMA PROINFÂNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS EM UM MUNICÍPIO DE MINAS GERAIS

*Víviam Carvalho de Araújo**
Universidade Federal de Juiz de Fora
<https://orcid.org/0000-0002-3148-5683>

*Núbia Aparecida Schaper Santos***
Universidade Federal de Juiz de Fora
<https://orcid.org/0000-0001-6684-2305>

RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar os dados produzidos em uma pesquisa de Doutorado em Educação que teve como objetivo compreender o processo de implementação do Programa Proinfância em um município de Minas Gerais. A base teórico-metodológica adotada fundamentou-se na perspectiva do círculo de Mikhail Bakhtin em diálogo com a proposta do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores. As políticas públicas no campo da Educação Infantil e dos autores que as analisam constituíram-se também como parâmetro teórico importante na construção do percurso do trabalho. Como instrumentos metodológicos, foram utilizados a pesquisa bibliográfica, a análise documental e entrevistas. Os efeitos do processo de implementação do Programa Proinfância indicam uma política municipal de Educação Infantil dual, fragmentada e focalizada ao estabelecer uma política de conveniamento para a gestão das creches via terceiro setor. Conquanto o Programa tenha trazido uma expansão de vagas nas creches e, de certa forma, uma melhoria na infraestrutura, vem acarretando uma extrema desigualdade nas condições de oferta da Educação Infantil no município.

Palavras-chave: políticas de educação infantil; creche; Programa Proinfância.

ABSTRACT

THE PROINFÂNCIA PROGRAM AND ITS CONSEQUENCES IN A MUNICIPALITY OF MINAS GERAIS

This text intends to present the data produced in a Doctorate program research in Education that aimed to understand the process of implementing the Proinfância Program in a municipality of Minas Gerais. The theoretical-methodological basis adopted was grounded on Mikhail Bakhtin's circle perspective in dialogue with the policy cycle approach proposal, developed by the English sociologist Stephen

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais. E-mail: viviamc@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: nubiapsiujf@gmail.com

Ball and collaborators. Public policies in the field of Early Childhood Education and the authors who analyze them were also an essential theoretical parameter in the construction of the work path. Bibliographic research, document analysis, and interviews were the methodological instruments of choice. The effects of the Proinfância Program implementing process indicate a dual, fragmented, and focused municipal Early Childhood Education policy when establishing an agreement policy for the management of daycare centers via the third sector. Although the Program has brought an expansion of openings in daycare centers and, in a way, an improvement in infrastructure, it has resulted in extreme inequality in the Early Childhood Education provision conditions in the municipality.

Keywords: early childhood education policies; nursery; Proinfância Program.

RESUMEN

EL PROGRAMA PROINFANCIA Y SU EVOLUCIÓN EN UN MUNICIPIO DE MINAS GERAIS

Este texto tiene como objetivo presentar los datos producidos en una investigación de doctorado en Educación, que tuvo como objetivo comprender el proceso de implementación del Programa Proinfancia en un municipio de Minas Gerais. El fundamento teórico-metodológico adoptado se basó en la perspectiva del círculo de Mikhail Bakhtin en diálogo con la propuesta del ciclo político (enfoque del ciclo político), desarrollada por el sociólogo inglés Stephen Ball y sus colaboradores. Las políticas públicas en el campo de la Educación Infantil y los autores que las analizan también fueron un parámetro teórico importante en la construcción de la trayectoria del trabajo. Como instrumentos metodológicos, se utilizaron investigaciones bibliográficas, análisis de documentos y entrevistas. Los efectos del proceso de implementación del Programa Proinfancia indican una política municipal doble, fragmentada y enfocada al establecer una política de convenio para la gestión de guarderías a través del tercer sector. Aunque el Programa ha traído una expansión de lugares en guarderías y, en cierto modo, una mejora en la infraestructura, ha resultado en una desigualdad extrema en las condiciones de provisión de Educación Infantil en el municipio.

Palabras clave: políticas de educación infantil; guardería; Programa Proinfância.

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar os dados produzidos em uma pesquisa de Doutorado em Educação que teve como objetivo geral compreender o processo de implementação do Programa Proinfância em um município de Minas Gerais.¹

A base teórico-metodológica adotada na pesquisa fundamentou-se na perspectiva do círculo de Mikhail Bakhtin, cuja concepção de linguagem, que se constitui da/na relação com a estrutura social, só pode ser compreendida como acontecimento ideológico e dialógico no fluxo da história. As políticas públicas no campo da Educação Infantil e dos autores que as analisam constituíram-se também como parâmetro teórico importante na construção

1 A referida pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética, tendo sido observados os protocolos e os procedimentos éticos durante a realização do trabalho que deu origem ao texto apresentado.

do percurso do trabalho. Para analisar como ocorreu o processo de implementação do Programa no município investigado, utilizou-se a proposta do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, para os quais há um processo de recontextualização das políticas, que são compostas por arenas de sentidos e negociações. Como instrumentos metodológicos, foram utilizados a pesquisa bibliográfica, a análise documental, além de entrevistas dialógicas com gestores, representantes do Sindicato dos Professores, professoras e coordenadoras das creches construídas pelo Programa Proinfância. Os dados foram organizados a partir das dimensões de qualidade apontadas pelas políticas públicas na área da Educação Infantil: direito à educação, expansão, financiamento, forma de gestão, formação de professores, carreira e condições de trabalho docente, proposta pedagógica e infraestrutura.

Percursos teórico-metodológicos: um diálogo entre Bakhtin e Stephen Ball

Fundamentamos nossas discussões nas proposições de Bakhtin e Stephen Ball e colaboradores, buscando, no diálogo entre essas concepções, um caminho para compreender os contextos das políticas e projetos no campo da Educação. Esse caminho se deu também em diálogo com o campo teórico da Educação Infantil em nosso país. A trajetória foi pautada no encontro com muitos textos e discursos, produzindo, a partir dos sentidos evocados, novos enunciados abertos a contrapalavras e interpretações. Para Bakhtin (2003, p. 271), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] e toda compreensão é prenhe de resposta”.

Pensar a dinâmica do campo de produção de políticas é mobilizar tanto sujeitos como grupos sociais, espaços e discursos em pro-

cessos contínuos de interpenetração. É aceitar o convite que nos faz Ball de compreender as complexas imbricações entre local/global e os fatores econômicos, políticos e culturais, numa necessária articulação entre as dimensões da micro e da macrorrealidade (DIAS, 2009). Ao considerar a ideia da produção das políticas como ciclo e pressupor vê-las como uma construção social que envolve sujeitos e contextos, que é marcada pela heterogeneidade, vimos proximidade com a formulação bakhtiniana, quando nos traz a ideia de um sujeito que produz sentidos numa situação de interação e coletividade.

Ball (2006, 2011) trabalha com a perspectiva da política como texto e política como discurso. Ao explicitar a diferença entre esses conceitos, assinala que os textos das políticas sofrem influências, estando sua formulação inserida em um processo de negociação dentro do Estado e também no processo de formulação da política. Em diálogo com Bakhtin, podemos considerar o texto da política em uma perspectiva polifônica. Essa arena discursiva em que se constrói o texto da política é um campo de lutas e está impregnado dos sentidos que são construídos a partir dos pontos de vista que os sujeitos têm sobre o mundo. Sujeitos esses que marcam e que são marcados pela situação social, que, para Bakhtin (2014, p. 113), é a condição real da enunciação: “o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo [...]. A enunciação é de natureza social.”

Os textos, por terem uma pluralidade de leitores, terão também uma gama de produções de sentidos. Tendo como referência as ideias de Ball, Mainardes (2006, p. 54) aponta que a política como texto e política como discurso são processos complexos que devem ser entendidos de forma complementar: “o passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores”. Para Bakhtin (2003), o texto é produ-

ção de discurso, e a sua compreensão consiste em um movimento dialógico. Para esse autor, “[...] não há limites para o contexto dialógico” (BAKHTIN, 2003, p. 410).

De acordo com Brait (2017), os conceitos de texto e discurso estão no coração da teoria de Bakhtin, sendo elementos centrais para se apreender o conceito de linguagem na perspectiva desse autor. O texto, para Bakhtin, não pode ser compreendido somente a partir de uma análise de seus elementos linguísticos, mas, sim, deve estar inserido em uma perspectiva mais ampla, “ligada ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem, a autoria individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginados, a esferas de produção, circulação e recepção, interação” (BRAIT 2017, p. 10).

Nesse sentido, o ciclo de políticas, em diálogo com a perspectiva de Bakhtin, permite pensar que os sentidos dos textos das políticas, que foram concebidos e tecidos por uma multiplicidade de vozes, vão depender da sua produção e das relações entre os sujeitos dadas em determinados contextos históricos e culturais.

A abordagem do ciclo de políticas discutido por Bowe, Ball e Gold (1992) considera que as políticas são intervenções textuais, que carregam consigo limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são experienciadas no âmbito do contexto da prática,² a arena à qual a política se refere e para a qual se dirige. Uma questão fundamental é o fato de que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro dessa arena. Ao contrário, ela está sujeita à interpretação e, em seguida, à recriação. Sujeitos da prática não confrontam textos políticos como leitores ingênuos. Eles vêm com histórias, com experiência, com interesses pessoais, com valores e propósitos próprios. Para Bakhtin, a palavra

não está petrificada no seu significado dicionarizado, sendo seu sentido dado pelas condições da enunciação concreta e seu contexto. Segundo Bakhtin (2003, p. 378), “a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. [...] No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”.

Ao buscar compreender o processo de implementação do Programa Proinfância em um município de Minas Gerais, tendo como aporte teórico-metodológico a filosofia da linguagem e o ciclo de políticas, um caminho precisou ser construído no sentido de considerar ser esse um acontecimento que está inserido na própria política nacional de Educação Infantil, que é histórica e também está em constante movimento e mudança.

Nessa trajetória, faz-se necessário discutir como se constitui o campo de avaliação de políticas e programas na Educação Infantil, para construir um olhar sobre o processo de implementação do Programa Proinfância no município investigado. É o que será tratado na próxima seção.

A avaliação da Política de Educação Infantil e o Programa Proinfância

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) foi criado no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através da Resolução CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Sua proposição foi uma importante iniciativa do governo federal considerando o regime de colaboração entre os entes federados no campo da Política Nacional de Educação Infantil. O Programa foi criado como a principal ação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no campo da infraestrutura educacional, prestando assistência técnica e transferência de recursos financeiros a mu-

2 Ball e colaboradores trabalham com a ideia de um ciclo contínuo de políticas composto por vários contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política.

nicípios e ao Distrito Federal para construção de Centros de Educação Infantil, aquisição de equipamentos e mobiliários. Após uma década de existência e já tendo passado por três governos, é possível observar os avanços e as contradições desse percurso. Inicialmente, lançado como um programa pequeno, teve seu auge e expansão no início do primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff. Hoje o Programa se vê ameaçado diante da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que anunciou o congelamento de investimentos em áreas sociais, o que afeta diretamente a educação e, conseqüentemente, o Programa Proinfância. Esse fato revela-se um paradoxo em um momento de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que previu, na estratégia 1.5 da meta 1, que contempla a Educação Infantil, a necessidade de “manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil” (BRASIL, 2014a).

Considerando que compreender o processo de implementação do Proinfância em um contexto específico é, também, uma forma de avaliar os impactos/efeitos desse Programa para a política de Educação Infantil do município, torna-se necessário discutir uma concepção de avaliação da política de Educação Infantil, buscando estabelecer princípios que podem nortear o olhar sobre essa política. Essa discussão ganha contornos importantes já que, numa concepção dialógica de pesquisa nas ciências humanas, o objeto que está sendo tratado, no caso a política de Educação Infantil e, mais especificamente, o Programa Proinfância, é, ao mesmo tempo, objeto já falado, a ser falado e também objeto falante.

O processo de construção do que podemos denominar de Política de Educação Infantil no Brasil foi tecido por muitas vozes. São essas vozes que nos permitem delinear alguns parâ-

metros para o estabelecimento de dimensões importantes para se pensar em uma avaliação dessa política. No entanto, antes de abordar as características da política de Educação Infantil, é importante situar que essa trajetória das políticas educacionais no Brasil se dá em um contexto muito específico que compõe o nosso modelo federativo.

Cury (2002, p. 178) ajuda na compreensão de que a análise objetiva de uma política educacional requer considerar “os limites, as redefinições e as possibilidades que o regime federativo introduz”. A Constituição Federal de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa composta pela união dos Estados, Municípios e Distrito Federal. O país possui uma organização federativa que supõe a não centralização do poder e uma autonomia relativa dos entes federados em competências que lhe são próprias. O artigo 24 da referida constituição diz que compete à União, aos Estados e ao distrito federal legislar concorrentemente sobre “educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação”. Cury (2002, p. 172) aponta que,

[...] ao invés de um sistema hierárquico ou dualista, comumente centralizado, a Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro dos limites expressos, reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias destes como poderes públicos.

Diante disso, é preciso problematizar que esse modelo federado traz alguns entraves para a implementação de políticas públicas, se considerarmos as diferenças regionais que afetam a competência administrativa e financeira dos entes federados, assim como a diversidade presente tanto em relação à composição política, quanto em relação ao seu tamanho e seus aspectos demográficos e de recursos naturais. Dito isso, é preciso agora pensar nas especificidades da política de Educação Infantil em nosso país e em que medida podemos, a partir dela, delinear dimensões para a sua avaliação.

A Constituição Federal do Brasil estabelece a educação como um direito público subjetivo. Sobre essa definição, Hidalgo (2009, p. 8) afirma que

[...] a educação como direito público subjetivo implica no reconhecimento das responsabilidades do Estado na promoção e oferta da educação (na figura da gratuidade) e também dos deveres do cidadão, a fim de que ele cumpra com o compromisso social de utilizar-se desses serviços em prol de seu bem-estar e da comunidade (na figura da obrigatoriedade).

Para assegurá-la e promovê-la a todos os brasileiros, é necessária a elaboração de políticas públicas. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é considerada direito das crianças de 0 a 5 anos, sendo também um direito de mães e pais trabalhadores(as). Para efetivação desse direito, temos, no Brasil, principalmente após a publicação da Constituição de 1988, uma trajetória que podemos denominar de “Política Nacional para Educação Infantil”. A composição dessa política é realizada através de instrumentos, tais como os planos, os programas e as ações. O Plano Nacional de Educação, por exemplo, estabelece as metas, as diretrizes e as prioridades a serem alcançadas em um prazo de dez anos, visando orientar as políticas educacionais. Os programas seriam ações mais focadas que objetivam operacionalizar determinadas metas estabelecidas nos planos. O Programa Proinfância, portanto, é um programa que está circunscrito a uma meta estabelecida nos Planos Nacionais de Educação, que é o de expansão da Educação Infantil. Esse Programa está alinhado com a Política Nacional de Educação Infantil, que tem, em seus componentes, o financiamento, a expansão, a infraestrutura, a qualidade, a formação de professores, a avaliação, entre outros.

Sobre a avaliação, um dos componentes da política de Educação Infantil podemos considerar tratar-se de um tema que tem entrado para a agenda da Educação Infantil nos últimos anos. Rosemberg (2013) salienta que estamos vivendo um processo de formalização de uma

política de avaliação. Se esse tema passa a integrar a agenda, essa construção deve ser pautada em uma distinção entre política de avaliação na/da Educação Infantil e avaliação da Política da Educação Infantil.

Ao assumir o *status* de problema social, a avaliação na/da educação infantil apela por atenção pública como uma questão de política social. Assim, o tema passa a ser delimitado, enquadrado como problema, entra na agenda e na pauta de negociações de políticas sociais, busca visibilidade e legitimidade públicas, recursos e incita defensores/apoiadores (*stakeholders*), bem como opositores. (ROSEMBERG, 2013, p. 47).

Para essa autora, há, portanto, um movimento que busca incorporar a Educação Infantil na política de avaliação da Educação Básica, e outro que almeja incorporar o tema/problema da avaliação da política de Educação Infantil. Este é um caminho construído a partir de disputas entre os diversos atores sociais, entre eles os representantes do Estado, da Academia, dos movimentos sociais, dos trabalhadores e, com menor frequência, de usuários de creches e pré-escolas. Nessa trajetória, modelos e concepções de avaliação buscam ganhar seu espaço (ROSEMBERG, 2013).

Sobre a avaliação da política de Educação Infantil, Rosemberg (2013, p. 60) argumenta que a avaliação é, por sua natureza, uma atividade política.

Isso implica também incluir na avaliação os objetivos da política, programas ou projetos sob análise, efetuando perguntas exemplares: em benefício de quem foram propostos tais políticas, programas e projetos em educação infantil? Os objetivos propostos nos projetos, programas e metas estão em consonância com o consensual e instituído legalmente?

A partir de uma problematização do conceito tradicional de avaliação de políticas, programas e projetos em Educação Infantil, Rosemberg (2001) alerta que a avaliação, uma forma particular de pesquisa social, não teria por finalidade somente investigar se os objetivos propostos foram alcançados, mas, principalmente, se eles respondem às necessidades dos interessados,

quais sejam pais (especialmente as mães), profissionais e crianças. Questionar quais objetivos orientam as propostas de projetos e programas na Educação Infantil, assim como indagar se os maiores interessados (pais/mães, profissionais e crianças) concordam com tais objetivos são questões que devem orientar as pesquisas de avaliação. Nesse aspecto, algumas questões são relevantes, como o questionamento sobre “por que e para que(m) serve a pesquisa avaliativa da/na educação infantil? Qual a razão de ser da política de educação infantil?” (ROSEMBERG, 2013, p. 52).

Em relação ao direito à Educação Infantil, temos, no Brasil, dois aspectos importantes que precisam ser ponderados: um que preconiza o direito das crianças de 0 a 5 anos à educação em creches e pré-escolas, e outro que afirma o direito de mães e pais trabalhadores(as) o acolhimento dos seus/suas filhos/filhas nessas instituições. No entanto, para Rosemberg (2013), tensões e desafios estão presentes nessa trajetória, considerando que não há, no país, uma ação política suficiente para integrar essas duas perspectivas.

Na construção da agenda da política de Educação Infantil, Rosemberg (2001) aponta que os atores sociais envolvidos não dispõem do mesmo poder de negociação, principalmente considerando que essa demanda responde à necessidade de mulheres e crianças, sobretudo daquelas que sofrem mais diretamente os efeitos perversos da desigualdade social e econômica, atores sociais mais desprestigiados em relação ao acesso ao poder. Ao discutir sobre modelos de avaliação na Educação Infantil, Rosemberg (2001) problematiza que, nos países em desenvolvimento, um viés que foi considerado, principalmente na América Latina a partir dos anos 1990, é a concepção de projetos e diagnósticos de avaliação orientados para aferir cobertura, custo e impacto. Nesse modelo, o indicador principal é a avaliação custo-benefício, com foco nas taxas de retorno. Esta é, portanto, uma concepção pautada no viés economicista,

que desprestigia uma avaliação pautada no desenvolvimento social.

A discussão sobre avaliação conduziu o nosso olhar para o Programa Proinfância com base nas dimensões problematizadas pela própria área de Educação Infantil a partir das políticas públicas e dos autores e pesquisadores que são referências nesse campo. Isso foi fundamental porque possibilitou analisar como a produção discursiva dos sujeitos envolvidos na implementação desse Programa contribuiu para pensarmos a política de Educação Infantil no município investigado.

O texto produzido por Vieira (2011) nos ajudou nessa trajetória, ao apontar parâmetros para o estabelecimento de algumas dimensões que devem estar presentes em uma Educação Infantil de qualidade para os bebês, crianças pequenas e profissionais. Na trajetória da política de Educação Infantil do Brasil, especialmente pós-Constituição Federal de 1988, é possível elencar algumas permanências nos textos das políticas, tais como a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, entendido como poder público, constituir-se como a primeira etapa da Educação Básica; ser atribuição e prioridade da política educacional dos municípios; ter oferta pública ou privada regulamentada pelos sistemas de ensino; possuir caráter institucional, não doméstico; ter garantia de profissional docente devidamente qualificado. Em relação às redefinições e tensões, podemos destacar a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino pós LDB nº 9.394/96; obrigatoriedade da pré-escola; implementação efetiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos contextos institucionais; financiamento.

Importante enfatizar que os discursos que produzem a Educação Infantil são um campo de disputa. Essa etapa educacional é paradigmática do quanto esse movimento de avanços e retrocessos, de luta por concepções, é incorporado no texto da política, sob forma de legislação. Esse processo, que é atravessado pela linguagem, constitui-se de uma arena de

disputas. Nesse sentido, o texto da política representa as vozes que ficaram em evidência em determinado contexto e momento histórico.

A partir dessas reflexões, podemos considerar que a Educação Infantil é constituída por algumas dimensões. Partindo do diálogo com os autores escolhidos para dar o embasamento teórico à pesquisa, elencamos como dimensões da qualidade na Educação Infantil: atendimento do direito à Educação; expansão; financiamento; forma de gestão; formação de professores; carreira e condições de trabalho; identidade; proposta pedagógica; infraestrutura. As dimensões estão imbricadas entre si, ou seja, relacionadas de forma dialógica e foram elas que permitiram um olhar para o processo de implementação do Programa Proinfância no município investigado. Para efeito de organização e análise, algumas foram agrupadas, sem perder de vista que refletem e refratam aspectos da política nacional e local, o que nos possibilitou uma compreensão dos efeitos da política no contexto da prática.

Os efeitos da política no contexto da prática: alguns apontamentos

Para buscar responder o objetivo da pesquisa, foram realizadas dezessete entrevistas. Os participantes da pesquisa, considerados como sujeitos do contexto da prática, foram oito gestores locais envolvidos na implementação do Programa Proinfância no município, dois representantes do Sindicato dos Professores, três professoras e três coordenadoras de instituições construídas pelo Programa.³ Em nível federal, foi entrevistada a coordenadora geral da Educação Infantil do MEC, que atuou no período de 2008 a julho de 2016.

3 Contando com recursos do Programa Proinfância, o município, até o momento de término da referida pesquisa, possuía quatro creches já inauguradas e em funcionamento e mais nove centros sendo construídos. As creches já em funcionamento foram inauguradas entre maio de 2015 e junho de 2016.

As entrevistas coletivas⁴ e individuais, feitas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, foram previamente agendadas e realizadas na Secretaria de Educação do município, em duas creches construídas pelo Programa Proinfância, no Sindicato dos Professores e na Universidade Federal da cidade. Em média, cada entrevista durou 60 minutos.

Em momento anterior ao da realização da entrevista com as profissionais das creches, foi realizada uma visita em duas unidades inauguradas pelo Programa Proinfância, com o intuito de conhecer esses espaços e construir uma primeira aproximação com os sujeitos desse contexto da prática. O material produzido foi utilizado para compor a análise.

Para as entrevistas, foi realizado um roteiro prévio com questões relacionadas às dimensões da implementação do Programa no município. As entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo possível, a partir da narrativa produzida, construir um histórico do Programa Proinfância no município desde sua gênese até a data de recorte do estudo.

Para efeito de análise dos dados, organizamos o texto a partir das nove dimensões definidas pela própria política de Educação Infantil, e que foram a referência para a construção do roteiro prévio das entrevistas: atendimento do direito à educação; expansão; financiamento; gestão; formação de professores; carreira e condições de trabalho docente; identidade; proposta pedagógica; infraestrutura.

Considerando a dimensão do direito à educação, expansão, financiamento e relação público/privado para gestão das creches, os dados da pesquisa possibilitaram problematizar como vem ocorrendo a expansão do atendimento educacional de bebês e crianças bem pequenas nas creches do município investigado, que não possui uma rede direta para gestão das instituições. Sendo assim, toda a gestão é

4 Ao todo foram realizadas quatro entrevistas coletivas com: duas gestoras locais; três professoras das creches; a coordenadora administrativa e a coordenadora pedagógica de uma das creches; dois representantes do Sindicato dos Professores.

realizada através de convênio com entidades privadas, incluindo as quatro creches já construídas pelo Programa Proinfância.⁵

A inauguração das novas creches do Proinfância no município acarretou uma expansão por vagas e, em certa medida, a melhoria da infraestrutura das instituições ao trazer um modelo arquitetônico mais adequado ao trabalho na Educação Infantil. Por outro lado, desvelou para a sociedade as nuances da face privada em relação à gestão das creches do município. Esse não foi um processo linear, mas marcado por idas e vindas, processos de ressignificação, embates e envolvimento de diversos atores e instituições. Os dados apontam para a perpetuação de uma antiga dicotomia presente no modelo com que a creche e a pré-escola se constituíram em nosso país e que ganhou novos contornos no município investigado, que vem legitimando a política de conveniamento e entrega para entidades privadas de toda a gestão das creches via financiamento público.

Um marco importante desse processo foi a partir da inauguração da primeira creche do Proinfância no ano de 2015, quando os gestores locais revelaram suas intenções para com o setor das creches, ao publicar um edital de chamamento público para gestão privada dessas unidades. A história da expansão da Educação Infantil no município, sobretudo em relação às creches, viabilizada através de convênio entre a prefeitura e entidades privadas, ganhou novo capítulo e foi tema de debates na sociedade civil a partir da repercussão da publicação de um novo chamamento público, ocorrido no final do ano de 2017, quando o município marca, de forma importante, sua política de conveniamento para a gestão das creches.⁶

5 Até no término da pesquisa, ano de 2019, o município possuía 46 creches conveniadas que realizavam o atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos em período integral.

6 Para os gestores locais, a publicação desses editais foi motivada para realizar as adequações necessárias da situação local em atendimento à legislação federal, considerando a Lei nº 13.019/2014 (BRASIL, 2014b), conhecida como Marco Regulatório do Terceiro Setor, que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime

A discussão da dimensão da carreira e condições de trabalho docente ganhou uma forte centralidade considerando que as quatro creches inauguradas no município via Programa Proinfância foram entregues para a gestão privada com uma especificidade: veio acompanhada da precarização e desconsideração da carreira das professoras que trabalham nas instituições, já que o edital permite a contratação de educador, em detrimento do professor. Ao delegar à empresa conveniada a contratação dos profissionais permitindo o contrato do educador em detrimento do professor, há uma desconsideração da profissão, visto que esses profissionais não recebem o piso salarial dos professores e muito menos têm a carga horária correspondente à função docente.⁷ Essa é uma situação que difere totalmente dos professores da Rede Municipal de Ensino que possuem carga horária de 20 horas semanais, um terço das quais é destinada à realização de atividades extraclasse, possuem carreira com progressão salarial por tempo de serviço e também por formação.

Importante ressaltar que a opção dos gestores, ao entregarem a gestão das creches para instituições privadas que contratam educadores, recreadores e auxiliares em detrimento do professor, permitem a criação de categorias paralelas, destituindo do espaço educativo

de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação. Essa Lei determina a realização de procedimento isonômico destinado a selecionar organizações da sociedade civil no firmamento de parcerias entre essas instituições e o poder público. Tais regras são obrigatórias a partir do ano de 2018.

7 Ainda que o edital aponte uma formação mínima para o cargo de educador, que, no caso, é o curso de Magistério nível médio, Normal Superior ou licenciatura plena em Pedagogia para trabalhar por 40h semanais, ao transferir para a empresa conveniada a responsabilidade pelo contrato e condições de trabalho dos profissionais que atuarão nas instituições, o poder público cria um novo texto para a política local, legitimando a precarização do trabalho docente e permitindo que a empresa responsável por assumir o convênio desconsidere a carreira dos professores. Em relação ao auxiliar de turma, o documento orienta que tenha formação no Ensino Médio e cumpra, também, 40h semanais.

da creche o professor. Tal fato enfraquece a profissionalização docente e desvirtua o que constitui a identidade da Educação Infantil.

A dimensão da formação de professores/identidade/proposta pedagógica/infraestrutura revelou uma arena de tensões entre questões políticas e pedagógicas e um aprofundamento de questões históricas de precarização do atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos no município investigado.

A relação entre o cargo ocupado na creche e um desconhecimento da natureza da docência na Educação Infantil é percebida pela fala das professoras que apontam para uma dicotomia entre o cuidar e o educar, o que traz consequências para a construção de sua identidade no magistério. Sobre essa questão, E10⁸ diz não se identificar com a função do magistério: “Por mais que eu tenha a parte pedagógica, o cuidado que eu exerço é bem maior do que a parte pedagógica. Até porque, muitas vezes, a minha parte pedagógica é camuflada”. E12 diz se identificar um pouco com o magistério e E11 expressa a questão da falta de identidade:

Então... eu me identifico um pouco. Em uma parte. Primeiro, porque eu estou com uma turma um pouco menor, então as coisas que eu faço não entram no magistério. (E12).

Aí fica uma coisa meio confusa. A gente é professora, mas a gente não pode falar que é professora. A gente tem que falar que é educadora, mas a gente não é educadora, a gente é recriadora. (E11).

Interessante observar como a professora coloca o debate do cuidar/educar sob a égide de uma cisão, acompanhando a cisão explicitada por ela sobre o seu fazer, entre ser ou não ser professora ou educadora e ter que se adequar/conformar na condição de recriadora.

Há uma complexidade apontada por autores que se debruçam sobre a formação de professores para atuar com bebês e crianças pequenas. Pesquisas como as realizadas por Nunes (2015), Côco (2015) e Campos (2018)

demonstram o quanto precisamos avançar em relação a esse campo dos direitos dos profissionais da Educação Infantil em relação à sua formação e valorização, especialmente na creche.

Para Campos (2018), em relação à formação específica do professor da Educação Infantil, o marco legal inaugurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e o sucessivo crescimento das matrículas na Educação Infantil, nas duas últimas décadas, ocasionaram um aumento significativo na demanda por docentes para o trabalho nas creches e pré-escolas. No entanto, essa autora aponta que, apesar desse contexto, pesquisas demonstram uma demora em rever os padrões de formação inicial e continuada desses profissionais, assim como a instituição de carreira e condições adequadas de trabalho para as professoras. Campos (2018) observa uma disparidade: a crescente importância que a Educação Infantil passa a ocupar como primeira etapa da Educação Básica não foi acompanhada por uma revisão nos padrões de oferta de formação inicial e continuada, desenhos de carreira e condições de trabalho, que ainda seguem modelos herdados no passado.

A questão da desvalorização e da ausência de carreira própria contribui para uma alta rotatividade das profissionais e, consequentemente, para dificuldades da instituição de construir vínculos com as professoras que ali atuam. Essa situação foi observada em diversos momentos das entrevistas com as professoras. Um dos exemplos foi quando perguntadas sobre o que elas consideram que poderia contribuir para melhorar a atuação delas como professoras da Educação Infantil e elas relataram: “A gente ser valorizada!” (E10). “Acho que a primeira coisa é a carteira mudando, a gente ser reconhecida [...] Porque a gente é muito desvalorizada” (E11).

No centro da discussão sobre como vem ocorrendo a implementação do Programa Proinfância no município investigado, aspectos importantes situam-se nas conquistas legais que preconizam um atendimento educacional

8 Foram resguardados o anonimato dos sujeitos entrevistados e as professoras foram identificadas como Entrevistada 10, 11, 12 (E10; E11; E12).

de qualidade na Educação Infantil, orientações e estabelecimentos de padrões de infraestrutura, gestão, financiamento, proposta pedagógica, formação e condições de trabalho dos professores.

Os dados produzidos pelas entrevistas realizadas revelam que as estratégias que vêm sendo adotadas no município foram constituídas pelos discursos e ações de diferentes atores e suas convicções ideológicas, concepções e compromissos políticos. Essa trajetória vem apontando que o município caminha no sentido de perpetuar com a política residualista para as creches, que não possuem uma rede direta de gestão pública. Os fatores aqui apresentados remetem a questões que estão inter-relacionadas e que constituem os pontos frágeis que trazem entraves ao fortalecimento da política de Educação Infantil no município: aspectos relacionados à gestão das instituições, às condições de trabalho dos profissionais e à sua formação inicial e continuada.

O caso da implementação do Programa Proinfância no município é constituído pelas mesmas tensões e contradições presentes na história da Educação Infantil de nosso país. Exemplo disso são as condições históricas desiguais de oferta e atendimento entre creche e pré-escola. Um descompasso fica bastante evidente, ao constatarmos que existe uma trajetória importante de orientações e legislações pós-Constituição Federal de 1988 garantindo o direito dos bebês e crianças pequenas a uma educação de qualidade, mas que, na prática, não se traduziram em políticas e ações efetivas para a garantia desses direitos, especialmente para creche.

A expectativa da inauguração desse Programa no município seria a de que houvesse um fortalecimento da política de Educação Infantil e, especialmente em relação à creche, pudesse se estabelecer um marco de atendimento educacional direto através da gestão pública e de carreira própria para as profissionais. Entretanto, o que se vem observando é o fato de que o Programa vem revelando um aprofunda-

mento de questões históricas de precarização do atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos no município.

Considerando o amplo cenário das políticas nacionais, o município, por constituir um sistema municipal de ensino, deve integrar as orientações das políticas públicas federais para a educação em seus projetos e propostas locais. É papel do poder público municipal trabalhar em parceria com os governos estadual e federal, buscando a formulação de políticas que estejam em consonância com as legislações em vigor. Ao trabalhar para garantir o acesso dos bebês e crianças pequenas a creches e pré-escolas, é necessário que o município caminhe no sentido de possibilitar a sua permanência em instituições que primem pela qualidade das práticas e propostas desenvolvidas.

Algumas considerações

A pesquisa, que teve como objetivo compreender o processo de implementação do Programa Proinfância no município de Minas Gerais, buscou uma relação entre a concepção de linguagem discutida pelo círculo de Bakhtin, o campo teórico da Educação Infantil e as proposições do ciclo de políticas de Stephen Ball. Foi construída em diálogo e encontros com muitos textos e discursos, produzindo, a partir dos sentidos evocados, novos enunciados abertos a contrapalavras e interpretações.

Esse caminho possibilitou tomar o texto a partir de uma concepção dialógica e passível de construção de sentidos. Para Bakhtin (2003, p. 307), “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Nessa trajetória, estiveram presentes, além dos enunciados, o contexto de enunciação e as múltiplas vozes que o compõem. A partir da concepção da natureza social do enunciado, as políticas foram consideradas em uma perspectiva ampla, de incompletude, de acontecimento ideológico e dialógico, de movimento que se dá no fluxo da história, produzidas em intertexto e reinterpretadas nos contextos. A proposição do Progra-

ma Proinfância, que se constituiu a partir da Política Nacional de Educação Infantil, buscou responder a um dado problema, mas também produziu outros sentidos e outros contextos de enunciação.

O ciclo de políticas proposto por Ball possibilitou considerar que temos, hoje, uma Política Nacional de Educação Infantil que pode ser compreendida a partir do seu contexto de influência, do contexto de produção do texto, do contexto da prática, do contexto dos resultados (efeitos) e do contexto da estratégia política. Essa política possui dimensões, como o atendimento do direito à Educação; expansão; financiamento; forma de gestão; formação de professores; carreira e condições de trabalho docente; identidade; proposta pedagógica; infraestrutura. Essas dimensões são compreendidas como processos dialógicos que estão em constante relação, movimento e mudança.

Vimos que uma importante conquista da integração da creche e pré-escola na Educação foi a afirmação de ser esse um direito das crianças desde que nascem, sendo de responsabilidade do Estado seu provimento. No entanto, como a política é campo de contradições, na prática, especialmente em relação às creches, vários desvios apresentaram-se como entraves à consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. As políticas educacionais se constituem sob as tensões decorrentes do modelo federado do país que se configura como uma arena de negociação e entraves. A forma como se constitui o pacto federativo e as fragilidades dos municípios evidenciaram a necessidade de uma melhor articulação entre os entes federados para que as políticas possam ser implementadas de forma efetiva.

Considerando o contexto mais amplo das políticas e seu contexto de influências externas, podemos considerar que a trajetória da Constituição Federal de 1988 é marcada por uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que há um avanço nas conquistas e no reconhecimento dos direitos sociais, que passam a ser

legitimados, no contexto de influência mundial, a ordem neoliberal ganhou força nesse período. Em relação ao direito à Educação Infantil, esse contexto se tornou mais preocupante, se considerarmos que o país historicamente apresenta entraves para a consolidação de uma política de Educação Infantil na prática.

Vimos, em diálogo com diversos autores, que o convênio com entidades privadas para oferta da Educação infantil está ancorado em uma lógica da oferta paliativa e residual, o que aprofunda as desigualdades já presentes no campo da Educação Infantil do país. Com a política de conveniamento, a dimensão da expansão ocorre em detrimento do direito à qualidade, ocasionando novas formas de discriminação e subalternização. Para Campos (2013, p. 207), essa conjuntura anuncia a entrada “em um novo ciclo expansivo, via terceiro setor, subvencionado com recursos públicos, mas agora não mais de assistência e sim de educação”. De acordo com Campos e Barbosa (2018), a política de conveniamento, em um contexto que nunca teve uma política nacional de Educação Infantil consolidada, apresenta-se como um ameaça na luta pelos direitos sociais.

O Programa Proinfância está inserido na Política Nacional de Educação Infantil do país, tendo seu contexto de influência, seu contexto de produção do texto, seu contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Em tese, esse Programa seria completo, pois, ao perpassar todas as dimensões da política de Educação Infantil, estaria fortalecendo a Política Nacional de Educação Infantil.

Podemos considerar que o Programa Proinfância traz consigo elementos importantes para se estabelecer um fortalecimento da política de Educação Infantil a partir do atendimento ao direito à Educação. Em relação à infraestrutura, o Programa avança, ao financiar a construção de equipamentos mais adequados ao trabalho com essa etapa educacional e a consequente expansão das matrículas. As demais dimensões, tais como formação de professores, carreira,

identidade profissional e proposta pedagógica, em tese, deveriam ser fortalecidas, se consideramos que as dimensões da política dialogam e possuem interfaces. No entanto, pôde-se observar que, a partir da ressignificação do Proinfância nos contextos, fragilidades dos municípios e escolhas dos gestores foram evidenciadas e até mesmo acentuadas. No caso do município investigado, o Programa colocou uma “lente de aumento” em questões históricas relacionadas à forma como organiza a oferta e a gestão das creches.

Conquanto o Programa tenha trazido uma expansão de vagas nas creches e, de certa forma, uma melhoria na infraestrutura, a partir de uma concepção de política fragmentada e focalizada, evidenciou uma extrema desigualdade nas condições de oferta da Educação Infantil no município.

Dados produzidos na pesquisa demonstraram que as dimensões do direito à educação, relacionado à expansão, financiamento, forma de gestão, formação de professores, carreira e condições de trabalho docente, proposta pedagógica e infraestrutura, articulam-se e fazem parte da construção da política de Educação Infantil, influenciando na identidade com que essa política é constituída no contexto local. A transferência do poder público para o setor privado da responsabilidade pela efetivação do direito à Educação caminha na contramão do que lutamos, ou seja, uma educação pública de qualidade como direito de todos e todas.

Neste momento, é preciso reafirmar o papel do Estado, como responsável e executor das políticas sociais, e a Educação Infantil na arena dos direitos e não na concepção de modelos incompletos de prestação de serviços. Direitos sociais não são negociáveis, devendo o Estado ser seu principal executor. A secundarização do papel do Estado em detrimento das entidades privadas o afasta do seu dever constitucional de prover as políticas educacionais. A estratégia do conveniamento potencializa a entrada do mercado na gestão das políticas universais, que, no caso do município investigado, são

políticas focais executadas por entidades privadas, desvirtuando a carreira docente, ao abrir precedente e legitimar carreiras paralelas, desvalorizadas e precarizadas.

Diante desse cenário, torna-se necessário firmar nosso compromisso e posicionamento no campo da Educação como um direito inalienável e não uma mera prestação de serviços. A história da Educação Infantil aqui retratada demonstra que a luta e a resistência de quem milita nesse campo faz-se necessária para que os direitos sociais universais sejam garantidos na forma do Estado enquanto provedor e executor da política educacional.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA e SILVA, Maria Cecília (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017. p. 9-29.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução CD/FNDE**

nº 6, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 24 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 13 abr. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de Educação Infantil. **Laplagem em Revista**, Sorocaba, v. 4, p. 9-2, dez. 2018. Número Especial.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209,

mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qqrLm7h4fGdYRfY65M7NsQr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2017.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. O mito de Sísifo e a Educação Infantil: inconformismo, resistência e luta. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella. **Educação infantil: a luta pela infância.** Campinas, SP: Papiros, 2018. p. 151-174.

CÔCO, Valdete. Docência na Educação Infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: EdPUCRS, 2015. p. 143-157.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006).** 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2009.

HIDALGO, Maria Ângela. Educação como direito público subjetivo e reformas educativas atuais. **Comunicações**, Piracicaba, SP, v. 16, n. 2, p. 7-17, jul./dez. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NUNES, Maria Fernanda Rezende (org.). **Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos.** Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia Maria de Barros Mott. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-16, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4XxXk6yHD5fvFrPbvNfjDL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia Maria de Barros Mott. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

VIEIRA, Lívica Maria Fraga. A educação da criança de zero a seis anos no sistema educação brasileiro:

redefinições e tensões. *In*: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. p. 261-284.

Recebido em: 03/07/2020
Aprovado em: 01/06/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

POR UMA IMAGINAÇÃO ETNOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO

*Ricardo Golbspan**

Universidade Federal de Pelotas
<https://orcid.org/0000-0002-6697-9405>

*Luís Armando Gandin***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-8219-2004>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a proposta de imaginação etnográfica como uma ferramenta potente para a pesquisa crítica em educação. A partir de revisão de literatura acerca da etnografia na educação, o texto propõe que há uma rica diversidade de práticas etnográficas em educação. Através deste estudo, realizado no primeiro semestre de 2020, se apontou para a possibilidade de abordar a realidade educacional sob a perspectiva da imaginação etnográfica, de acordo com Paul Willis. O manuscrito, assim, propõe uma discussão teórica sobre esta categoria, estabelece uma proposta de confiabilidade metodológica para a operação da imaginação etnográfica e sugere um passo a passo para sua efetivação. Como resultados, se destacam uma proposta de nova sensibilidade frente ao trabalho etnográfico na educação, um convite à operação rigorosa da perspectiva metodológica e uma reorientação de procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados etnográficos.

Palavras-chave: imaginação etnográfica; etnografia na educação; validação de pesquisa qualitativa; procedimentos metodológicos.

ABSTRACT

TOWARDS AN ETHNOGRAPHIC IMAGINATION IN EDUCATION

This article aims at presenting the ethnographic imagination as a powerful tool for critical research in education. Learning from a literature review about ethnography in education, the present work proposes there is a rich diversity in ethnographic practices in education. This study points to the possibility of approaching the Brazilian educational reality under the perspective of the ethnographic imagination, according to Paul Willis. This manuscript, therefore, theoretically discusses this category, establishing a methodological liability proposal for the operation of an ethnographic imagination, as well as a step-by-step procedure for its operation. Results indicate the proposal for a new

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista CNPq de Pós-Doutorado Júnior (PPGE-UFPEL). Professor Substituto na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pelotas, Rio Grande do Sul. E-mail: ricardo.golbspan@gmail.com

** PhD em Educação pela University of Wisconsin-Madison. Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisador 1D do CNPq. Email: Luis.Gandin@ufrgs.br

sensitivity towards the ethnographic work in education, the invite to a new methodological perspective and the reorientation of methodological procedures for collecting and analyzing ethnographic data in educational research.

Keywords: ethnographic imagination; ethnography in education; validity in qualitative research; methodological procedures.

RESUMEN

POR UNA IMAGINACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN

El objetivo de este artículo es presentar la imaginación etnográfica como una potente herramienta para la investigación crítica en educación. A partir de una revisión de literatura a cerca de la etnografía en educación, el texto propone que hay una diversidad de prácticas etnográficas en educación,. A través de este estudio bibliográfico hecho en 2020, se apuntó la posibilidad de abordar la realidad educacional bajo la perspectiva de la imaginación etnográfica, de acuerdo con Paul Willis. El manuscrito propone una discusión teórica sobre esta categoría, establece una propuesta de confiabilidad metodológica para la operación de la imaginación etnográfica y indica un paso a paso para su efectucción. Como resultados, se destacan una propuesta de nueva sensibilidad frente al trabajo etnográfico en educación, una invitación a la operación rigurosa de la perspectiva metodológica y una reorientación de procedimientos metodológicos de colecta y análisis de datos etnográficos.

Palabras clave: imaginación etnográfica; etnografía en educación; validación de investigación cualitativa; procedimientos metodológicos.

Introdução

A etnografia tem sido uma das mais proff-cuas e contestadas ferramentas metodológicas na pesquisa educacional crítica. Diversos têm sido os seus usos, e diversos também têm sido os descontentes com a forma como a etnografia vem sendo incorporada no campo da educação. Neste artigo, revisitam-se alguns dos problemas e algumas das possibilidades etnográficas na literatura da pesquisa educacional crítica, apontando para a ideia de uma imaginação etnográfica, de acordo com Willis (2000). Assim, este texto discute como é possível operar com esta categoria e quais os potenciais resultados de se proceder com a pesquisa etnográfica na educação.

Desta forma, inicia-se, no item a seguir, “De quem é a etnografia?”, contextualizando o debate sobre a etnografia na educação, na perspectiva de perceber sensivelmente o desenvolvimento da etnografia na pesquisa

educacional. Na sequência, no item 3, “A imaginação etnográfica”, propõe-se uma leitura sobre o conceito a partir de Willis (2000), enfatizando a inclinação da proposta para superar binários como “objetividade” e “subjetividade”, “indução” e “dedução”, em nome de uma valorização tanto da imaginação autoral como do rigor procedimental da etnografia. Após, no item “A validade metodológica da imaginação etnográfica”, procura-se tornar mais concreta a proposta por uma imaginação etnográfica, indicando como construir uma investigação ética e teoricamente confiável em termos etnográficos, sem um enfoque quantitativo cientificista. Na mesma direção de procurar tornar tangível a proposta da imaginação etnográfica, o item 5 refere-se a um quadro metodológico constituído de cinco passos para a realização de um estudo sob esta perspectiva. Finalmente, o item 6 é dedicado às considerações finais.

De quem é a etnografia?

A discussão metodológica sobre a etnografia apresenta vigor criativo há décadas, gerando assim uma diversidade de contestações e “reconstruções” (BURAWOY, 2009). Um desses desacordos decorre de uma atribuição, que para Burawoy (2009) é indevida, da etnografia como exclusividade da Antropologia. Tal postura tem levado a reações importantes de antropólogos sociais, como as reafirmações de que etnografia não é sinônimo de Antropologia (INGOLD, 2008; PEIRANO, 2014) e o reconhecimento da etnografia como ferramenta utilizada também em outros estudos, como os sociológicos. Não por acaso, afirma Peirano (2008, p. 3) que “todos podem fazer etnografia”. Burawoy (2009), cuja própria obra exemplifica como a etnografia também é própria à Sociologia, recorda não apenas antropólogos(as), mas os/as próprios(as) sociólogos(as) de que há tempos a disciplina é também orientada por uma imaginação etnográfica:

Já é tempo de sociólogos-etnógrafos saírem dos esconderijos e juntarem-se ao resto da Sociologia em novas explorações de história e teoria. Não devíamos esquecer que Marx, Weber e Durkheim fundamentam sua história, assim como sua teoria, em uma imaginação etnográfica, seja das fábricas da Inglaterra do século XIX, seja das bases religiosas do comportamento econômico, seja dos ritos e crenças de sociedades de pequena escala. Foucault fundamentou sua originalidade em uma etnografia virtual de prisões e asilos. De Beauvoir e suas filhas partiram das experiências privatizadas de mulheres, enquanto Bourdieu lançou sua metateoria desde as vilas da Argélia. (BURAWOY, 2009, p. 141-142, tradução nossa).

Assim, da mesma forma que a Sociologia pode aprender com a Antropologia, Burawoy (2009) vê que a Antropologia pode também aprender com a Sociologia. Contudo, quando transpomos esta conversa ao cenário da pesquisa educacional brasileira, multiplicam-se críticas a supostos “usos e abusos” (VALENTE, 1996) da etnografia na tradição brasileira de pesquisa educacional (TOSTA et al., 2011;

VALENTE, 1996). Nesta visão, a etnografia aparece suposta como ferramenta própria da Antropologia, e versões “reducionistas” de etnografia estariam sendo “apropriadas” na pesquisa educacional (OLIVEIRA, 2013a; TOSTA et al., 2011), a partir da influência principalmente de André (1995) e Rockwell e Ezpeleta (2007). Nessa leitura crítica, estas seriam visões distorcidas de etnografia, uma vez que não se baseariam em referenciais teóricos da Antropologia (OLIVEIRA, 2013b), pois se preocupariam com o processo de aprendizagem de forma muito separada da cultura de modo geral (OLIVEIRA, 2013b) e porque considerariam, erroneamente nesta problematização, imprescindível assumir um ativismo político (OLIVEIRA, 2013b). Ainda, seria uma produção problemática em virtude de que estes olhares menos ortodoxos à Antropologia seriam responsáveis por pesquisas pouco rigorosas, pois permitiriam que autores e autoras utilizassem apenas “inspirações” ou “influências” etnográficas, ao invés de usar etnografia em seu sentido tido como “estrito” (OLIVEIRA, 2013b).

Note-se que é crucial o incentivo desses autores e autoras para que os saberes antropológicos sejam incorporados adequadamente ao campo da pesquisa educacional. Também é importante a crítica que fazem quanto ao rigor teórico e metodológicos de muitas investigações etnográficas do campo educacional. O que intriga no argumento dessas discussões, contudo, é a aparente necessidade de se rejeitar as contribuições que têm sido feitas a partir de outros referenciais que não a Antropologia, para que só então se possa dar as boas vindas ao olhar apresentado como “estrito”, como “correto”. A etnografia sabidamente implica a escuta sensível ao campo analisado e a operação dos referenciais dos próprios sujeitos que habitam e produzem a cultura em questão. No caso, ao invés de se olhar sensivelmente para o desenvolvimento etnográfico que historicamente se construiu no campo educacional, se propõe abandoná-lo em nome de outro, supostamente mais legítimo. É um estranho caso em que o/a

etnógrafo(a) precisa ser menos etnógrafo(a) para se tornar mais etnógrafo(a).

Ainda, outra tensão presente na literatura sobre a etnografia na educação diz respeito à adjetivação que se atribui à ferramenta. Para Sarmiento (2011), os três paradigmas dominantes na pesquisa etnográfica em educação são: a) o paradigma positivista, que pressupõe a existência de leis universais a serem descobertas por investigações quantitativas e que, apesar de ser hoje recusado, tem alguns de seus pressupostos epistemológicos ainda presentes nas bases da pesquisa educacional (ROMAN; APPLE, 1990); b) o paradigma interpretativo, que é erigido na crítica ao positivismo e que posiciona o objeto de pesquisa e o pesquisador como inter-relacionados, priorizando metodologias qualitativas e participativas; e, por fim, c) o paradigma crítico, que, para Sarmiento (2011), acrescentaria ainda ao modelo interpretativo os contextos econômicos e políticos mais amplos em que a investigação se insere, sendo a pesquisa, portanto, tomada como parte de um projeto emancipatório. Também é importante agregar um quarto tipo de qualificação à etnografia, consagrado na Antropologia (CLIFFORD, 1999; GEERTZ, 1989) e que tem gradualmente se tornado mais comum no campo da educação (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016; KLEIN; DAMICO, 2012) – trata-se da etnografia pós-estruturalista, associada à teoria crítica (MAINARDES; MARCONDES, 2011), mas que para alguns autores se diferencia, pois provoca suspensão nas pretensões de verdade ou de totalidade da pesquisa, potencializando o entendimento da etnografia como “algo construído” (GEERTZ, 1989, p. 25), como uma versão autoral de um cenário específico.

Onde está a tensão nessas categorizações? Não no interior de cada paradigma, que são via de regra apresentados por seus defensores como internamente coerentes. A questão está na autoafirmação com base em uma certa competição teórica, como se um paradigma, para se afirmar, exigisse a negação de um ou-

tro “anterior”. É esta a crítica que Hall (2003, p. 248) apontou ao se referir, por exemplo, ao pensamento “pós”: “se o marxismo não existisse, o ‘pós-marxismo’ teria que inventá-lo, somente para que os ‘desconstrucionistas’, ao desconstruí-lo de novo, tivessem algo mais a fazer”. Assim, paradoxalmente, ainda que se posicionem como opostas ou incompatíveis, estas tendências, em grande parte das incorporações propostas na literatura brasileira, compartilham uma racionalidade comum: o que Hall chamou de “ilusão da certeza teórica” (HALL, 2003, p. 274).

Nesse sentido, mesmo versões do pós-estruturalismo ratificam a problemática sugestão binária (que formalmente combatem) de que “rejeitar um paradigma sem o substituir por outro é rejeitar a própria ciência” (KUHN, 1970, p. 131, tradução nossa), ou seja, de uma impossibilidade de conexão interparadigmática, o que talvez explique a recorrente vontade de adjetivação à etnografia. A necessidade de qualificação, é bem verdade, já foi alvo de escrutínio (HAMMERSLEY, 2017), no entanto, este esforço deriva de uma perspectiva de que a etnografia deveria ser ampla o suficiente para dar conta, inclusive, de estudos mercadológicos ou religiosos (HAMMERSLEY, 2017), pois se tratou antes de uma preocupação em se definir “precisamente”, universalmente, o que é a categoria, do que de se definir como, afinal, ela pode ser “instrumento de combate” (DELEUZE, 1971). Neste texto, não cabe definir ontologicamente a etnografia, sendo nosso esforço entender de que forma a ferramenta pode ajudar política e teoricamente nos desafios da pesquisa e da prática educacional.

A imaginação etnográfica

O trabalho de Paul Willis (1991, 2000) permanece como uma inspiração para quem não teme sincretismos etnográficos.¹ Seu convite

1 Para uma contextualização mais ampla das contribuições de Paul Willis para a pesquisa etnográfica na educação, recomendamos consultar Gordon (1984), Arnot (2004), Martínez (2005) e Trondman e Lund (2018).

teórico pode ser exprimido por uma perspectiva incorporada até hoje apenas parcialmente nas nossas produções: a “imaginação etnográfica” (WILLIS, 2000). Com esta categoria, Willis (2000) possibilita articular o contraditório: é possível, para esse autor, assumir a provocação de se “estar lá” (GEERTZ, 1989) – sensível às produções de significado dos sujeitos que constituem a cultura do campo investigado – sem que isto signifique atrofiar o “estar aqui”, em uma posição subjetiva própria, que justamente gera a força do ato de pesquisar: gera o imaginar, o relacionar e o criar, a partir das bagagens que nos constituem enquanto agentes sociais.

A justaposição de ‘imaginação’ e ‘etnográfica’ pretende surpreender, condicionar e mudar o significado de ambas. As duas podem parecer muito distantes, etnografia fielmente respondendo à ‘realidade’ do dia-a-dia, imaginação deliberadamente procurando transcender o dia-a-dia. Mas, na verdade, para seu próprio desenvolvimento completo, a etnografia precisa de uma imaginação teórica que ela não vai encontrar ‘lá’, descritivamente no campo. Igualmente, eu acredito que as imaginações teóricas das ciências sociais são sempre melhor formatadas em tensão próxima com os dados observados. [...] Etnografia fornece a disciplina empírica e conceitual. Etnografia é o olho da agulha pela qual os fios de imaginação devem passar. Imaginação deste modo é forçada a tentar ver o mundo em um grão de areia, o genoma humano e social em uma única célula. Experiência e o dia-a-dia são o pão e manteiga da etnografia, mas eles também são os fundamentos e o parâmetro para como teorias maiores devem se testar e se justificar. Estas não devem ser imaginações auto-referenciadas, mas imaginações fundamentadas. (WILLIS, 2000, p. ix, tradução nossa).

A etnografia segundo Willis (2000) possibilita, deste modo, uma superação original sobre os problemas das oposições clássicas entre dedução e indução, subjetividade e objetividade ou teoria e dado. Dedução, a partir do olhar recheado de teoria do pesquisador, não é incompatível com a indução, resultante dos inesperados dados significados com os referenciais dos sujeitos do campo pesquisado; reconhecer a força da subjetividade, que

ênfatisa a agência e a imaginação próprias dos sujeitos, não significa rejeitar a objetividade das relações sociais de produção (a “realidade” do dia a dia, nas palavras de Willis); teoria, formulada a partir das imaginações coletivas, não é vista como atividade apenas abstrata, mas como inseparável do dado (ou do que o autor coloca como fundamentação), que testa, tensiona e provoca a mudança teórica. Por tudo isso, Willis (2000) está fornecendo, com a categoria de imaginação etnográfica, um desafio metodológico ao pensamento binário. Não por acaso, Willis, com Trondman (2008, p. 211, tradução nossa), introduz seu manifesto pela etnografia com a seguinte visão:

Não é de forma alguma nosso objectivo construir uma teoria/metodologia ‘acabada’ poderosa, sistemática e à prova de água, em oposição a outras teorias/metodologias académicas ‘acabadas’. Em vez disso, esperamos que este manifesto seja lido como permitindo e ‘sensibilizando’, teórica e metodologicamente, abordagens a uma cultura vivida, a experiências a nível mundial e à construção de um sentido prático. Quer dizer, esperamos que este manifesto seja ‘posto em acção’ para ajudar a produzir um largo número de etnografias, sendo assim desenvolvido, refinado e criticado sem nunca ser encerrado como um sistema de pensamento dado.

Ao invés de servir como um manual engessado ou como uma formalidade encerrada nos capítulos teóricos, a etnografia é aqui compreendida como uma forma de viabilizar a reconstrução (BURAWOY, 1991), em termos de mobilização teórica, metodológica ou analítica, e em termos de produção de texto. Não se ambicionou propor aqui uma etnografia mais estrita, sem abusos ou “à prova d’água”: etnografia, afinal, é “o olho da agulha pelo qual passam os fios da imaginação” (WILLIS; TRONDMAN, 2008, p. 211); é, pois, uma chave para a possibilidade de um olhar autoral sobre um problema pesquisado.

A etnografia, assim, é aqui definida como “uma família de métodos que envolvem um contacto social directo e sustentado com agentes” (WILLIS; TRODMAN, 2008, p. 12), e que

implica escrever “ricamente o encontro, respeitando, registrando, representando, pelo menos em parte, a irredutibilidade da experiência humana, nos seus próprios termos” (WILLIS, TRODMAN, 2008, p. 12). Uma definição que advém, aliás, da Antropologia, pode ser agregada a este pensamento sem prejuízos:

Uma forma de pesquisa social e educacional que enfatiza a importância de estudar presencialmente o que pessoas dizem e fazem em contextos particulares. Isso geralmente envolve contato bastante duradouro, através de observação participante em campos empíricos relevantes, e/ou através de entrevistas relativamente estruturadas projetadas para se entender as perspectivas das pessoas, talvez complementadas pelo estudo de várias formas de documentos. (HAMMERSLEY, 2006, p. 4, tradução nossa).

O olhar da Antropologia Social (HAMMERSLEY, 2006), principalmente a partir de sua virada cultural (BURAWOY, 2009), com autores como Geertz (1989) e Clifford (1999), não é visto como irreconciliável com o olhar sociológico quando se propõe esta imaginação etnográfica. O viés antropológico contemporâneo sobre a etnografia, em seu avanço anticolonialista (WILLIS; TRODMAN, 2001), contribuiu para esta investigação ao pontuar como, no processo de pesquisa etnográfica, não há uma revelação de verdades, mas uma mediação entre a cultura pesquisada e a cultura do pesquisador, que não deveria ser tomada como neutra ou desimportante. Isto porque o pesquisador, ao significar sua observação, é também autor da realidade observada (GEERTZ, 1989). Como lembra Oliveira (2017, p. 73), “a sensibilidade e a faculdade do sentir supõem condições históricas e sociais de possibilidade inteiramente particulares”. O/A pesquisador/a, encharcado/a por sua biografia e incorporando suas próprias categorias de significação, empreende, desta forma, maneiras específicas não só de conceber o conhecimento e a pesquisa, como também de interpretar os dados (ou mesmo de definir o que é dado) e de produzir uma escrita. Para Geertz (1989, p. 1), o/a etnógrafo(a) pode ser

visto como um tradutor(a), ou intérprete em segunda ou terceira mão.

Isso significa que as descrições das culturas berbere, judaica ou francesa devem ser calculadas em termos das construções que imaginamos que os berberes, os judeus ou os franceses colocam através da vida que levam, a fórmula que eles usam para definir o que lhes acontece. O que isso não significa é que tais descrições são elas mesmas berbere, judia ou francesa – isto é, parte da realidade que elas descrevem ostensivamente; elas são antropológicas – isto é, partem de um sistema em desenvolvimento de análise científica. Elas devem ser encaradas em termos das interpretações as quais pessoas de uma denominação particular submetem sua experiência, uma vez que isso é o que elas professam como descrições. São antropológicas porque, de fato, são antropólogos que professam. [...] resumindo, os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura). Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamento.

Não se procede, de tal forma, ao se fazer etnografia, com uma tentativa de reprodução da realidade observada, como se esta pudesse ser capturada em suposta essência, mas, sim, com uma tentativa de reconstrução (BURAWOY, 2009). Esta perspectiva sobre a etnografia ajuda o/a pesquisador(a) a escapar de um pedantismo científico, como se fosse o “normal” frente ao exótico a ser registrado; também ajuda a superar uma ingenuidade em torno de suposta neutralidade e distância do interventor na cultura pesquisada. Entretanto, tão importante quanto despertar uma sensibilidade “construtivista” (BURAWOY, 2009), a teorização sociológica é essencial, a partir do que Burawoy (2009) chama de “realismo”. Isto porque a interpretação, ou ficção, é amarrada não apenas a aspectos da particularidade do(a) pesquisador(a), mas a tradições teóricas coletivas a que se filia, sedimentadas em aspectos históricos e econômicos da sociedade. Nesta

direção, a opção por uma imaginação etnográfica tem relação com o desdobramento da perspectiva da Etnografia Crítica:

Desenvolveu-se da insatisfação tanto com a posição ateórica da Etnografia tradicional, que ignorava estruturas sociais como classe, patriarcado e racismo, quanto com o que alguns definiam como abordagens excessivamente deterministas e teóricas da Teoria Crítica, que ignorava a experiência vivida e a agência de atores humanos. (COOK, 2008, p. 148, tradução nossa).

Dessa forma, entende-se a imaginação etnográfica como uma proposta metodológica que procura articular, de um lado, os ensinamentos e inovações provocados pela Antropologia e, de outro, as bases teóricas e éticas proporcionadas pela tradição sociológica crítica. É importante ressaltar, contudo, que rejeitar a metodologia “engessada”, em nome de diálogos teóricos, não implica recusar rigor metodológico – pelo contrário, esta visão crítica exige um zelo ainda maior para a produção de sua legitimidade. Como é possível, no entanto, operar com esta proposta metodológica de forma rigorosa, sem que o foco recaia nas recorrentes métricas quantitativas de validação? A crítica de Laureau e Rao (2016) à hegemonia da racionalidade quantitativa (que se apresenta mesmo na pesquisa qualitativa) é inspiradora neste sentido.

A validade metodológica da imaginação etnográfica

Laureau e Rao (2016) problematizam a confusão entre confiabilidade e validação quantitativa, aludindo a uma distorção sobre onde recai o valor da investigação qualitativa. O cuidado metodológico é essencial no caso da imaginação etnográfica, mas trata-se de um tratamento de outra ordem se comparado à prática de atribuir legitimidade à etnografia através de um *checklist* de quantidade de procedimentos. Para avançar nesta direção, a proposta de validação de Laureau e Rao (2016, tradução nossa) fundamenta-se na profundidade dos dados:

É a profundidade dos dados qualitativos que determina a qualidade do trabalho. Métodos qualitativos têm a capacidade de iluminar significados – particularmente as nuances de micro-nível das atitudes e dos comportamentos. A pesquisa qualitativa pode sublinhar o impacto de forças sociais estruturais de larga escala nos rituais da vida cotidiana, assim como em muitas outras esferas da vida. Esta profundidade pode de fato ser ligada a um grande número de entrevistas ou a mais tempo gasto no campo, mas não deveria ser vista como redutível a isto. Queremos apontar três fatores que vemos como sendo indispensáveis para atingir profundidade na pesquisa qualitativa: coletar dados de alta qualidade, análise de dados perspicaz e escrita vibrante.

Para essas autoras, portanto, um primeiro aspecto que define um bom estudo qualitativo é a coleta de dados. Segundo Laureau e Rao (2016), o dado qualitativo tem a vantagem de fazer os leitores sentirem que a entrevista ou a cena em questão revela-se em sua frente. Por isso, essas autoras insistem que a confiança no dado qualitativo deveria recair, mais do que normalmente se observa, em quão vividamente o pesquisador ou a pesquisadora captura as nuances de nível micro. A questão, assim, no caso da coleta de dados, seria estudar a interação social, as ações e reações, bem como as reações às reações. Para criar um conjunto de dados de alta qualidade, portanto, Laureau e Rao (2016) recomendam coletar informações sobre expressões faciais, gestos e tom de voz, por exemplo, para melhor compreender as interações sociais em estudo. Os/As pesquisadores(as) qualitativos(as), afinal, querem, segundo essas autoras, que seus/suas leitores(as) sintam como se estivessem nos ombros do(a) pesquisador(a), para assistirem aos eventos que se descortinam. Desta forma, a confiabilidade qualitativa envolveria, em parte, o esmero na coleta de dados demonstrado pelo(a) autor(a) em seu texto

Em acréscimo a isso, outra etapa importante na realização do estudo qualitativo seria a análise de dados. Quanto a este ponto, Laureau e Rao (2016) pontuam que, assim que os pri-

meiros dados passam a surgir, os/as pesquisadores(as) poderiam ler suas notas de campo e transcrições de entrevista, para procurar temas emergentes. Ao longo do processo de coleta de dados, pesquisadores(as) então considerariam constantemente o problema de pesquisa e, a partir daí, resolveriam quais temas interessantes estão subindo à superfície. Esta análise, assim, seria quase sempre um padrão, que envolveria discernir um foco, deixando inclusive de lado outras possíveis questões de pesquisa e dados que normalmente aparecem. Essas autoras, porém, reforçam que é importante ser cético durante todo o processo de análise: contra-intuitivamente, uma tarefa importante neste momento seria pesquisar evidências que desconfirmem as ideias emergentes, isto é, é preciso estar sempre atento para a complexidade social do cenário pesquisado e não temer a contradição. Esta postura, inclusive, beneficiaria uma análise sofisticada. Assim, Laureau e Rao (2016) oferecem a ideia de que se indique no texto qualitativo a passagem por esta etapa de validação, pois estas considerações analíticas teriam uma associação mais adequada com os objetivos de uma etnografia, em comparação com meros números de amostras, entrevistas e planilhas de dados.

Por fim, a terceira parte dessa proposta alternativa de validação de pesquisa envolveria uma boa escrita. Como fazer pesquisa qualitativa bem exige, para as autoras em questão, intenso trabalho e tempo, elas entendem que pode ser frustrante para pesquisadores e pesquisadoras o fato de não poderem compartilhar toda a evidência coletada com o leitor. Em vez disso, afinal, investigadores(as) compartilham apenas uma fração muito pequena de seus dados. Contudo pesquisadores e pesquisadoras qualitativos, segundo Laureau e Rao (2016), sabem que têm mais dados para dar suporte a suas afirmações do que podem apresentar. Ainda assim, a escrita e as citações precisam ser certeiras. Leitores(as) gostam quando lhes contam histórias e gostam de se conectar com uma pessoa no texto. Pesquisadores(as) que

coletam e analisam detalhes ricos de interação social podem criar argumentos mais lúcidos e sofisticados a partir da escrita. Ademais, é valioso que estes detalhes apareçam na análise. Muito estudos que usam dados de entrevista priorizam incluir numerosas citações no mesmo ponto analítico do que evidência da robustez de seus dados a partir das interpretações autorais. O “indicador de qualidade metodológica”, por assim dizer, está mais na densidade e no detalhamento do texto e menos no cientificismo da transposição literal de dezenas de citações aos dados coletados. Concluem essas autoras, assim, em relação aos três fatores de confiabilidade propostos:

Ao fim, pesquisa qualitativa é sobre palavras. Não é sobre números. A ‘corrida armamentista’ para ter amostras maiores e maiores é uma lástima, já que muitos pesquisadores gastam tempo e energia valiosos coletando dados apenas para deixá-los no ‘chão da sala de edição’. Pesquisadores qualitativos precisam evocar nos leitores o sentimento de estar lá. Mas o conhecimento da vida cotidiana vem de aprender os detalhes de uma amostra relativamente pequena e não-aleatória. Isto significa analisar sistematicamente as experiências, olhando para evidências que desconfirmam, e ficando certo que os padrões são sólidos. Isto também significa trazê-los à vida com palavras escritas. O valor da pesquisa qualitativa não é sobre se gabar de um grande número de casos em um estudo. Em vez disso, pesquisas qualitativas precisam focar na qualidade do significado dos dados coletados. Esta é fonte de legitimação. (LAUREAU; RAO, 2016, tradução nossa).

Entrando em contato com a teorização de Willis (2000), bem como com o modelo de validação metodológica qualitativa de Laureau e Rao (2016), podemos posicionar a imaginação etnográfica de forma a estar sensível às contribuições de diferentes linhas teóricas e refinar a maneira como proceder metodologicamente. Deste modo, desenvolve-se uma visão de etnografia que, mesmo com as problematizações que ressaltamos a certas práticas canônicas, não invalida as contribuições importantes das formulações mais consagradas sobre a

metodologia, a partir de processos rigorosos de validação e de uma operacionalização teoricamente comprometida.

Proposta de um quadro metodológico

No sentido de contribuir com uma possibilidade de proceder com a imaginação etnográfica, propõe-se um quadro metodológico. Tal quadro, inspirado na visão antropológica proposta por Fonseca (1999) e no modelo so-

ciológico de Carspecken (1995), considerando ainda as condições de validade a partir de Laureau e Rao (2016), posiciona as diferentes etapas de uma pesquisa etnográfica como teoricamente planejadas, sem deixar de abrir espaço para “o inesperado” (WRIGHT, 2017) a partir da sensibilidade frente ao campo empírico. Não se trata, aqui, de uma prescrição ou modelo fechado, mas muito mais como uma forma de traduzir em termos de procedimentos de pesquisa os debates etnográficos até aqui apresentados.

Quadro 1 – Quadro metodológico

QUANDO?	O QUÊ?	COMO?	POR QUÊ?
1	Projeto de pesquisa	Imersão teórica e escrita do material.	Para que o/a autor(a) estabeleça, mesmo que provisoriamente, uma justificativa, um problema e um aporte teórico-metodológico que discutam o quê, por quê e como investiga.
2	Trabalho de campo	Observação participante, entrevistas semi-estruturadas e coleta de documentos	Para experimentar a cultura pesquisada: para que haja uma “co-residência extensa, uma observação sistemática, uma interlocução efetiva (língua nativa), uma mistura de aliança, cumplicidade, amizade, respeito, coerção e tolerância irônica” (CLIFFORD, 1999, p. 94).
3	Desconstrução e Esquematização	Organização dos dados	Para mapear os referenciais da cultura pesquisada, com a sensibilidade seletiva do/a pesquisador/a, propondo uma versão etnográfica da cultura observada.
4	Análise Relacional	Exame teórico a partir da articulação dos dados empíricos com os conceitos sociológicos	Para relacionar a cultura interpretada com a sociedade em que esta cultura se insere, de forma a caracterizar as determinações e contradições envolvidas nessas relações.
5	Escrevendo a cultura, reescrevendo a teoria	Descrição densa da cultura observada a partir dos modos de significação produzidos pelos estudantes, porém não de maneira “pura”, ou de maneira solipsista, mas no diálogo com o debate educacional crítico	Para traduzir os modos de significação dos estudantes sobre a cultura observada ao vocabulário do debate corrente na literatura educacional, em busca de uma contribuição à tarefa do campo de constante reconstrução teórica.

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

O primeiro passo que se propõe é constituído pela elaboração de um projeto da pesquisa. Esta é uma etapa crucial porque, por mais que em muitas vezes se enfatize a insegurança

envolvida na indeterminação, a pesquisa é enriquecida justamente pelos questionamentos mais fundamentais. Estes costumam ser negligenciados por serem elementares,

ao invés de celebrados justamente por estas propriedades. No processo, o potencial mais criativo e significativo da prática investigativa se aproxima das perguntas “básicas”, do tipo “o que é pesquisa?”, “o que quero saber?”, “por que estou fazendo isso?” Dedicar-se a esta etapa, portanto, pelo “passo atrás” que ela representa – somos aqui induzidos a confrontar com o quê pesquisar (a revisão teórica, neste caso, é fundamental), por quê pesquisar (aqui sou direcionado a refletir sobre minha justificativa) e como pesquisar (quanto a este item, a teoria metodológica é central). Neste momento, pode-se estar mais aberto e sensível à própria identidade, às próprias utopias, e assim a descobertas. O mais importante, dentro deste primeiro processo, é a imersão no mundo da pesquisa, em que as certezas podem permanecer suspensas e o registro sobre o que (não) se reconhece é prioritário.

Quanto ao segundo passo, indica-se, ao ingressar em campo, registrar as informações adquiridas e as reações e emoções (GEERTZ, 1989) em um diário de campo, buscando absorver ao máximo os significados que os sujeitos atribuem à sua experiência diária. É neste momento também que é proposta uma observação participante ostensiva, entendida aqui como uma etapa de permanência prolongada na rotina. Também se sugerem entrevistas de forma semiestructural sobre a rotina, de forma que estes dados sejam registrados em diários de campo. Ademais, podem-se usar outras estratégias complementares, como o oferecimento de cadernos em branco para cada sujeito pesquisado, pedindo que passem a usar como diário, compartilhando assim suas impressões sobre a rotina pesquisada. Outro recurso de coleta que pode ser utilizado são grupos de discussão. Ainda, outros sujeitos, que não do foco da pesquisa, podem ser entrevistados como apoio, além de ser importante consultar documentos atuais e antigos referentes à instituição pesquisada. Além desta listagem de procedimentos, é importante ressaltar que nesse estágio, mesmo que haja já análises

pré-desenhadas, ainda não é preciso se comprometer com interpretar o que se começa a enxergar (CARSPECKEN, 1995). Esta postura, afinal, permite priorizar assimilar, o melhor possível, os referenciais produzidos pelos sujeitos da cultura em questão.

O terceiro estágio, “Desconstrução e Esquemática”, sob inspiração de Fonseca (1999), serve para ajudar na tarefa de olhar para a agência dos sujeitos. As informações e sentimentos registrados na etapa 2 servem agora de “matéria-prima” para a interpretação dos significados e lógicas que os sujeitos constroem sobre sua experiência. Aqui, elementos observados, como as regularidades em relação a como significam práticas e pertencimentos passam a ser apreciados em razão de se compreender as lógicas que estruturam as decisões dos sujeitos. Juntas, essas lógicas procuram mapear um sistema, construindo um olhar complexo sobre o que ocorre. Além disso, pode-se combinar as observações com dados e documentos requisitados e, ainda, desenvolver desenhos e mapas que ajudam a entender como a dinâmica pesquisada é operada.

Chamamos o quarto estágio de Análise Relacional, em virtude do conceito epistemológico definido e empregado por Michael Apple para a pesquisa sociológica em Educação (CORRÊA, 2017; GANDIN; LIMA, 2016). Ao articular esta perspectiva ao quarto estágio da imaginação etnográfica, a proposta é que o diferencial sociológico passa a ser enfatizado. Assim, mobilizam-se conceitos teóricos que sustentam o problema de pesquisa, conectando-se os sentidos dados pelos sujeitos com o contexto educacional e social mais amplo em que se inserem. Deste modo, dois “atos” (CORRÊA, 2017), conforme define Apple (2008), podem conduzir epistemologicamente as análises nestes pontos de interação entre macro e micro: o “ato de situar” e o “ato de reposicionar”. Situar implica “contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômi-

ca e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições” (APPLE, 2008, p. 37). Ao mesmo tempo, o ato de reposicionar é também inseparável desta perspectiva porque “Este ato de ler nossa formação social de forma diferente é um ato criativo. [...] precisamos assumir a posição daqueles que são cultural, política ou economicamente desprivilegiados ou oprimidos.” (APPLE, 1989, p. 13). Assim, a Análise Relacional implica também este outro tipo de localização, do próprio pesquisador ou pesquisadora como sujeito em privilégio que utiliza este poder para posicionar narrativas subalternizadas como centrais. Deste modo, este quarto momento metodológico é essencial para produzir a articulação assim definida, afinal, para uma Análise Relacional:

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. (APPLE, 2008, p. 44).

Finalmente, para o quinto estágio, “Escrevendo a cultura, reescrevendo a teoria”, é proposta a apresentação, ou tradução, da pesquisa. A descrição densa, neste sentido, é a estratégia utilizada neste momento, sendo valorizado o esforço do autor ou autora em interpretar em detalhes as construções diversas que permeiam o cotidiano. Neste ponto, aprendendo com as lições da Antropologia Social (CLIFFORD, 1999; GEERTZ, 1989), reconhece-se que a escrita final da pesquisa não é a revelação da verdade única sobre a cultura pesquisada, mas uma versão do(a) pesquisador(a). Desta maneira, parte-se da ideia dos antropólogos James Clifford e George Marcus (1986) de que etnografia é escrever a cultura. Todavia, é impossível ignorar que a cultura é parte condicionada e condicionante de um contexto econômico e social mais amplo. Aqui, a aprendizagem com etnografias

se mistura com a leitura de pesquisas sociológicas da educação, que servem, em conjunto, de inspiração para um esforço de diálogo da descrição densa articulada com o olhar analítico crítico. Deste modo, propõe-se que é preciso olhar sensivelmente não só para o que sujeitos pesquisados produzem do ponto de vista de seus referenciais: também é o objetivo entender como esta agência ocorre em um contexto com condicionamentos geográficos e históricos específicos, encarnados na experiência que cada pesquisador ou pesquisadora elegerá para si.

Considerações finais

A despeito de alguns desafios que permanecem, a etnografia como modo de fazer pesquisa tem influenciado continuamente o campo da educação crítica brasileira. No intuito de contribuir para esse desenvolvimento, este trabalho salientou o conceito de imaginação etnográfica de acordo com Paul Willis (2000). A partir desta ideia, argumentou-se, a partir do item 2, em favor do rigor teórico e metodológico, sem que se desconsidere a tradição produzida aos moldes brasileiros dos estudos educacionais críticos. Pelo contrário, ratificou-se que é o compromisso teórico e ético que permite reconhecer os avanços do trabalho desenvolvido até aqui, apesar dos obstáculos de caráter teórico ainda por serem superados.

Desse modo, apresentou-se, no item 3, a imaginação etnográfica como um caminho que concilia o compromisso com os modos de produzir significados nativos do campo de pesquisa – o compromisso etnográfico – com a imaginação, a posição subjetiva, enviesada teórica e contextualmente e criativa de um pesquisador ou de uma pesquisadora. Com o convite para que as empreitadas etnográficas na educação não apenas permitam, mas deem uma centralidade a esta relação (ao invés da reificação de um dos polos), pretende-se oferecer ferramentas e incentivar a prática etnográfica eticamente informada no estudo das instituições educativas.

Uma das maneiras com que esse compromisso com o rigor teórico e ético se materializa, neste trabalho, é através de uma validação qualitativa dos dados etnográficos, conforme critérios apresentados a partir da proposta de Laureau e Rao (2016). O artigo, portanto, procura contribuir com o campo oferecendo não apenas uma perspectiva etnográfica, como indicado no item 3, mas a própria maneira como avaliar a confiabilidade da pesquisa, conforme o item 4. No item 5, em continuidade à tarefa de indicar caminhos para a efetivação da imaginação etnográfica, o raciocínio segue com a indicação de um quadro metodológico. Ao contrário de uma pretensa prescrição, esta indicação refere-se a uma possibilidade de materializar a imaginação etnográfica, tendo como função abrir possibilidades, a serem consideradas nos processos diversos de pesquisa. Como resultados, portanto, o trabalho oferece uma reorientação epistemológica efetiva sobre a etnografia na educação, a partir da imaginação etnográfica, considerando o cenário contemporâneo dos debates do campo. Assim, buscou-se contribuir através de reconstruções teóricas e técnicas para a validação metodológica de pesquisas etnográficas em educação e de caminhos para proceder com a operacionalização metodológica da etnografia.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARNOT, Madeleine. Male working-class identities and social justice: a reconsideration of Paul Willis' 'Learning to Labour' in light of contemporary research. In: DOLBY, Nadine; DIMITRIADIS, Greg. (ed.). **Learning to labour in new times**. Routledge: New York, 2004. p. 97-119.
- BURAWOY, Michael. **The extended case method**. Berkeley: University of California, 2009.
- BURAWOY, Michael. Introduction. In: BURAWOY, Michael; BURTON, Alice; FERGUSON, Ann Arnett; FOX, Kathryn J. **Ethnography unbound**. Berkeley: University of California Press, 1991. p. 1-7.
- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1499-1526, out./dez. 2016.
- CARSPECKEN, Phil Francis. **Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide**. New York: Routledge, 1995.
- CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (org.). **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986.
- CLIFFORD, James. **Itinerarios transculturales**. Barcelona: Gedisa, 1999.
- COOK, Kay. Critical ethnography. In: GIVEN, Lisa M. (ed.). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008. p. 148-151.
- CORRÊA, Tábata Valesca. **Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico: o espaço dos Seminários Integrados**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.
- DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1971. p. 60-78.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 10, p. 58-78, 1999.
- GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, 2016.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GORDON, Liz. Paul Willis: education, cultural production and social reproduction. **British Journal of Sociology of Education**, v. 5, n. 2, p. 105-115, 1984.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- HAMMERSLEY, Martyn. Ethnography: problems and prospects. **Ethnography and Education**, v. 1,

n. 1. p. 3-14, 2006.

HAMMERSLEY, Martyn. What is ethnography? Can it survive? Should it? **Ethnography and Education**, v. 13, n. 1, p. 1-17, 2017.

INGOLD, Tim. Anthropology is not ethnography. **Proceedings of the British Academy**, v. 154, p. 69-92, 2008.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para análise de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 63-87.

KUHN, Thomas. Logic of discovery or psychology of research? In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (org.). **Criticism and the growth of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press 1970. p. 1-24.

LAREAU, Annette; RAO, Aliya Hamid. It's about the depth of your data. **Research Collection School of Social Sciences**, paper 255, 2016. Disponível em: <https://contexts.org/blog/its-about-the-depth-of-your-data/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

MARTÍNEZ, Roger. Cultura viva: entrevista com Paul Willis. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 301-321, 2005.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 17 n. 3, p. 271-280, 2013a.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em Educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013b.

OLIVEIRA, Amurabi. Uma Antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na Educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, p. 233-253, 2017.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Hori-**

zontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

ROMAN, Leslie; APPLE, Michael. Is naturalism a move away from positivism? Materialism and feminist approaches to subjectivity in ethnography research. In: EISNER, Elliot; PESKIN, Alan (ed.). **Qualitative inquiry in education: the continuing debate**. New York: Teachers College Press, 1990. p. 38-73.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

TOSTA, Sandra Pereira *et al.* **Etnografia para a América Latina: um outro olhar sobre a escola no Brasil e na Argentina**. Relatório técnico-científico. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2011.

TRONDMAN, Matts; LUND, Anna. Light, mind and spirit: Paul Willis's learning to Labour revisited on and beyond its 40th anniversary. **Ethnography**, v. 19, n. 4, p. 433-445, 2018.

VALENTE, Ana Lúcia. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 7, n. 20, p. 54-64, 1996.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WILLIS, Paul. **The ethnographic imagination**. Cambridge: Polity, 2000.

WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. Manifesto pela etnografia. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 27, p. 211-220, 2008.

WRIGHT, Erik Olin. **Encontre o inesperado: uma conversa metodológica com Erik O. Wright**. Entrevista concedida a Ricardo Boklis Golbspan. Madison, 9 mar. 2017. Áudio MP3 (43min).

Recebido em: 01/12/2020
Aprovado em: 05/01/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

Entrevista



ENTREVISTA COM JACQUES JULES SONNEVILLE: REVISTA DA FAEEBA – 30 ANOS

Livia Fialho Costa

Jacques Jules Sonnevile

LÍVIA: Professor Jacques, o senhor fundou a Revista da FAEEBA em 1992. São 30 anos este ano.

JACQUES: Que beleza! Mas é uma coisa fantástica, uma qualidade incomparável, na minha opinião, a Revista de 1992 é uma, a de 2022 é outra. Embora seja a mesma.

LÍVIA: E o senhor permaneceu quantos anos como Editor Geral? Dezoito anos na Revista?

JACQUES: É, 18 anos. É, fiquei até 2010, foi.

LÍVIA: 1992...

JACQUES: É, até 2010, mais ou menos, que eu permaneço como Editor.

LÍVIA: Muito bom, muito bom.

JACQUES: Porque às vezes não conto todo o período. Eu me aposentei, mas depois ainda fiquei muito tempo na Universidade do Estado da Bahia em função da Revista; me aposentei, continuei dando aula também, mas o principal foi realmente cuidar da revista.

LÍVIA: Cuidar da Revista... E, inicialmente, como foi que o senhor teve essa ideia de criar uma revista? Porque a Revista nasce com o senhor, com a proposta do senhor, não foi assim?

JACQUES: Certo. Mas é... alguém da Faculdade de Educação – FAEEBA, na época, disse que a gente poderia fazer uma revista, então eu topei logo, certo? Porque achei muito interessante. Então graças à então diretora conseguimos levar adiante a Revista. Era diferente no início, muitas vezes eu mesmo levava a Revista para

imprimir, porque tudo era começo, não tinha revista na UNEB. A impressão da Revista, em papel, dava muito trabalho, mas a gente teve sempre a colaboração de muitas pessoas o tempo inteiro.

LÍVIA: Sim.

JACQUES: No começo era tudo manual [risos]. Eu levava para a gráfica para imprimir, digitar. No começo mesmo foi coisa assim, algo de formiga, sem segredo nenhum a gente foi e o que tinha que fazer, fazia e pronto.

LÍVIA: O senhor lembra do primeiro número qual foi?

JACQUES: Foi sobre a Universidade, alguma coisa assim. E fazer a Revista era algo trabalhoso, mas sem segredo. Tinha de fazer com o que a gente tinha. Antes era tudo impresso, começamos assim. Depois virou impresso e na Internet (*online*). E agora sai na internet só, né?

LÍVIA: Agora é só *online*.

JACQUES: É, *online*. Porque no fundo ninguém quer mais ter um livro, só quer acessar no computador. Eu prefiro na Internet, porque quando está apenas impresso, para poder copiar para citar alguma coisa, fica mais complicado. Na Internet é muito mais fácil para acessar, se quiser copiar é mais fácil.

LÍVIA: Sim, sim.

JACQUES: Não preciso “xerocopiar” nada. É só copiar e colar.

LÍVIA: O senhor olha, visita o site da Revista na

internet, *online*? Claro, né? [risos]

JACQUES: Sempre [risos]. Acho interessante o *online*. Mas é uma coisa assim que... ter uma revista na internet viabiliza muito a produção de uma boa parte dos autores, pois uma revista recebe artigos de muitas regiões do país. Os autores nunca se encontram, uma boa parte dos autores se comunicam com os editores apenas *online*, via internet. Eles sabem que podem publicar sobre tal assunto e aí mandam a cópia do artigo, tudo via internet.

LÍVIA: E a Revista da FAEEBA, ela sempre foi temática, né?

JACQUES: Sim. É uma forma fantástica, né? Uma revista que se concentra em um número em torno de um assunto. Então acho isso uma coisa completa. É uma riqueza, viu?, para a universidade... assim, ser uma revista temática.

LÍVIA: E...

JACQUES: Foi bem aceita no Brasil todo, todo mundo fica de boca aberta.

LÍVIA: Como era a Revista logo no início, professor Jacques, em termos de estrutura, de sala, como era a infraestrutura no início?

JACQUES: A estrutura é de... tinha uma salinha lá na FAEEBA, na UNEB, e pronto. E tinha as pessoas que visitavam, que no começo visitavam tudo. Brincadeira, parece, mas era assim: autores vinham até a revista, era o pessoal que mandava um texto e vinha saber se iam ser publicado ou não. As correções também muitas vezes eram pessoalmente. Tinha que acertar o texto, digitar e pronto, e publicar.

LÍVIA: O senhor diagramava, corrigia?

JACQUES: Ah, sim, tudo. Eu levava assim o... como chama? Levava a versão completa de um dossiê ... na empresa...

LÍVIA: Na empresa gráfica.

JACQUES: Sim!! A gente fazia já impresso um modelo digitado, mostrando a obra, para eles terem um exemplo. Levávamos já com a formatação, tudo certinho para eles não fazerem

besteira e... a gente fazia tudo assim, na mão, e não tem nada de segredo, é tudo bem simples.

LÍVIA: E como era? O senhor trabalhava junto com uma outra editora ou no início era o senhor sozinho?

JACQUES: No início era a própria gráfica da UNEB. Lá eles fizeram tudo assim, então eles levavam e traziam uma versão impressa final, o texto, mas ainda não era aquela coisa já formatada, com a capa. Era a versão pra correção, feita numa gráfica. Imprimiam e aí a gente verificava, tudo assim bem manual. Esta versão primeira da gráfica era praticamente a final, só faltava a gente ler.

LÍVIA: E a professora Yara Dulce Ataíde, trabalhou junto com o senhor na Editoria Científica. Foi, também, a primeira editora junto com o senhor...

JACQUES: Na fundação da Revista. É, ela é uma pessoa assim, que dava, assim, uma espécie de apoio, de presença importante. Apoiava mesmo. Sim, e ela divulgava muito a Revista.

LÍVIA: Como era a divulgação da Revista no começo?

JACQUES: Tudo muito artesanal. A colega Nádia Fialho, acho que ela era diretora na época, ela divulgava. Algumas professoras, quando viajavam para congressos, aproveitavam para fazer a divulgação. Os congressos eram muito importantes como esse lugar para divulgar a Revista para outros colegas e outros estados. Posteriormente, teve um site, né? Aí a divulgação ficou mais rápida. No início a gente publicava um dossiê temático e divulgava junto como as outras revistas. Eu diria que era tudo manual, artesanal, "muito primitivo".

LÍVIA: E a UNEB apoiava financeiramente?

JACQUES: Sim. Sim, porque muitas pessoas trabalhavam no apoio à Revista da FAEEBA. E trabalhavam em função da Revista. Tinha até pessoas que praticamente trabalhavam só na digitação dos artigos e de todas as coisas relacionadas à Revista.

LÍVIA: Certo. Digitador, diagramador..

JACQUES: Nesse sentido a UNEB sempre apoiou.

LÍVIA: Sempre apoiou.

JACQUES: Sim, a faculdade, o departamento, a diretora. Dava-se apoio para os funcionários, salas para apoiar a produção da Revista. Depois até se conseguiu no Governo do Estado, acho que a Secretaria de Educação deu apoio. Apoio nunca faltou.

LÍVIA: Apoio sempre teve.

JACQUES: Eu levava os textos muitas vezes para os próprios avaliadores, pareceristas, para as pessoas do Conselho Editorial para ler e dar um parecer. Corrigir, primeiro avaliar depois corrigir, tudo bem primitivo. O principal trabalho é esse.

LÍVIA: Sim, sim. O principal é isso, né? Naqueles 18 anos de gestão da Revista, o senhor percebeu alguma mudança na Revista, algum desafio, algum momento em que foi mais difícil manter a Revista?

JACQUES: Teve uma espécie de crise quando, por exemplo, é... como que foi assim? Foi um momento difícil, como uma espécie de situação em que ninguém na Universidade queria mais pagar nada. Não lembro, porque era uma espécie de confronto de várias pessoas, de tensão entre colegas. Então teve uma espécie de paralisação das atividades. De repente não tinha mais financiamento, dinheiro para pagar as pessoas. Mas isso deu pra contornar, porque era crise entre pessoas. Mas nós tínhamos o apoio da Faculdade, da direção, havia valorização da revista como fruto de um trabalho da Universidade, para a Universidade, então isso foi decisivo para continuar a revista.

LÍVIA: Apoio financeiro decisivo.

JACQUES: Sim, financeiro. Apoio financeiro para as pessoas que estavam ligadas à produção da Revista... diagramação, gráfica. E o espaço e as pessoas que trabalhavam para a Revista se mantiveram.

LÍVIA: O apoio acadêmico era bom? Os professores do departamento se mostravam disponíveis para avaliar artigos, serem pareceristas?

JACQUES: Sempre. Durante algum tempo meu trabalho era a Revista só, não precisava dar aula em muitas disciplinas, eu ficava disponível também para outras formas de trabalho etc. Então, tinha uma matéria, aulas, um grupo de pesquisa e pronto. Praticamente era mais trabalho com a Revista, para estruturar e garantir a existência da Revista. A maior parte das coisas eu também fazia em casa, no computador, revisando o conteúdo dos artigos. Eu digitava tudo e levava para os rapazes passarem para o papel vegetal para impressão. Então, nesse sentido, a universidade sempre me liberou e apoiou sempre as pessoas, e isso foi fundamental para diversificar e crescer. Eu percebia que no fundo todos os colegas queriam escrever naquela época, todo mundo já queria publicar. No começo era difícil.

LÍVIA: Qual foi o dossiê que o senhor mais gostou de editar, o senhor lembra? Algum de preferência, algum número que o senhor tenha gostado muito de alguma temática?

JACQUES: Acho que sobre Formação de Professores. Teve também um outro dossiê sobre Trabalho Comunitário – tanto no meio rural, como no estado moderno. É, dá um bocado de trabalho, mas é um prazer muito grande poder ver, assim, o interesse de muitas pessoas. Isto é de se comemorar, lembrar do interesse de muita gente pela Revista. Sempre uma equipe boa. Como editor, eu cansei de andar nas ruas para entregar os textos impressos porque não dava pra enviar pela internet, dava apenas para digitar e diagramar no computador, mas em 1992 o acesso à internet não era tão comum a todos. Os pareceristas também preferiam o texto para ler no papel, para...

LÍVIA: Para corrigir no papel, redigitar.

JACQUES: Tudo bem rudimentar, mas com eficiência. [risos]

LÍVIA: Como era a divulgação da Revista, em

linhas gerais?

JACQUES: Em algum momento passou a ser pela internet, mas no comecinho se mandava sempre a Revista por correio para todas as faculdades e setores de Educação do Estado e até de outros estados. Mandávamos até para o exterior pelo correio, Portugal e Espanha recebiam sempre. A gente recebia muitos textos também de fora.

LÍVIA: Recebiam também textos de fora?

JACQUES: Ah, sim, em outras línguas, espanhol, sobretudo.

LÍVIA: Quem traduzia era o senhor?

JACQUES: Não. Tinha os especialistas que traduziam. Porque na Revista tinha muita colaboração, na base da colaboração mesmo, sem pagar mesmo, de boa vontade. E eu digo sempre que o trabalho na Revista não tinha muito segredo. O segredo era trabalhar e cuidar e prestigiar os outros, o trabalho dos outros. Eu digo os donos verdadeiros da Revista são os autores, que dão qualidade, temos que sempre prestigiar, elogiar e fazer tudo que é possível para valorizar os autores. Porque, por um lado, publicar um artigo numa revista é um prestígio para o autor, para qualquer pessoa; por outro, o editor deve reconhecer o mérito do autor ter um artigo aprovado e poder publicar em uma revista. Então tem que prestigiar, é um valor muito grande. Como profissional, poder publicar um artigo em uma revista hoje em dia é um mérito.

LÍVIA: Os critérios mudaram muito em 30 anos. Então, foi na UNEB que o senhor se construiu editor?

JACQUES: É.

LÍVIA: Professor e editor.

JACQUES: Alguém tem que fazer, nada acontece se ninguém fizer. Eu andei a Bahia toda me metendo em pirambeiras etc., não sei aonde, que nunca tinha ido antes, em bairros que eu não conhecia para poder entregar o texto para corrigir e encontrar os autores. [risos]

LÍVIA: Os colegas/autores valorizavam as publicações?

JACQUES: Claro! Era uma honra, era um mérito.

LÍVIA: A Revista da FAEEBA nasce antes do programa de pós-graduação, porque o programa de pós-graduação nasce em 2002, e a Revista da FAEEBA começa 10 anos antes.

JACQUES: É, realmente. Porque começa mesmo a Revista da FAEEBA na Faculdade, num setor específico. Era, portanto, uma produção local, nunca foi pensada em termos nacionais, é uma coisa então que os envolvidos pensavam com muito empenho, mas era uma espécie de revista local mesmo. Muitas vezes eu penso que o mérito da Revista da FAEEBA foi ela por si só, os editores e envolvidos valorizaram a produção. Então o cuidado que todo mundo teve para fazer uma coisa de primeira linha, não é alguém que pensou, projetou e perseguiu. Foi algo que foi acontecendo, como por si próprio foi crescendo.

LÍVIA: E o senhor como editor, o senhor se sentia valorizado na UNEB?

JACQUES: Sim, claro. Ajudar a publicar uma coisa com valor é uma coisa fantástica, a própria revista que se valoriza.

LÍVIA: Qual relação o senhor faz entre a Revista e o surgimento do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade?

JACQUES: Eu acho que há muita relação, sim. Os colegas, à época, muitos, cada vez mais, as pessoas se interessavam em publicar suas pesquisas, se fazer visualizar. Então, quando surge a pós-graduação, ela vira justamente uma espécie de suporte da Revista: a Revista se torna uma espécie de instrumento para se publicar e se valorizar a produção dos colegas. Não é que a gente vai fazer uma pós-graduação em função de uma revista, mas ali é uma espécie de sustentação à produção, um suporte que veicula o trabalho dos pesquisadores da pós-graduação.

LÍVIA: A Revista da FAEEBA também ajudou

muito a expandir o número de publicações dos próprios professores que vieram a compor a pós-graduação.

JACQUES: É, porque realmente é uma espécie de cartão de visita: por exemplo, os professores olhavam e pensavam o quão era importante ter o artigo ali publicado, porque não era fácil, não tinha espaço pra todo mundo. Muitos textos, a maioria, era externo à UNEB. Você já tem alguma coisa publicada?

LÍVIA: Na Revista da FAEEBA, tenho. Antes de ser editora científica, eu coordenei um dossiê na Revista da FAEEBA, o dossiê 35, “Educação e religiões”. Foi uma coordenação dividida com uma colega do PPGEduc, professora Sueli Mota. Realmente muito importante. Naquela época a editora científica era Liège Sitja.

JACQUES: O tema das Religiões... ah que beleza! Que ano?

LÍVIA: Foi o número 35 da Revista, em 2011. Eu ainda não era editora. Fui eleita como editora científica em 2014, para uma gestão *pro tempore*. [risos] E lá se vão 8 anos de função. Coordenei também um dossiê mais recente, em 2019, “Educação e Antropologia: questões de método e Epistemologia”.

JACQUES: Poxa, que bom, hein? Como foi escolhido o tema?

LÍVIA: Então, essas temáticas, hoje, elas são definidas da seguinte forma: a gente abre o edital público para o Brasil e para o exterior. Nós recebemos propostas durante um prazo estabelecido no edital. Das propostas aprovadas pelo Conselho Editorial, escolhemos a sequência dos dossiês. Como a revista é trimestral agora, nós classificamos quatro propostas por ano. Há um rigor e, portanto, uma série de critérios que servem para classificar, separar, julgar as propostas. Então os critérios normalmente estão relacionados à relevância das temáticas atualmente para o campo da educação; considera-se o currículo do professor proponente, olhando-se, sobretudo, para o grau de conhecimento que ele tem na temática

proposta. Enfim, são muitos critérios, e que estão baseados nas exigências do qualis Capes.

JACQUES: Que bom!

LÍVIA: O senhor lembra como é que essas temáticas eram definidas?

JACQUES: Era mais ou menos na base da opinião, da sugestão etc. Era uma espécie de Conselho Editorial que conhecia os temas e dizia qual tema era mais importante. No começo era assim, um pouco baseado só no Conselho Editorial, não tinha um critério externo.

LÍVIA: Certo. Como disse o senhor, todas as etapas de produção e projeto da revista eram artesanais, mas todo mundo muito envolvido, né, na proposta?

JACQUES: Sendo uma revista que crescia, era muito importante observar todos os aspectos. Não era qualquer coisa, não era sair enchendo páginas com artigos. Precisava, claro, ser um tema geralmente baseado em pesquisa, a partir de autores. Para quem estava pensando em criar uma pós-graduação, a revista era um suporte muito importante.

LÍVIA: O senhor olha ou o senhor visita outras revistas em outros sites na internet? Ou não, só a Revista da FAEEBA?

JACQUES: Olho a Revista da FAEEBA. [Risos]

LÍVIA: Então, muitas lembranças da época que o senhor foi editor, muito trabalho?

JACQUES: É, a gente fazia muito trabalho em casa realmente. E mais recentemente usamos muito, o computador virou uma necessidade quase física. Para poder trabalhar é uma necessidade. Fico muito tempo trabalhando e lendo, acessando coisas no computador.

LÍVIA: A família tem uma boa lembrança do senhor como editor?

JACQUES: Minha família mora na Bélgica. Aqui em casa, só nós dois aqui. A família de Vilma mora em São Paulo.

LÍVIA: Ah, ok.

JACQUES: A minha família aqui no Brasil, na Bahia, é a UNEB. A família aqui é da UNEB. Tem um bando de aluno que lembra do meu aniversário, dia 5 de novembro. Tá longe. Tive ótimos alunos na UNEB, guardei vínculos.

LÍVIA: Professor Jacques, o senhor tem um conselho para dar a quem quer ser um editor?

JACQUES: Sei não. [risos] Bom, meu conselho é não esquecer de prestigiar aqueles que trabalham pelas revistas, porque uma revista depende do trabalho de muitas pessoas, depende do trabalho dos autores e das pessoas que trabalham na produção acadêmica e técnica. Tem de, acima de tudo, valorizar. Prestigiar, buscar apoio financeiro. Um editor deve respeitar e valorizar a produção da própria universidade e, também, na mesma medida, prestigiar os autores de fora, de outras instituições. Então às vezes pode acontecer de o editor ter de decidir entre um artigo e outro, entre a sua universidade e a de um outro, entre um colega conhecido e um outro. Tem de haver bom senso e responsabilidade. Respeito, valorização do trabalho de todos os autores, sem distinção. Mas sempre olhando e distinguindo o que é bom do que não é bom.

LÍVIA: A Revista da FAEEBA mantém até os dias atuais a mesma estrutura interna: revista temática, uma seção Estudos; Documentos; Entrevista(s). Em geral as Revistas de Educação seguem esta estrutura – embora nem todas as revistas sejam temáticas. Suprimimos a seção Resumos de tese e dissertação.

JACQUES: Quando fui editor havia uma sugestão de observarmos a porcentagem de pessoas que são da própria universidade.

LÍVIA: Isso mesmo. É critério. Devemos evitar a endogenia. Portanto, neste caso, a Revista não pode contemplar um número grande de autores da Bahia, ainda que seus artigos estejam aprovados e aguardando publicação no banco de artigos aprovados.

JACQUES: É muito difícil. Mais critérios. Muitas vezes fica demorando para publicar, tem muito

bons artigos no banco e ficam lá parados, esperando publicação.

LÍVIA: Este ano a revista completa 30 anos. Essa conversa-entrevista será publicada este ano, como parte das ações de comemoração dos 30 anos da Revista. É importante registrarmos a memória: a Revista tem espaço para narrarmos nossa própria história, valorizando a memória da própria Revista. A Revista da FAEEBA é “qualis A” porque ela começou com pessoas que fizeram esse esforço. E assim, professor Jacques, nós, atuais editor e editoras, valorizamos muito isso, que o seu trabalho e o cuidado com a Revista representam para a própria existência dela. O senhor dá o exemplo do cuidado com as pessoas que fazem parte, mas não só quem faz parte hoje, mas quem fez parte antes de nós. Então, assim, a gente reconhece e faz esta homenagem ao senhor como a pessoa que abre os caminhos da produção na Faculdade de Educação (FAEEBA) – atualmente Departamento de Educação (DEDC I) – e no PPGEduc. Gratidão.

JACQUES: O importante, o mais importante numa revista são as pessoas que publicam e escrevem.

LÍVIA: É, o importante numa revista são as pessoas que publicam e escrevem, e editoram a revista, e se lançam nesse trabalho muito árduo, muito dedicado, muito ético de cuidado com todos os níveis da produção. Além disso, além da dimensão acadêmica, exige muito trabalho físico, porque são horas, dias, madrugadas lendo, enviando artigo para avaliação, acompanhando a revisão, a editoração. O reconhecimento, o qualis A, vem desse percurso que foi, desde o início, de muito trabalho e dedicação.

JACQUES: A Revista da FAEEBA é como se fosse uma filha e agora virou uma Miss Brasil. [risos] Eu levava a Revista num lugar perto da Estrada do Coco, não me lembro bem, onde o rapaz da editoração fazia a correção do texto. Lino. Lino Greenhalgh, ele se chamava. A gráfica também era longe, Fazenda Grande do Retiro, longe.

LÍVIA: É o mesmo Lino até hoje, Lino Greenhalgh. Existe uma equipe que presta serviços – porque não são funcionários da UNEB – para a Revista. Lino na editoração, Luís Fernando na revisão, todos têm um trabalho primoroso. Maura Icléa é a bibliotecária e tem um papel fundamental no acompanhamento da Plataforma e dos indexadores. Passou a ser nossa editora executiva. Muitos desafios para manter este trabalho coletivo. Temos recebido muito apoio da Direção do DEDC, da pró-Reitoria e da coordenação do PPGEduc.

JACQUES: É isso mesmo. É muita gente assim que colabora e que honra a Revista. Isso é bem interessante. Àquela época, quem fazia as coisas não ganhava nada de especial. Editor na UNEB não era cargo [até hoje não é], era um valor: trabalhar pela Revista, trabalhar pela Universidade. Eu permaneci muito tempo na UNEB, mesmo depois de aposentado, apenas porque trabalhava na revista. Então a universidade sempre me apoiou, reconheceu o meu trabalho. Eu fui aposentado no Diário Oficial de fato, não me recordo... até porque continuei fazendo esse trabalho todo. [risos]

LÍVIA: Quando o senhor deixou a Revista, quem foi que assumiu?

JACQUES: Foi uma situação no início um pouco difícil, porque as pessoas não tinham experiência com a Revista. E naquela época também já eram outras exigências para as revistas no Brasil, mais burocracias. Isso levou até a uma crise, interromperam os números, parou até de circular. Depois conseguiram colocar [retomar a periodicidade]. Depois de mim e de Yara Dulce Ataíde, foi a professora Liége e Tânia Dantas. A Revista exige muito. Era muita coisa manual, trabalhar, cuidar como se fosse uma criança, um filho. Uma filha!

LÍVIA: Tão bom! [risos] Então, acho que vamos parando por aqui a entrevista. O senhor nasceu quando, professor Jacques?

JACQUES: Nasci em 5 de novembro de 1935. Muitos anos da UNEB. Desde o começo, quando a UNEB foi fundada, eu fazia parte da Secretaria de Educação, que fomentou a criação da universidade. A Revista da FAEEBA faz parte dessa história da Universidade: é uma filha, que se tornou Miss. Uma filha, e, atualmente, graças ao engajamento e à competência da atual equipe de edição, uma verdadeira Miss.

Recebida em: 24 de maio de 2022
Aprovada em: 19 de julho de 2022

TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

Nº	DOSSIÊ TEMÁTICO	PRAZO FINAL PARA SUBMISSÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO
68	EDUCAÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB) Renata Junqueira de Souza (UNESP)	01/07/2022	01/10/2022
69	EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E VIOLÊNCIA Rosely Giordano (UFPA) Gaudalupe Acle Tomasini (Universidad Autónoma de México)	01/09/2022	02/01/2023

DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

Nº	THEMED ISSUE	DEADLINE	TO BE PUBLISHED
68	EDUCATION AND STORYTELLING Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB) Renata Junqueira de Souza (UNESP)	07/01/2022	10/01/2022
69	EDUCATION, SOCIETY AND VIOLENCE Rosely Giordano (UFPA) Gaudalupe Acle Tomasini (Universidad Autónoma de México)	09/01/2022	01/02/2023

ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

Nº	MONOGRÁFICO	FECHA LÍMITE	FECHA DE PUBLICACIÓN
68	EDUCACIÓN Y NARRACIÓN Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB) Renata Junqueira de Souza (UNESP)	01/07/2022	01/10/2022
69	EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y VIOLENCIA Rosely Giordano (UFPA) Gaudalupe Acle Tomasini (Universidad Autónoma de México)	01/09/2022	02/01/2023

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação. Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir

eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com/livia.fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003.

As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Editor Geral: Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: enonato@uneb.br

Editoras Científicas: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com;

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Site da Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

NORMS FOR PUBLICATION

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification. After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue.

Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fielho2021@gmail.com). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. Resumo, Abstract and Resúmen: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. Articles must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces).

Reviews can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

General Editor: Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: enonato@uneb.br

Executive Editor: Lívia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Website of the Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>