

RAIMUNDO NONATO DE PÁDUA CÂNCIO

(ORGANIZADOR)

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

E INTEREPISTÊMICOS NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO





Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

Chefe de Gabinete

Emerson Subtil Denicoli

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira dos Santos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Michelle Matilde Semiguem Lima Trombini Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sânzio Pimenta

Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Ary Henrique Morais de Oliveira

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde

Eder Ahmad Charaf Eddine
Marcela Antunes Paschoal Popolin
Marcio dos Santos Teixeira Pinho

Ciências Humanas, Letras e Artes

Barbara Tavares dos Santos
George Leonardo Seabra Coelho
Marcos Alexandre de Melo Santiago
Rosemeri Birck
Thiago Barbosa Soares
Willian Douglas Guilherme

Ciências Sociais Aplicadas

Roseli Bodnar
Vinicius Pinheiro Marques

Engenharias, Ciências Exatas e da Terra

Fernando Soares de Carvalho
Marcos André de Oliveira
Maria Cristina Bueno Coelho

Interdisciplinar

Ana Roseli Paes dos Santos
Ruhena Kelber Abrão Ferreira
Wilson Rogério dos Santos



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

RAIMUNDO NONATO DE PÁDUA CÂNCIO

(ORGANIZADOR)

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

E INTEREPISTÊMICOS NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO



PALMAS
2023

Copyright ©2023 Universidade Federal do Tocantins

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. a violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Projeto Gráfico e Diagramação: MC&G Editorial

Arte de capa: Marcos Jesus |MC&G Editorial

Revisão: O conteúdo dos textos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade dos respectivos autores

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

D537 Diálogos interculturais e interepistêmicos na interface com a educação [recurso eletrônico] / organizador: Raimundo Nonato de Pádua Câncio. – Palmas : EDUFT, 2023.
Dados eletrônicos (pdf) .

Inclui bibliografia.

ISBN: 978- 65-5390-067-7

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Professores - Formação.
3. Prática de ensino. 4. Educação multicultural. 5. Práticas pedagógicas.
I. Câncio, Raimundo Nonato de Pádua. II. Título.

CDD22: 370 . 115

Bibliotecária Priscila Pena Machado – CRB - 7/6971

Direitos desta edição cedidos à

Editora da Universidade Federal do Tocantins | Eduft

109 NORTE AV NS 15 ALCNO 14 - Campus de Palmas, BL IV

Palmas - TO

CEP 77001-090 - Brasil

Tel.: +55 63 3229-4301

www.uft.edu.br/editora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
<i>Raimundo Nonato de Pádua Câncio</i>	
POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PAUTADA NO DIÁLOGO INTEREPISTÊMICO E NA VALORIZAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS.....	11
<i>Lara Hanna Ribeiro Feitosa</i>	
<i>Raimundo Nonato de Pádua Câncio</i>	
O ARCO-ÍRIS PÓS-COLONIAL E DECOLONIAL EM NARRATIVAS MITOLÓGICAS SOBRE OXUMARÊ, O ORIXÁ SERPENTE.....	42
<i>Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi</i>	
<i>Josebel Akel Fares</i>	
EDUCAÇÃO E INTELLECTUAIS INDÍGENAS.....	56
<i>Uisllei Uillem Costa Rodrigues</i>	
UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE E DIFERENCIADA NO CONTEXTO AMAZÔNICO.....	73
<i>Malena Meneses Vilanova Gomes</i>	
<i>Raimundo Nonato de Pádua Câncio</i>	
ETNOGRAFIA DO FESTEJO DE SÃO JOÃO: RECORTES PEDAGÓGICOS, CULTURAIS E RELIGIOSOS.....	104
<i>Eliseu Riscaroli</i>	
UM DIÁLOGO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS A PARTIR DAS PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS.....	126
<i>Lucas Lucena Oliveira</i>	
<i>Adriano da Silva Borges</i>	
<i>Ilma Maria de Oliveira Silva</i>	
POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO SUL DO MARANHÃO: APONTAMENTOS SOBRE INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO.....	150
<i>..Cleudson Pereira Marinho</i>	
<i>Lilian Rolim Figueiredo</i>	
<i>Witembergue Gomes Zaparoli</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	180

APRESENTAÇÃO

Esta obra nos convida a refletir não somente sobre práticas educativas, mas também sobre questões culturais, políticas e econômicas que cruzam relações educativas e experiências em diferentes tempos e espaços, vistas aqui pelo prisma da perspectiva intercultural e de um viés epistêmico que se contrapõe às pretensões universalistas do pensamento ocidental hegemônico. A questão central que articula os estudos aqui reunidos são as relações possíveis entre diferentes conhecimentos que possam fundamentar teorias e novas práticas. Trata-se de evidenciar diálogos, experiências e conhecimentos que foram negados e subjugados, assim como as histórias e culturas de tantos outros povos da América Latina, num claro convite à reflexão sobre possibilidades e condições outras de produção de conhecimentos.

A ideia é que os estudos produzidos para esta obra não estejam aqui apenas para que sejam incorporados ao *ethos* acadêmico, mas sobretudo para que provoquem questionamentos sobre formas de produção que inferiorizam sujeitos, corpos, espiritualidades, memórias e histórias, e que serviram e ainda servem de base para justificar o colonialismo e o imperialismo. Como bem observou o crítico literário de origem palestina Edward Said (2002) sobre esta questão, a Europa não inventou somente os outros, mas também a si mesma, de tal modo que esse imaginário necessitava de uma materialidade, que se estabeleceu por meio do vínculo entre conhecimento e disciplina. E essa relação, para o intelectual colombiano Santiago Castro-Gómez (2007), tornou o projeto da modernidade um exercício de violência epistêmica que fez “desaparecer” uma imensa riqueza de experiências e conhecimentos capazes de preservar modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência dos povos subalternizados (SANTOS, 2010).

Nessa direção, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005), que também questiona a força hegemônica do pensamento neoliberal, chama atenção para a busca de alternativas à acomodação excludente e desigual do mundo moderno e diz que isso exige um esforço de desconstrução do caráter universal e naturalizado da sociedade capitalista-liberal. Todavia, adverte que a procura de perspectivas de conhecimentos não eurocêntricos já possui uma longa e valiosa tradição na América Latina, ou seja, embora ignorados, já havia uma produção que questionava o padrão de poder global e a colonialidade do saber, a exemplo dos estudos de José Martí, pensador cubano que não só participou ativamente da revolução pela independência de Cuba, mas também lutou contra

o imperialismo em toda América Latina, em fins do século XIX; e José Carlos Mariátegui, teórico peruano que fez o primeiro esforço bem-sucedido de aproximação do arcabouço teórico de Marx em nosso continente, dentre outros.

É importante observar que nesta obra também iniciamos um movimento de mudança de lugares, de formas de enunciação e produção do conhecimento. É um movimento que transcende as práticas tradicionais acadêmicas e segue uma lógica de inclusão da densa trama histórica e simbólica que caracteriza os conhecimentos dos sujeitos que foram inferiorizados historicamente. É isso que se deseja entrever em *Diálogos interculturais e interepistêmicos na interface com a educação*, obra que reúne conhecimentos situados e que integram o que se convencionou chamar de Epistemologias do Sul (SANTOS; MENEZES, 2010), não apenas pelo recorte geográfico, mas sobretudo porque abordam e questionam conhecimentos, práticas educativas e experiências sociais que não têm o propósito de reduzir os viveres e as ideias de sujeitos. Ao contrário da lógica que pressupõe a existência de estruturas disciplinares e de uma cultura dominante, superando a oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo, a ideia de interculturalidade presente nos estudos aqui reunidos é materializada em práticas educativas e políticas, em maneiras outras de pensar e agir, de reivindicar direitos e igualdade, sem abdicar dos direitos à diferença, pois “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462).

No primeiro texto, *Por uma prática pedagógica pautada no diálogo interepistêmico e na valorização das epistemologias indígenas*, **Lara Hanna Ribeiro Feitosa** e **Raimundo Nonato de Pádua Cândia**, a partir da perspectiva crítica Decolonial, descrevem o “Ritual da Tora Grande” praticado pelo povo indígena Apinaje (Macro Jê) e apontam algumas contribuições desse ritual, com aporte na Lei N.º 11.645/2008, para uma prática pedagógica na escola não-indígena pautada no diálogo interepistêmico. Os dados trazidos evidenciam importantes fontes de conhecimentos a serem abordados na escola, principalmente porque oportunizam e possibilitam a discussão da histórica relação desse indígena com o meio ambiente. Os elementos que compõem as pinturas corporais no ritual abordado se traduzem em conhecimentos que ajudam a desconstruir a ideia de que os povos indígenas sejam ágrafos, que suas culturas são atrasadas, formando um rico acervo histórico e pictográfico da cultura Apinaje.

Em *O arco-íris pós-colonial e decolonial em narrativas mitológicas sobre Oxumarê, o Orixá serpente*, **Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi** e **Josebel Akel Fares** destacam que a mitologia dos Orixás compreende uma parte importante na formação educacional dos filhos e pais de santo nos terreiros de

Umbanda e Candomblé. Os autores discutem como as narrativas sobre Oxumarê estão relacionadas à crítica pós-colonial e ao pensamento decolonial. Para tanto, ao percorrerem os caminhos sinuosos do orixá serpente no Arco-Íris, que abriga em seu horizonte os saberes deste orixá, verificam os conhecimentos veiculados nas narrativas sobre Oxumarê, sobretudo para compreender a importância desse orixá e os meios de resistência que são evocados nas narrativas sobre ele.

No texto *Educação e Intelectuais Indígenas*, **Uisillei Uillem Costa Rodrigues** faz uma análise dos principais temas tratados por intelectuais indígenas no Brasil, a partir da materialização do pensamento indígena em produções acadêmicas. Para tanto, analisa produções, no formato de tese, defendidas em programas de pós-graduação em Educação de Universidades nacionais. Trata-se de um estudo com intelectuais que atuaram e atuam como educadores e possuem notório reconhecimento por engajamento em suas causas indígenas. Dentre outras questões igualmente importantes, o autor verificou que na trajetória de vida dos intelectuais estudados há um ponto comum: todos reivindicam e defendem suas origens étnicas. Eles compreendem que o acesso às instituições escolares viabiliza o domínio dos códigos não-indígenas, tão necessários na “batalha epistêmica”. De outro modo, destaca que aqueles que conseguiram acessar e permanecer na educação superior elaboram debates que não estão correlacionados à compreensão do fenômeno da intelectualidade indígena, uma vez que têm se dedicado a debater questões mais urgentes para seus povos.

Em *Um estudo sobre a educação escolar indígena bilíngue e diferenciada no contexto amazônico*, **Malena Meneses Vilanova Gomes** e **Raimundo Nonato de Pádua Câncio**, a partir de uma pesquisa bibliográfica que reuniu trabalhos produzidos nas áreas de Educação e Letras, disponíveis nas bibliotecas virtuais dos programas de pós-graduação de universidades localizadas na Amazônia brasileira, apresentam um breve estudo sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) com ênfase na Educação Escolar Indígena bilíngue e diferenciada. Os autores discutem a questão indígena relacionada à educação escolar numa perspectiva intercultural crítica. Ficou evidente nos trabalhos investigados que as escolas ainda não conseguem engajar e articular em seus projetos de ensino questões relacionadas à valorização das línguas indígenas, das identidades, do pertencimento e dos territórios, fundamentais para a defesa de práticas que os ajudem a reconstruir suas experiências, histórias e vozes.

No texto *Etnografia do festejo de São João – recortes pedagógicos, culturais e religiosos*, **Eliseu Riscaroli** analisa a história do festejo em honra à São João Batista, realizado no Povoado Ribeirão Grande Pedro Bento, no município de Tocantinópolis-TO, a fim de identificar e caracterizar as suas especificidades

cultural e religiosa, para compreender como esse festejo vem sendo praticado, apresentado às novas gerações e aos visitantes. Os resultados evidenciam que ao mesmo tempo que esse festejo educa, no sentido de ser um processo formativo da consciência humana, o que se dá a partir da relação entre o sagrado e o profano que o constitui, também promove a preservação das memórias, as quais são passadas de geração a geração, mostrando-se fundamentais para a manutenção dessa tradição religiosa local.

Em *Um diálogo sobre o ensino de história e epistemologias indígenas a partir das perspectivas interculturais e decoloniais*, **Lucas Lucena Oliveira, Adriano da Silva Borges e Ilma Maria de Oliveira Silva** chamam atenção para a necessidade de investigar e problematizar, cada vez mais, os discursos que subsidiam a formação de professores ao longo das décadas no Brasil. O objetivo do estudo de abordagem qualitativa, que se efetivou por meio de pesquisa bibliográfica e entrevista com professores de História, é refletir sobre as representações acerca dos povos indígenas nos livros didáticos e nos discursos dos professores de História, para compreender de que modo elas podem contribuir para combater ou para acentuar o desconhecimento, a intolerância e o preconceito contra as populações indígenas. Os autores verificaram que muitos estudos produzidos sobre os indígenas acabaram por disseminar ideias e conceitos equivocados acerca dessas populações e não reproduziram com fidelidade a complexa dinâmica de suas culturas. Essa fragilidade é também percebida nos conteúdos dos livros didáticos e fortalecida pelas lacunas na formação inicial e continuada dos professores. E assinalam que, em contraposição, as epistemologias indígenas podem contribuir para formas de superação de construções hegemônicas da história indígena.

Fechando a obra, no texto *Povos e comunidades tradicionais do sul do Maranhão: apontamentos sobre interculturalidade e educação* **Cleudson Pereira Marinho, Lilian Rolim Figueiredo e Witembergue Gomes Zaparoli**, a partir do levantamento de obras que abordam aspectos específicos dos povos e comunidades tradicionais da região sul do Maranhão, articulados a uma perspectiva teórica crítica às políticas e práticas hegemônicas e monoculturais de construção do conhecimento e de distribuição do poder, buscam compreender as características mais específicas das comunidades tradicionais da região sul do Maranhão, e estabelecer possíveis diálogos entre educação e interculturalidade, tendo em vista as vivências e experiências desses povos e comunidades tradicionais. Os autores destacam que o tratamento de descaso e menor atenção do Estado a essa população os coloca em uma condição de assujeitamento ao sistema capitalista. Na educação, a ausência de uma política educacional integrada a um projeto de desenvolvimento regional, compatível com as aptidões naturais e socioeconômicas da região, tem

resultado em modelos equivocados de planejamento e desenvolvimento que não reparam os custos sociais e ambientais provocados.

Por fim, as questões abordadas nesta obra chamam atenção para as diferenças como marcas a partir das quais devemos (re)pensar as relações educativas, culturais, políticas e econômicas, fundamentais para a defesa de práticas que impulsionem os próprios sujeitos a reconstruírem suas histórias e experiências. Com esta obra, não somente fazemos um exercício de valorização do pensamento que supera os limites da ciência moderna, que compartimentou os conhecimentos, mas sobretudo de mobilização do diálogo a partir de formas distintas de saber, aprender e de ensinar, por meio de racionalidades outras que também nos impulsionam a pensar outros modos de ser e de viver. E quero aproveitar a oportunidade para agradecer os autores e autoras que compuseram esta obra com seus estudos que aqui contribuem para a riqueza deste amplo debate.

Boa leitura!

Prof. *Raimundo Nonato de Pádua Câncio*

REFERÊNCIAS

CASTRO-GÓMES, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOQUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Coleção Sur Sur, CLACSO, Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAID, E. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PAUTADA NO DIÁLOGO INTEREPISTÊMICO E NA VALORIZAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS^{1 2}

*Lara Hanna Ribeiro Feitosa
Raimundo Nonato de Pádua Cândia*

Introdução

Na obra “Epistemologias do Sul”, Santos e Menezes (2010) reúnem estudos que discutem as condições de produção de conhecimentos vigentes, abordando os rumos da crítica da epistemologia enquanto projeto da ciência moderna. É importante observar que há diferentes perspectivas por meio das quais podemos pensar a epistemologia enquanto estudo ou teoria do conhecimento. No entanto, neste estudo, nossa abordagem segue a perspectiva que considera epistemologia “toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 15).

Isto posto, compreendemos que não há conhecimentos sem práticas e atores sociais, e que diferentes tipos de relações e experiências sociais podem dar origem à diferentes epistemologias³, constituídas por vários conhecimentos, “cada um com o seu critério de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 16). No entanto, é importante destacar que o saber moderno, historicamente hegemônico, foi construído em determinados lugares e contextos específicos, levando-nos a questionar a exclusão e o silenciamento de povos e culturas, nesse processo, por uma epistemologia dominante. Assim, no que se refere ao monopólio do “certo” ou “errado”, do “verdadeiro” ou “falso”, há uma disputa epistemológica moderna entre as formas ditas científicas e não-científicas de verdade (SANTOS, 2010).

Com relação à produção do conhecimento, tais práticas contribuíram para o silenciamento, para o extermínio de experiências e epistemologias das

¹ Este estudo foi produzido como produto final do Curso de Especialização em Gestão e Organização do Trabalho Escolar da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Tocantinópolis.

² Agradecemos à Profa. Dra. Lígia Raquel Rodrigues Soares/UFT pelas importantes contribuições e orientações sobre o Ritual da Tora Grande e os aspectos socioculturais do povo indígena Apinaje.

³ Nas últimas décadas tem ocorrido um movimento de revalorização das teorias e epistemologias do Sul em diversas áreas e Universidades do mundo. Não se trata, porém, da substituição de um novo paradigma, mas do surgimento de paradigmas outros (MIGNOLO, 2003).

populações não europeias, justificado pelos colonizadores com a sua pretensa superioridade, sob o argumento de que era preciso desenvolver os mais primitivos, pois eram rudes e bárbaros. Nesse cenário em que se busca o controle do capital comercial, do trabalho e dos recursos de produção no conjunto do mercado mundial (QUIJANO, 2005), vai se fortalecendo o eurocentrismo e o etnocentrismo, legitimados por meio de conceitos coloniais e racistas.

Acerca desse debate, as perspectivas epistêmicas provenientes das margens, das populações estigmatizadas e subalternizadas, podem contribuir para tensionar essas ideias construídas a partir de relações assimétricas de poder, uma vez que mostram a força das epistemologias do sul (SANTOS; MENEZES, 2010) por meio de diferentes tipos de relações e experiências sociais, da forma como os povos se relacionam com o mundo e com a natureza, principalmente no que se refere à proteção ambiental e ao uso sustentável da natureza.

Considerando essas questões iniciais, a perspectiva crítica Decolonial, ao abordar as relações de poder que envolvem a produção e a circulação de conhecimentos na dimensão cultural ou científica do colonialismo, nos ajuda a questionar as matrizes que tendem a classificar e a excluir uma multiplicidade de epistemologias, produzindo hierarquias e sustentando uma série de preconceitos. Nessa direção, o objetivo deste estudo é descrever o Ritual da Tora Grande praticado pelo povo indígena Apinaje (Macro Jê) e explicar de que forma esse ritual pode contribuir, com aporte na Lei N.º 11.645/2008, para uma prática pedagógica na escola não indígena⁴ pautada no diálogo interepistêmico, sugerido por Walsh (2007) a partir da ideia de *pluri-versatilidad epistemológica*, ou seja, a introdução de cosmovisões distintas da ocidental que façam resistência aos padrões de subalternização de subjetividades e saberes.

O texto está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais apresentadas. Na primeira seção abordamos o contexto de criação da Lei N.º 11.645/2008, chamando atenção para a desconstrução de alguns equívocos sobre a cultura dos povos indígenas. Na segunda seção descrevemos o

⁴ Embora seja muito discutido, e passível de críticas, devido à formulação de um modelo tipológico obrigatório e único para as escolas indígenas (SECCHI, 2002), há um conjunto de normativas que orientam a prática pedagógica nas escolas indígenas pelo preceito da *interculturalidade*, da *especificidade*, do *bilinguismo* e da *diferença*, a exemplo da Resolução CNE/CEB N.º 3/1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas; e da Resolução CEB/CNE N.º 05/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; entre outras.

Ritual da Tora Grande praticado pelo povo Apinaje⁵ compreendido, neste estudo, como experiências sociais constituídas por vários conhecimentos, que caracterizam aquilo que se compreende como perspectivas epistêmicas resistentes e não hegemônicas. Na terceira e última seção explicamos de que forma esse ritual indígena pode contribuir para uma prática pedagógica pautada no diálogo interepistêmico na escola não indígena.

A Lei N.º 11.645/2008 e possibilidade de desconstrução de ideias equivocadas sobre os povos indígenas

A partir da década de 1990 são produzidos estudos na América Latina que questionam a dinâmica de acumulação e de exploração econômica, assim como a assimetria das relações de poder em escala global, destacamos os conduzidos pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano e pelo semiólogo argentino Walter Dignolo, que compõem o *Modernidade/Colonialidade*⁶ (M/C) (BALLESTRIN, 2013). Quijano (2010) conceitua a ideia de colonialidade do poder para dar nome ao que ele entende como um padrão de dominação global, uma espécie de face oculta das chamadas civilizações modernas, que tem origens na “conquista” da América em conformidade com a constituição do modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, os estudos Decoloniais são alimentados por um olhar crítico de investigação e de análise das estruturas a partir de contribuições teóricas e de pesquisas que investigam a colonialidade especificamente na América Latina. Seguindo essa orientação, no pensamento decolonial o que o conhecimento eurocêntrico denominou de mito passa ser abordado como epistemologias, cosmografias de mundos, cosmologias, entre outros, narrativas que precisam ser vistas a partir de uma pedagogia decolonial, como propõe a linguista americana radicada no Equador Catherine Walsh (2008).

Essa revisão é necessária porque permite que seja questionada a produção do conhecimento científico configurada a partir de um único modelo epistemológico, monocultural, impedindo a emergência de outras formas de

⁵ Na mesma direção de Giralдин (2001), adotamos a grafia Apinaje com “j” e com a vogal final não acentuada. O autor explica que “é a grafia utilizada pelos Apinaje atuais. O y, usualmente encontrado na grafia no nome daquele povo, possui o som de ‘i’ ou ‘u’. A última vogal, se acentuada, teria o som de ‘e’ e não de ‘é’”. (GIRALDIN, 2001, p. 43).

⁶ Devido a divergências teóricas, o grupo latino Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos foi desagregado em 1998, ano em que ocorreram os primeiros encontros entre os membros que posteriormente formariam o Grupo *Modernidade/Colonialidade*. (BALLESTRIN, 2013).

conhecimentos ao longo da modernidade. Nesse processo, ocorreu a negação do pluralismo epistemológico, o não reconhecimento da existência de múltiplas visões que poderiam contribuir para o conhecimento de experiências outras e práticas sociais alternativas de pensar o mundo. É nessa direção que lançamos o olhar para o Ritual da Tora Grande praticado pelo povo Apinaje, na perspectiva de um diálogo interepistêmico, de modo a vislumbrar uma prática pedagógica outra na escola não indígena, que possibilite a socialização de experiências, práticas sociais e conhecimentos a partir de experiências locais, de modo a promover o diálogo entre distintos saberes e racionalidades na escola não indígena, sem hierarquizá-los.

Mas, para isso, é preciso fazer circular nas escolas o pensamento, os conhecimentos e as práticas silenciados, produzidos em ambientes extra-acadêmicos e extra-científico (WALSH, 2007), pois compreendemos que, se conhecidos, estes contribuem para a desconstrução da colonialidade do saber⁷, do racismo epistêmico⁸, e possibilitam a emergência de práticas, agentes e conhecimentos que até então “não cabem dentro da racionalidade hegemônica e dominante (WALSH, 2007, p. 104). Trata-se da possibilidade de fazer dialogar conhecimentos e práticas de modo a promover na escola não indígena o que se convencionou chamar de interculturalidade⁹, o que remete “à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações de troca” (CANCLINI, 2007, p. 17). Mas é importante compreender que escola não apenas socializa conhecimentos, ela também pode produzir experiências nesse espaço particular.

Como forma de situar contextualmente as diversas formas de produzir conhecimentos e criticar as pretensões universalistas do pensamento ocidental

⁷ A colonialidade do saber não apenas estabeleceu o eurocentrismo como a perspectiva única de conhecimento, “sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como “conocimiento” y, consecuentemente, su capacidad intelectual”. (WALSH, 2007, p. 104).

⁸ Há um privilégio e um monopólio regulador do conhecimento pelos homens ocidentais, o que tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo epistêmico. Com isso, há a sobreposição dos conhecimentos dos “homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/ coloniais/patriarcais no mundo” (GROSFUGUEL, 2016, p. 25).

⁹ Canclini (2007) observa que os indígenas são hoje os povos mais preparados para o diálogo intercultural, o que tem a ver com possibilidades de diálogo, em saber articular os saberes tradicionais e modernos, entre outras possibilidades.

hegemônico, Mignolo (2003) aponta para uma geopolítica do conhecimento fundada na ideia de que há uma relação direta entre o lugar de enunciação do conhecimento e suas formas de validação. Trata-se daquilo que surge como resposta à necessidade de repensar as histórias narradas e as conceituações apresentadas com a pretensão de “dividir o mundo entre regiões e povos cristão e pagãos, civilizados e bárbaros, modernos e pré-modernos e desenvolvidos e subdesenvolvidos, todos eles projetos globais mapeando a diferença colonial” (MIGNOLO, 2003, p. 48).

Nessa direção, Kilomba (2019) nos ajuda a refletir sobre essas classificações, problematiza quem as produz, e questiona a produção epistemológica acolhida como paradigma a ser seguido:

Os temas, paradigmas e metodologias do academicismo tradicional – a chamada epistemologia – refletem não um espaço heterogêneo para a teorização, mas sim os interesses políticos específicos da sociedade branca. A epistemologia, derivada das palavras gregas *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência, é a ciência da aquisição de conhecimento e determina que questões merecem ser colocadas (temas), como analisar e explicar um fenômeno (paradigmas) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (métodos), e nesse sentido define não apenas o que é o conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar. Mas quem define quais perguntas merecem ser feitas? Quem está perguntando? Quem está explicando? E para quem as respostas são direcionadas? (KILOMBA, 2019, p. 50).

As reflexões de Kilomba sobre esse paradigma epistemológico chamam atenção para os lugares de produção do saber que se tornaram ocultos, pois, ao universalizarmos uma forma de conhecimento, fazemos desaparecer o lugar de enunciação dos conhecimentos outros. Foi desta forma que as ideias, os conceitos e as perspectivas ocidentais foram introduzidos nas mais diversas culturas, e esse modelo se cristalizou e fez com que o “outro” “perdesse” seu “poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso” (BHABHA, 2007).

De este modo se propicia (y justifica) un proceso de dominación, que consiste en apropiarse del otro como espacio inexistente, sobre el que asentar la propuesta hegemónica. Supone la negación del otro (como espacio físico,

étnico, social o económico) y por tanto la “obligación” de construir un nuevo orden (racional, económico, moral...). El colonialismo tradicional hacía uso de los ejércitos para conquistar este espacio “vacío” que constituían los territorios a conquistar. En la dinámica poscolonial estos han sido sustituidos por la conquista ideológica y epistemológica. (RIVAS, 2019, p. 29).

Com isso, tendo como referência a Europa, a ciência moderna/colonial, definida como “epistemicida”, produziu um modelo único, universal e objetivo (SANTOS, 2007), excluindo outros saberes, desautorizando epistemologias da periferia do ocidente, o que foi também sustentado pela estrutura arbórea das universidades (CASTRO-GOMÉZ, 2007). Todavia, cabe destacar que por detrás dessa realidade sempre houve formas de resistência contra o discurso político/científico que tende a distorcer a ancestralidade, confundir a história, os processos identitários próprios, os modos de produção e difusão do conhecimento, e impedem a socialização e a divulgação de modos diversos de pensar o mundo.

Como manifestação de resistência, resultante das lutas e das demandas sociais dos povos indígenas do Brasil na busca pelo reconhecimento de seus direitos e respeito às suas sociodiversidades étnicas, destacamos entre os documentos oficiais a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei N.º 9.394/1996 (1996), sobretudo quando esta foi alterada pelas Leis N.º 10.639/2003 e N.º 11.645/2008; e os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1997), nas suas singularidades contextuais. A Constituição de 1988, de forma mais explícita, foi o primeiro marco legal que oficializou o reconhecimento das especificidades socioculturais dos povos indígenas. O artigo 210 aborda os conteúdos e os processos de escolarização dos indígenas, ao determinar 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” (BRASIL, 1988).

Ainda que tenha sido promulgada a Constituição de 1988, muitos professores indígenas, intensificando as lutas, passaram a reivindicar mudanças nas práticas pedagógicas das escolas não indígenas. Eles alegavam que essas escolas reproduziam e alimentavam preconceitos e as históricas discriminações contra os povos indígenas, e que as informações veiculadas nos livros didáticos e nessas escolas não condiziam com a realidade e com as atuais experiências dos povos indígenas (GRUPIONI, 1995). Contudo, muitos estudos sobre as práticas escolares e os subsídios didáticos para os povos indígenas vão mostrar que houve poucos avanços nesse sentido. Disso decorre que foi necessário alterar o artigo

26-A da LDBN, Lei N.º 9.394/1996, por meio da Lei N.º 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Com esta última Lei foi incluída a temática indígena sugerindo às áreas do conhecimento que abordassem tal temática de forma efetiva.

A esse respeito, Nascimento (2010) observou que:

A aprovação da Lei 11.645/08 provoca, além da continuidade do debate da diversidade étnica e cultural na educação, a adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas orientadas pelo respeito e reconhecimento destas diferentes presenças em nosso país, em nossas cidades e nas nossas escolas (NASCIMENTO, 2010, p. 234).

Do ponto de vista da crítica da aplicação dessa lei, há autores que observam que ela acaba por reforçar um papel secundário, ou de coadjuvante, dos povos indígenas no processo de formação da população brasileira, pois, como observa Giralдин (2016), quando argumenta que o conteúdo sobre povos indígenas a ser trabalhado deveria incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam cada povo em sua especificidade e não submissi-los à formação da população brasileira. Referindo ao conteúdo da citada lei, ele argumenta que para segui-la, somente se ensinaria nas escolas a contribuição dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira. Assim, por ela, “[...] o que deve ser ensinado nas escolas não é o aspecto multicultural do país, nem mesmo para se estabelecer um processo de aprendizagem intercultural” (GIRALDIN, 2026, p. 97).

Desta forma, é questionável que as abordagens gerem, de fato, rompimento com a colonialidade, uma vez que são orientadas por uma perspectiva monocultural, o que acaba por subalternizar os povos indígenas e de origem africana à sociedade nacional. Todavia, como observa Baniwa (2013), o diálogo incentivado pela abordagem da história e da cultura indígena na escola “é uma oportunidade para esse nosso reencontro, não com alguém de fora, mas com nós mesmos, ou melhor, entre nós mesmos. Nós que vivemos e formamos a nossa sociedade, o nosso país e a nossa nação” (BANIWA, 2016, p. 62). Para Secchi (2013, p. 140), “Mais uma vez, admite-se a diversidade e domestica-se a diferença, sem, contudo, abrir mão do direito de conceder direitos”.

Esta lei é, portanto, resultado da participação efetiva de indigenistas que desejavam incluir o tema da diversidade no currículo escolar, não foi resultado da participação direta do movimento indígena (BRIGHENTI, 2016). Baniwa (2013) observa ainda que essas leis, como a própria Lei N.º 11.645/2008, são formas de manifestar certo sentimento de culpa pelos massacres e mortes dos povos

indígenas pelos colonizadores. Entretanto, acreditamos que essa lei também propiciou a abertura de espaços de discussões nas escolas não indígenas, uma vez que a “presença da temática indígena na escola tem potencial para modificar profundamente os parâmetros dos conteúdos utilizados em sala de aula, porque ele atua no sentido de desconstruir referenciais e trazer ao debate novas perspectivas de diálogo em espaços comuns” (BARBOSA; LIMA; BRIGHENTI, 2018, p. 85).

Todavia, com a inclusão da temática indígena no currículo da educação básica das escolas não-indígenas houve necessidade de mudanças epistemológicas e de fortalecimento dos debates acerca do racismo. Aumentou o debate sobre a necessidade de combater a concepção histórica que remete à uma visão ocidental eurocêntrica e etnocêntrica do conhecimento, que marca o início da história no Brasil com a invasão dos colonizadores, ignorando o protagonismo indígena e a capacidade de serem sujeitos históricos. Foi preciso se posicionar fortemente contra essa visão negativa sobre os povos indígenas que dá ênfase às narrativas sobre os massacres empreendidos pelos europeus, que acabaram por alimentar o imaginário de que esses povos foram apenas vencidos diante dos processos coloniais capitalistas (BITTENCOURT, 2013).

Contudo, vale considerar que embora essa perspectiva intercultural na escola não deve ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo, ou no calendário escolar, como bem observado por Candau e Russo (2010):

Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político -, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 167).

Em contraposição a essa visão negativa dos povos que foram subjugados, Maldonado-Torres (2007) observa que é possível a reivindicação de identidades negadas como uma prática fundamental na descolonização do ser, pois se trata do reencontro do sentido do ser humano e do ser em geral, por parte daqueles que foram considerados na modernidade meros humanos. Para o autor, trata-se da liberação de grandes imaginários arbitrários propagados pelas relações de subalternidade deixadas pelo ocidente.

Mesmo que já tenham conquistado importantes direitos, os indígenas ainda são vistos, pelo menos por uma parcela da sociedade, como “ignorantes”. Como exemplo desse preconceito, Freire (2016) discute em sua obra “A herança

cultural indígena, ou cinco ideias equivocadas sobre os índios” as ideias que considera equivocadas sobre os povos indígenas do Brasil. A primeira delas é a de que “eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua” (FREIRE, 2016, p. 04), ou seja, as pessoas veem o indígena de forma genérica, quando há mais de 200 etnias neste país, falantes de mais ou menos 188 línguas diferentes, com crenças, políticas e organização social diferentes.

A segunda ideia equivocada é fato de “considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas” (FREIRE, 2016, p. 06). Não se reconhece neste país a importância e as inovações dos conhecimentos das populações indígenas, as quais produzem saberes, ciências, arte, literatura, poesia, música e religião. Argumenta que não se pode considerar culturas atrasadas as culturas de povos que produzem conhecimentos, os quais podem ser verificados na culinária, na medicina, nas joias, e em muitas outras áreas da cultura brasileira. Entretanto,

As ciências indígenas também foram tratadas de forma preconceituosa pela sociedade brasileira. Os conhecimentos indígenas foram desprezados e ridicularizados, como se fossem a negação da ciência e da objetividade. (FREIRE, 2016, p. 21).

A terceira ideia equivocada é o congelamento das culturas indígenas. O autor pontua que foi colocado na cabeça de muitos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: “nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha” (FREIRE, 2016, p. 24). Isso faz com que muitas pessoas não consigam aceitar, por exemplo, um indígena na universidade, fazendo uso de tecnologias, por não entenderem que as culturas indígenas são dinâmicas assim como qualquer outra cultura. Portanto, a vestimenta, a educação, o uso de tecnologias, não torna um indígena ex-indígena, por isso é arbitrário pensar as suas culturas contrárias ao dinamismo cultural.

A quarta ideia equivocada “consiste em achar que os índios fazem parte apenas do passado do Brasil” (FREIRE, 2016, p. 27-28). Para o autor, ter esse pensamento nos dias atuais é contrário à realidade, pois o que mais vemos são indígenas lutando e defendendo sua cultura, costumes, território, além de que há muitos elementos da cultura indígena neste país, embora tenha ocorrido “um verdadeiro massacre durante esses 500 anos, com o extermínio de muitos povos. Os índios ficaram relegados, como pertencentes a um passado incômodo e distante do Brasil” (FREIRE, 2016, p. 30). O autor destaca ainda que os indígenas “estão encravados no nosso passado, mas integram o Brasil moderno, de hoje,

e não é possível a gente imaginar o Brasil no futuro sem a riqueza das culturas indígenas” (FREIRE, 2016, p. 28).

O último equívoco “é o brasileiro não considerar a existência do índio na formação de sua identidade”, o que está relacionado ao fato de que “como os europeus dominaram política e militarmente os demais povos, a tendência do brasileiro, hoje, é se identificar apenas com o vencedor – a matriz européia – ignorando as culturas africanas e indígenas”. Isso, para o autor, “reduz e empobrece o Brasil, porque você acaba apresentando aquilo que é apenas uma parte, como se fosse o todo” (FREIRE, 2016, p. 31-32).

Reconhecendo esses equívocos acerca dos indígenas por parte de uma grande parcela do povo brasileiro, o movimento indígena buscou, por meio de reivindicações, desconstruí-los e superá-los, chamando atenção, na década de 1980, para o conceito de multiculturalismo, termo que segundo Faustino (2006, p. 76) “se refere ao reconhecimento oficial da existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país”. O “multiculturalismo tem seu principal foco na educação, pois a escola recebe com entusiasmo a idéia de igualdade para todos e de combate à discriminação e ao racismo sem refletir, muitas vezes, sobre quais bases este anti-racismo foi construído” (FAUSTINO, 2006, p. 84).

Sendo a escola um espaço de construção e de circulação de conhecimentos, o ensino da história e cultura indígena deverá então preparar os alunos para o reconhecimento dos diferentes povos formadores de nossa sociedade, ao mesmo momento em que possui o papel ético de combater qualquer tipo de preconceito e discriminação contra os povos indígenas, abrindo espaço para o diálogo, para o conhecimento da diferença enquanto ação humanizadora.

Epistemologias indígenas: o Ritual da Tora Grande praticado pelo povo Apinaje

Uma educação Decolonial exige que (re)conheçamos epistemologias¹⁰ outras, que compreendamos os mais variados processos educativos, o que é fundamental para que tenhamos noção dos diversos universos socioculturais, muitos deles ainda invisibilizados devido as grandes desigualdades sociais, políticas e econômicas a que muitos povos foram e ainda são submetidos. Nessa relação

¹⁰ Neves (2008) observa que, em termos da produção de conhecimentos, “é chegado o momento de superar a conceitualização que estabelece o falso antagonismo entre conhecimento científico/saberes étnicos, que reafirma distâncias epistemológicas e impõe às diferentes formas de produção do conhecimento uma incomunicabilidade social historicamente construída pela colonização”.

assimétrica de poder, a circulação e a afirmação dos conhecimentos eurocêntricos como os únicos válidos repercutiu na negação dos conhecimentos produzidos por grupos subalternizados, o que vai ser compreendido por Santos (2010) como um epistemicídio¹¹.

O grande desafio e o foco principal de uma educação Decolonial e multicultural é o enfrentamento, a desconstrução das narrativas que emergiram das relações coloniais, o que implica assumir a complexidade e a diversidade de vozes dos sujeitos e dos lugares culturais produzidos como periferia pela modernidade. É nessa direção que trazemos para este diálogo o Ritual da Tora Grande praticado secularmente pelo povo Apinaje, evidenciando a validade e a vitalidade dos sistemas indígenas como sofisticados sistemas de produção de pensamento, o que evidencia a potencialidade deste povo indígena ao manter resistente as suas experiências sociais particulares, constituídas por vários conhecimentos, mesmo diante das históricas tentativas de subalternização e silenciamento desses povos no Brasil.

Não se trata de submeter a formação/constituição do conhecimento Apinaje à validade do saber científico ocidentalizado, mas de trazê-lo ao diálogo, sobretudo para superar as ausências de suas histórias, combater a reprodução de estereótipos, dentre outros, nos seus espaços de circulação, como as escolas não indígenas, por entendermos que a superação desses esquemas coloniais somente se dará nos efeitos da articulação de “uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa”. O termo insurgir, nessa perspectiva, “representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento” na escola (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28). Se entendemos que o conhecimento decorre dessas condições e é produzido nas inter-relações com o outro, é preciso então concebê-lo dentro da ordem da coexistência, a partir do reconhecimento e da valorização dos mais diferentes conhecimentos.

O povo indígena Apinaje, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê e à família linguística Jê, vive na Terra Indígena (TI) Apinajé, localizada no extremo norte do Tocantins, na região denominada “Bico do Papagaio”, na confluência dos Estados do Tocantins, Pará e Maranhão. Cassiano Apinagé (2017) observa que as pesquisas antropológicas apontam como hipótese mais provável “a ramificação

¹¹ Trata-se da imensa perda de conhecimentos no processo de colonização e da afirmação no imaginário do mundo moderno do mito da superioridade epistemológica do pensamento europeu.

dos Apinajé formando o ramo Timbira Ocidental¹². Fato disso é que percebemos que os estudos e pesquisas apontam alguns aspectos culturais bem semelhantes, bem como nas festas, línguas, rituais e as histórias” (APINAGÉ, 2017).

No momento da demarcação desta T I, nos anos de 1980, era possível encontrar as aldeias São José, Mariazinha e Cocalinho (LADEIRA, 1984). Com a demarcação, eles se subdividiram passando a ocupar de forma o território que a eles pertencia e criaram novas aldeias. As aldeias Apinaje estão situadas nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento, Itaguatins, Cachoeirinha e Nazaré, no Tocantins, ligadas diretamente às rodovias TO-126, TO-134 e BR-230. As principais aldeias, denominadas de aldeias centro, são a Aldeia São José e a Aldeia Mariazinha, esta última fica a 18 km de Tocantinópolis.

Santos et al. (2018, p. 47) salienta que, de acordo com o Sistema Especial de Saúde Indígena (SESAI-TO), atualmente é possível encontrarmos 37 aldeias cadastradas em seu sistema, mas o presidente da Associação União das Aldeias (PEMPXÁ) evidencia que a Terra Indígena Apinaje é composta por aproximadamente 44 aldeias. Tal divergência entre o número de aldeias ocorre, segundo a autora, porque o SESAI contabiliza somente as aldeias cadastradas no seu sistema. Para que uma aldeia seja cadastrada é necessário um determinado número de indígenas residindo nessas aldeias, mas algumas possuem um número inferior de moradores, sendo estas conjugadas às outras maiores.

No que se refere ao meio ambiente, essa Terra Indígena possui matas ciliares e campos cerrados, ribeirões de águas cristalinas e inúmeros árvores frutíferas. Os babaçuais presentes na região são de grande importância para esse povo indígena, pois tudo é aproveitado dessa palmeira, conforme observado por Silva et al (2018):

a palha para cobrir suas casas e confeccionar utensílios domésticos; da amêndoa do coco babaçu tiram o óleo para cozinhar e o leite para colocar nas caças; da casca do fruto e dos pés eles produzem o carvão; das plantações de babaçu não é desperdiçado nada, tudo é utilizado por eles para alguma coisa. As matas são utilizadas para a caça e agricultura. (SILVA et al, 2018, p. 79).

O babaçu pode ser utilizado para corridas cotidianas, mesmo durante rituais. Porém, a tora (Pàrkapê) deve ser de buriti ou barriguda. A utilização do caule

¹² Nimuendaju (1983) fez essa classificação e colocou os Apinaje como Timbira Ocidental, como sendo o único povo dessa parcela, uma vez que percebeu grandes diferenças culturais deles para com os Timbira Orientais.

das palmeiras nesse ritual indígena está condicionada à sua disponibilidade na terra indígena. Lima (2018, p. 113) explica que “em áreas que não existe buriti, os Timbira escolhem outras árvores e palmeiras frondosas que existam próximo das aldeias. Em algumas comunidades o babaçu possui o mesmo peso simbólico que o buriti”.

As toras estão sempre presentes nos rituais dos Apinaje. Em cada um desses rituais ou festas, elas possuem um nome específico. No entanto, nosso foco neste trabalho será o Ritual da Tora Grande, também chamado de Festa da Tora Grande (Pàrkapê). Neste estudo utilizamos a denominação Pàrkapê para nos referirmos a uma celebração do povo Apinaje para finalizar a relação dos vivos com aquela pessoa que faleceu, interrompendo a ligação entre elas. Neste ritual todos se reúnem para celebrar a cerimônia de encerramento de luto. A Associação União das Aldeias (PEMPXÀ) observa que o Pàrkapê é uma das principais celebrações do povo Apinajé, “é um ritual que envolve todos os familiares e parentes das pessoas homenageadas, que se reúnem para celebrar essa importante cerimônia de encerramento de luto” (PEMPXÀ, 2014, p. 01).

Há alguns elementos do Pàrkapê que contribuem para afirmar que ali há experiências sociais entre eles, que se constituem em conhecimentos, portanto, em epistemologias indígenas. Existe uma história que serve de base para justificar a existência do ritual Pàrkapê. Segundo Giralдин (2000, p. 225), “a memória deste cerimonial está relacionada ao episódio de um Apinaje que visitou o céu”. Para justificar a origem do Pàrkapê, optamos por trazer a descrição da origem feita por Grossinho¹³, em novembro de 1996, apresentada por Giralдин (2000):

Um rapaz tinha morrido. Os habitantes da aldeia colocaram-no sobre duas toras, no pátio, e cobriram com esteira. E mudaram-se para outra aldeia. Um urubu desceu e começou a andar pelas casas. Em cada uma, punha a cabeça dentro e observava. Depois que fechou o círculo, foi até o pátio. Lá encontrou as toras. Levantou a esteira e viu o morto. Voou para o céu e contou para seu chefe que havia encontrado um morto. Desceram para o pátio com um **wajaga** (curador). O urubu **wajaga** não conseguiu curar o índio. Então mandou buscar outro **wajaga**. Mandou buscar o mutuca. O mutuca olhou e disse: ele não está morto não! Está dormindo. Querem ver? Sentou-se na perna do rapaz, picando-o. O rapaz despertou espantado. Perguntaram o

¹³ Katàm Kaàk - Amnhimiy (Grossinho) foi considerado por todos como um profundo conhecedor da cultura e da tradição Apinaje.

que fazia. Ele respondeu que apenas dormia. Então os urubus perguntaram o que fariam com o rapaz. O chefe dos urubus respondeu que o levariam para o céu para terminar o tratamento. Antes, porém, resolveram fazer uma “festa” para sua saída. Reuniram lenha para a fogueira e cantaram a noite toda. Recomendaram ao rapaz que aprendesse a cantiga, pois ele poderia cantá-la quando uma pessoa morresse. O rapaz aprendeu a cantiga do **pàrkapê** que foi cantada durante a noite toda. Na manhã seguinte, os urubus fizeram uma “cama” com as asas e colocaram o rapaz deitado sobre elas, e o levaram para o céu. Lá no alto, os urubus deixaram-no, propositadamente, cair em queda livre, aparando-o em seguida. O chefe dos urubus repreendeu esta atitude. Os urubus retrucaram que estavam apenas exercitando-se. Chegados ao céu, o rapaz foi levado para a casa do chefe dos urubus. Ofereciam apenas carniça para o rapaz, que estava com fome. Mas ele não comia. Os urubus vendo isso, chamaram o gavião penacho. Este dava apenas comida boa: filhote de veado, tatupeba. Com isso, o rapaz foi melhorando. Então “Deus” chamou o rapaz. Ele queria conhecê-lo. O rapaz foi até onde estava “Deus”. Lá chegando, foi mordido por uma cobra. Lá ficou aprendendo a tratar-se até que curou-se da picada da cobra. Depois foi São Pedro que o chamou. O terreiro da casa de São Pedro era limpo. Lá um toco furou o pé do rapaz. Ali ele ficou até curar-se da ferida. Em seguida foi chamado por **Nakrak** (raio e trovão). Lá também um toco furou o pé do rapaz. O **Nakrak** tratou do pé do rapaz, ensinando-o. Quando o rapaz sentiu-se curado, o **Nakrak** falou para que o rapaz treinasse para demonstrar se tinha aprendido. Passaram carvão pelo corpo todo, inclusive pelo rosto. O **Nakrak** tocou sua buzina (sericora) e, com isso, provocou vento, trovoada e mormaço na terra. Em seguida, **Nakrak** escolheu algumas árvores para serem derrubadas pelos raios. **Nakrak** tinha uma espada, da qual fazia sair raios quando sacudia. **Nakrak** atirou o raio primeiro, derrubando uma árvore. Em seguida o rapaz demonstrou que também podia fazer. **Nakrak** convenceu-se de que o rapaz havia aprendido. Então o rapaz disse que desejava voltar para sua aldeia e para seu povo. **Nakrak** o presenteou com uma flecha mágica que caçava sozinha. Ela seguia o rastro dos animais e matava uma vara de queixada toda. Os urubus se prepararam e desceram o rapaz, que foi deixado próximo da aldeia nova, para onde se transferiram os apinajé antes de abandonaram a aldeia velha. (GIRALDIN, 2000, p. 226-227, grifos do autor).

Há toda uma preparação para esse ritual, o que compreende desde a escolha do caule de palmeira que será utilizada para confeccionar as toras. Ele

acontece no final dos períodos de chuva, ou seja, o “Pàrgapê acontece no tempo do verão; é uma tora que homenageia os mortos” (CTI, 2013). A preferência pela realização no período do verão se dá pelo fato de que quase todas as atividades durante o ritual ocorrem em ambientes abertos, como no pátio da aldeia, nas matas e nos campos.

No texto publicado pela PEMPXÀ há a explicação de que a cerimônia visa reverenciar os mortos, que pode ser uma criança, um adulto ou um ancião. É observado também que esse ritual é repleto de “sentimentos e expressões, [...] e sempre acontece um ano depois que o indivíduo morre” (PEMPXÀ, 2014). Para esse povo indígena, “o Pàrkapê significa também um cerimonial sagrado, cheio de mística e espiritualidade, realizado com muita seriedade”, pois eles acreditam que suas “relações de convivências sociais reguladas por princípios e sentimentos de amizade, alegria, solidariedade, igualdade, humildade, respeito e amor ao próximo, continuam mesmo depois da morte”. (PEMPXÀ, 2014).

Desta forma, os Apinaje defendem que

[...] a celebração deste ritual é necessária para manutenção e fortalecimento de nossa cultura. Sendo importante a participação e o envolvimento dos jovens, para que os mesmos possam adquirir os saberes e conhecimentos dessa tradição e assim manter nossa identidade étnica e fortalecer nossos valores culturais (PEMPXÀ, 2014, p. 01).

Toda a cerimônia do Pàrkapê inicia com a derrubada da palmeira, que deve estar localizada há uma distância de aproximadamente 3 km da aldeia. Há uma tradição cultural no trabalho de derrubada e de preparação da tora. Com relação a esta questão, o Centro de Trabalhos Indigenistas (CTI) reuniu alguns pesquisadores Apinaje para explicarem com precisão esse processo de derrubada e de preparação da tora:

Só os velhos cavam as toras, porque se os novos que namoram pegarem, elas murcham. Alguns homens dos dois partidos saem da aldeia para preparar a tora. Dois cortadores escolhem o buriti ou barriguda e cortam as toras, e dois homens, um de cada partido, cava as toras [...] Uma tora vai se chamar Kolti (tora do verão) e a outra Kohre (tora do inverno) e as pinturas representam cada uma delas. (CTI, 2011 apud CTI, 2013, p. 50).

A escavação que é realizada na tora a deixa parcialmente oca, processo que é realizado nos dois lados do caule da palmeira. As duas partes retiradas do

caule são cortadas em formato de cilindro e em tamanhos iguais. Os partidos acima apresentados estão relacionados a um sistema de nominação¹⁴ formando dois grupos pelos quais os Apinaje se dividem¹⁵, denominados de Katàm e Wanhmě, para a corrida de toras. Essas corridas são realizadas por dois grupos de homens (que compõem os partidos Katàm e Wanhmě) que “competem correndo com as (02) duas toras; vence o partido que chegar primeiro no pátio da aldeia” (PEMPXÀ, 2013).

Na pintura¹⁶ da tora grande (kamer japê) usa-se “lã” de entrecasca de folha de babaçu colada sobre pau de leite aplicado sobre as pinturas feitas com jeni-papo (*Genipa americana*) e urucum (*Bixa orellana*). O pau de leite (*Himatanthus obovatu*) é uma árvore de porte médio que possui folhas largas obovadas e flores brancas. O nome popular pau de leite é utilizado devido ao látex que ela produz. Segundo Giralдин (2012), “As pinturas com motivos horizontais são característica da metade Katàm, enquanto que as com motivos verticais são próprias dos membros da metade Waxmě”. Considerados esses elementos¹⁷, o ritual dura cerca de quinze ou mais dias e durante este período são realizadas corridas de toras diariamente, para as quais são cortadas novas toras das palmeiras. Podem participar das corridas homens, mulheres e crianças, mas sempre haverá um partido competindo com o outro (GIRALDIN, 2012).

Como podemos verificar, o Ritual da Tora Grande está fortemente ancorado em muitos elementos da tradição Apinaje, assim como à geografia da região. Os indígenas que participam do ritual se apresentam ornamentados e pintados, processo que permite que estreitem os laços entre eles quando estão se preparando para o ritual. Esse processo envolve um sentimento de afinidade, porque ainda que sejam separados em dois grupos (Katàm e Wanhmě) entre eles há uma unidade mais profunda, pois todos são Apinaje. E isso também se expressa por meio de aspectos mais subjetivos, atitudes e sentimentos, como o respeito pelo ente que partiu e a manutenção do ritual secular em respeito aos mortos indígenas.

¹⁴ Conferir em Nimuendaju (1983), Roberto da Matta (1976) e Giralдин (2000).

¹⁵ Giralдин (2000) explica esse sistema dualístico de forma mais aprofundada.

¹⁶ Giralдин (2018) faz um estudo detalhado das pinturas corporais Apinaje.

¹⁷ Além desses elementos, a pintura também é composta por uma raspa da parte interna do babaçu. Essa raspa é utilizada nas linhas das pinturas do corpo e do rosto. Essas e outras informações podem ser observadas no livro “Pinturas Corporais Apinajé”, de Giralдин (2018). Nesta obra o autor apresenta desenhos gráficos que explicam como a pintura deve ser feita no corpo, assim como os materiais utilizados, e traz informações sobre a situação social em que a pintura é usada. A obra traz também retratos feitos pelo próprio pesquisador das pinturas na pele dos indígenas.

Sobre a questão da organização da corrida em metades, Melatti (1976) observou que

Ao se iniciar uma corrida, cada metade se aproxima das toras e um de seus membros, com ajuda de companheiros, a coloca aos ombros. Cada um dos carregadores de tora, correndo, é seguido pelos demais membros de sua metade. Quando se mostra cansado, um dos outros companheiros o substitui. E assim as toras vão passando de ombro a ombro até o ponto de chegada (MELATTI, 1976, 41).

Todo evento ou ritual realizado pelo povo Apinaje é repleto de muita cantoria e este não seria diferente. Conforme Giralдин (2012), desde a “derrubada da tora do pàrkapê ocorre a execução de cantos noturnos no pátio”. O autor destaca que tais cantos são chamados de “kàmêgrer (cantigas comuns para cantar no pátio). Para chamar as pessoas para irem ao local, um cantador anda pelo krĩkape cantando e chamando a todos” (GIRALDIN, 2012). Os cantores são as pessoas mais velhas e estas “devem ter um alto grau de conhecimento do repertório a ser executado. Zé Cabelo é atualmente, o mais conhecido cantor Apinayé, sendo reconhecido dentro desta sociedade como um bom cantor” (RODRIGUES, 2015).

Giralдин (2012) também relata que desde a derrubada da palmeira há cantorias durante a noite no pátio. São cantos próprios para serem entoadas nesse espaço e eles são executados durante toda a noite. Porém, nos dias atuais, a cantoria ocorre até as dez ou onze horas da noite. Depois disso, todos vão dormir e por volta das três horas da manhã o cantor acorda e começa a cantar no “krĩkape”, local onde anda e canta para que todos retornem para a cantoria. Assim, todos se reúnem novamente no pátio e cantam até o amanhecer.

Soares e Giralдин (2014, p. 7) observam que os cantos para os Timbira “além de transmitir conhecimentos dos elementos do ambiente, eles fazem parte de um corpus mítico musical”, pois, além de sempre estarem relacionados a um mito, “expressam a sua reprodução e manutenção de mundo, assim como a construção de corpos e pessoas preparadas e bem formadas para lidarem com as diferentes situações do mundo atual”. Soares e Giralдин (2019), ao tratarem das musicalidades entre os Timbira, destacam a questão das “práticas e performances nas quais interações humanas com diferentes seres do universo estão poética e sonoramente entrelaçadas”, pois

Toda a musicalidade presente nesses rituais cria elos de ligação entre os seres/ sujeitos agentes do universo (sendo os Timbira apenas um dos atores nesse conjunto) e as execuções dessas musicalidades criam espaços de socialização entre os Timbira e esses outros seres. Criam-se espaços de trocas, de aprendizado, de preparação e de formação de corpos e pessoas. Nesses espaços ocorrem fusões entre os seres, fortalecimento de corpos através da execução dos cantos, reprodução de diferentes universos e seres desse universo” (SOARES; GIRALDIN, 2019, p. 93).

Desta forma, como bem observam os autores, “é importante também destacar que entre os povos Timbira o universo é musicalizado e que ao realizar performances musicais é a musicalidade do mundo e do universo que os rodeia que eles estão performatizando” (SOARES; GIRALDIN, 2019, p. 92). Por isso, não se trata apenas de chamar atenção para a força sonora, mas de compreender a música como “um vetor de transmissão de força, como um intercâmbio semântico e efetual entre os diferentes seres que compõem o universo”. (SOARES; GIRALDIN, 2019, p. 92).

Além das cantorias, outro elemento que não pode faltar nesse ritual é a comida. Os principais alimentos servidos são provenientes das próprias plantações dos Apinaje. São servidos durante o Ritual da Tora Grande batata doce, feijão, arroz, banana, farinha, macaxeira. Antes também era servido carne de caça e peixe; entretanto, nos dias atuais, devido à escassez destes últimos alimentos, os indígenas passaram a comprar as carnes e os peixes na cidade (PEMPXÀ, 2013). Giralдин (2012) explica que os alimentos podem ser retirados da roça do falecido, caso este ainda tenha. Pode haver o plantio de uma roça para o consumo dos alimentos durante o ritual, ou ainda esses alimentos podem ser retirados das roças das pessoas que encomendaram o ritual. Ao longo de todo o ritual parentes reais ou classificatórias dos patrocinadores da festa ficam encarregadas de realizar o preparo das comidas e das tintas utilizadas nas pinturas.

No penúltimo dia do ritual, ao cair da noite, acontece o ritual do “Rôrôt”. Neste ritual duas mulheres adornam duas bonecas com enfeites pessoais feitos de miçangas ou sementes e as colocam em faixas de buriti usadas para carregar os bebês. Após a corrida de toras, levando as bonecas, estas mulheres vão até o pátio onde entoam um canto e fazem uma dança específica, que o é “Rôrôt” (GIRALDIN, 2012). Durante este ritual,

O cantador posiciona-se à oeste, defronte as mulheres que se colocam à leste. O cantador canta e aproxima-se das mulheres num movimento circular.

As mulheres também se movimentam, como se estivessem sendo empurradas pelo cantador, de tal forma que todos eles acabam por ficar num círculo. Giram inicialmente no sentido anti-horário. Em seguida, executam o movimento inverso. Ao terminar o canto, voltam à posição original (GIRALDIN, 2012, p. 13).

Segundo o mesmo autor, após a cantoria há distribuição de *kinh xà*, um tipo de agrado que é colocado sobre o corpo do cantor pelos consanguíneos do falecido, mas que qualquer pessoa pode pegar. Ao final, todos voltam para suas residências e retornam somente a noite para o pátio, onde todos dormem nesta última noite do “Pàrkapê”. Durante a última noite, somente são realizados cantos que compõem o Ritual da Tora Grande. Os cantores cantam as mesmas cantigas executadas nos velórios e durante os cantos as pessoas da família do falecido realizam os mesmos gestos comuns no velório. Elas chegam “em grupos como se estivessem vindo visitar o morto. Neste momento, agacham-se junto [...] e choram. Nestes momentos, os cantadores interrompem o canto, esperando para recomeçar quando terminar a lamentação” (GIRALDIN, 2012).

Somente no último dia do ritual é que ocorre a corrida com a tora, que é o momento final da cerimônia. Neste dia não acontece a cantoria no pátio, os partidos Katàm e Wanhmẽ são pintados pelas mulheres no cerrado onde estão as toras. Após a corrida com a tora, ao chegarem à aldeia, as toras são recebidas no pátio pelos moradores e visitantes e são colocadas em pé, devagar. Neste momento inicia a lamentação. Ao final das lamentações, as toras são levadas para a casa do falecido e quando chegam lá eles iniciam novamente os choros de lamentação.

Depois de passar pela casa do falecido, a tora é encaminhada para o cemitério e colocada em cima de seu túmulo e ali é deixada, até que apodreça. Ao final, os corredores são presenteados com um “xwỳkupu”, que consiste no bolo paparuto, um bolo feito de mandioca, o qual é levado para o pátio para que seja dividido entre eles. E assim encerra o “Pàrkapê” (GIRALDIN, 2012). Desta forma, compreendemos o Ritual da Tora Grande como um ritual de finalização de um ciclo entre os Apinaje, mas também uma possibilidade de manutenção da cultura ancestral indígena, que se dá pela educação indígena, que são os “processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas” (LUCIANO, 2006, p. 129). Essa forma de manutenção da cultura se apresenta neste estudo como uma expressão de força e resistência aos históricos mecanismos de exclusão impostos pela força do contato com o não indígena.

O Ritual da Tora Grande é um ritual funerário que visa separar os vivos do morto, fazendo com que o morto se faça sempre no mundo dos mortos, encerrando o ciclo do luto e aceitação pelos seus familiares (GIRALDIN, 2000). É um ritual necessário para que se mantenha viva essa manifestação transecular de resistência¹⁸ indígena, que pode ser colocada em risco, se forem abandonados os valores e os elementos fundamentais para a sua existência.

Dito isto, é compreensível que por trás de todo o ritual há conhecimentos que se traduzem na identidade cultural de um povo. É pelo conjunto de valores que carregam esses conhecimentos que os povos indígenas os mantem ativos e os repassam como ensinamentos, de geração para geração, por meio da tradição oral. Logo, podemos dizer que a realização deste ritual à luz da educação indígena decorre do cuidado com os conhecimentos dos mais velhos, ou seja, é uma forma de manter vivos os ensinamentos dos anciãos entre eles. A valorização e a manutenção destas tradições é também uma forma de garantir a existência de seus valores, as personalidades dos sujeitos de forma coletiva, as suas epistemologias, o que se caracteriza como uma prática de afirmação e resistência.

O Ritual da Tora Grande e a possibilidade de um diálogo interepistêmico na escola não indígena com as epistemologias indígenas

A fim de estabelecer um diálogo interepistêmico com os conhecimentos dos povos indígenas, trazemos o Ritual da Tora Grande como uma possibilidade de estudo a partir de diferentes abordagens, tanto na escola indígena quanto na escola não indígena, como uma importante fonte de conhecimentos sobre o povo Apinaje onde estão refletidos processos próprios de educação, experiências e práticas, que se traduzem em conhecimentos, ampliando nossas possibilidades de práticas contra-hegemônicas, tornadas difíceis ou mesmo quase impossíveis pela epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido, aqueles que circulam tradicionalmente nas escolas não indígenas.

Contudo, dialogamos aqui a partir de dois aspectos importantes observados nesse ritual: conhecimento tradicional e impactos na articulação direta com a natureza; e o grafismo indígena Apinaje na pintura corporal no Ritual da Tora Grande. No primeiro aspecto damos destaque aos impactos dos empreendimentos econômicos no modo de vida tradicional Apinaje e no Ritual da Tora Grande, o que vai refletir na limitação de alguns alimentos servidos nesse ritual;

¹⁸ Há rituais entre os Apinaje que deixaram de ser realizados, outros sofrerem mudanças o longo do processo de contato com os não indígenas. Mas ainda são realizados constantemente, apesar das mudanças que o contato e que a educação escolar proporcionou a esses povos.

o segundo nos ajuda a desconstruir a ideia de que os povos indígenas sejam ágrafos, ocupando uma posição de inferioridade cultural, uma vez que o grafismo indígena Apinaje que compõe as pinturas corporais no Ritual da Tora Grande estão relacionadas à formação social desse povo indígena, à valores sociais e a objetivos específicos.

No que se refere ao conhecimento tradicional e o embargo na articulação direta com a natureza, Cassiano Apinagé (2017) observa que bem antes do “contato com a sociedade não indígena, os Apinaje já mantinham um sistema de relação próprio com a natureza”. No entanto, destaca que no contato com os não indígenas “novos elementos foram incorporados nesse sistema, transformados também em práticas culturais tradicionais”. No que se refere ao Ritual da Tora Grande, vimos que alguns alimentos, provenientes das próprias plantações Apinaje, eram tradicionalmente servidos durante o ritual, como frutas, legumes, caças e peixes. No entanto, estes dois últimos deixaram de ser servidos devido à sua escassez na terra indígena, o que fez com eles passassem a comprar carnes e os peixes na cidade.

Este fato chama atenção para os problemas causados pela introdução de políticas desenvolvimentistas na região e seus impactos socioculturais ao povo Apinaje. Trata-se da ferrovia norte-sul, monoculturas de eucaliptos, asfaltos, linhas de transmissão e hidrelétricas. Com relação a essa questão, Fagundes (2017) observa que eles ainda enfrentam os impactos desses empreendimentos econômicos, os quais, direta ou indiretamente, incidem sobre seu território tradicional, uma vez que esse território se torna uma “zona de confluência de projetos econômicos de Estado, chamado de “corredor do desenvolvimento norte-sul” (FAGUNDES, 2017, p. 35). Ao enfrentarem os problemas causados por esses empreendimentos, logo passam a serem vistos como um obstáculo ao que se convencionou chamar “desenvolvimento”.

Fagundes (2017) destaca que “A reserva de faixa de terras à oeste da rodovia Transamazônica para colonização, sob a tutela militar, afetou diretamente área de uso permanente dos Apinajé”. E essa área, segundo o autor, era de “referencial cosmológico, histórico, utilizado para caça e pesca e coleta de plantas de uso ritual e medicinal”. (FAGUNDES, 2017, p. 35). Outro impacto ocorreu com a construção de uma hidrelétrica no rio Tocantins e sua barragem, o que modificou a vazão do rio, repercutindo no desaparecimento de peixes, alimento-base para a população local e indígena. Tendo em vista que a quantidade de recursos, principalmente a caça e a pesca, já não correspondem mais à sua necessidade cotidiana,

Hoje além de agricultura os Apinajé procuram outras alternativas que visem à produção de alimento como a solução para garantir a sobrevivência. Normalmente as roças são construídas nas proximidades das aldeias, para facilitar o deslocamento de ida e volta dos donos. (APINAGÉ, 2017, p. 94).

Cassiano Apinajé destaca que o “processo de andar pelo território não se remete apenas para a procura de recursos e sim para conhecer o próprio espaço do ambiente” (APINAGÉ, 2017) e chama atenção para o reconhecimento de como era antes a vida do povo Apinaje e sua relação com o meio ambiente:

Para a conservação tanto na fauna quanto na flora o equilíbrio ecológico que existe até hoje no território é devido aos conhecimentos adquiridos e repassados por seus ancestrais. A exploração dos recursos e manejo diferenciado de agricultura tem contribuído de forma significativa para a preservação do meio ambiente. (APINAGÉ, 2017, p. 95).

Tais conhecimentos são muito importantes para serem abordados em sala de aula, é uma oportunidade também de colocar em evidência entre os alunos e alunas a histórica relação de respeito dos povos indígenas ao meio ambiente, os seus mecanismos de proteção, uma vez que eles também fazem o monitoramento e ajudam a proteger os seus territórios. Isso mostra que as suas culturas “não são atrasadas como durante muito tempo pensaram os colonizadores e como ainda pensa muita gente que ignora completamente a complexidade dessas culturas ou se pauta em estereótipos e no senso-comum sobre elas” (FREIRE, 2010).

Com relação ao respeito dos Apinaje ao meio ambiente, Cassiano Apinagé destaca:

os Apinajé são símbolos da preservação ambiental e que só dessa maneira pode assegurar o futuro de seus filhos. A questão da preservação não seria apenas um algo à toa, mas para garantir como fonte de usufruir as riquezas naturais, ao mesmo tempo contribuindo para o equilíbrio ecológico de todas as espécies de seres que compõem o planeta. (APINAGÉ, 2017, p. 73).

Em tempos em que se tem discutido a implantação de grandes projetos em terras indígenas, é importante que os alunos e alunas (Panhĩ/Apinaje) reflitam sobre os impactos socioculturais negativos desses projetos de desenvolvimento econômico, e também sejam chamados a refletir sobre formas alternativas de respeito ao meio ambiente e à própria vida. Com relação à juventude indígena, Cassiano Apinajé destaca que essa situação é preocupante, “pois envolve o

futuro desses jovens, a forma de lidar com meio ambiente, uma vez que eles não estão percebendo que estão colocando em risco os conhecimentos tradicionais sobre todo o território” (APINAGÉ, 2017).

No entanto, Freire (2010, p. 17) destaca que “tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer “o outro”, “o diferente”, mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos”, daí a importância do papel da escola nesse processo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. A ideia de que os povos indígenas são ágrafos, ou seja, que não têm escrita, é também herdeira de concepções eurocêntricas sustentadas em preconceitos. O preconceito do mundo ocidental contra as escritas não-alfabéticas tende a subestimar os recursos específicos dos sistemas pictográficos¹⁹ e ideográficos indígenas.

Importa compreender que ao lado da escrita alfabética outros elementos compõem o texto, tais como elementos visuais/grafismos, que não podem ser confundidos com simples ilustrações (THIÉL, 2012, p. 87). Nessa direção, Zumthor (1985, p. 5) questiona: “Na verdade, que é a escrita? Marcas simbólicas, máscaras, tatuagens, emblemas sociais variados [...] isto tudo não é escrita?”. No que se refere ao grafismo indígena para além de uma forma alfabética, Menezes de Souza afirma que é preciso entender a escrita

[...] como uma forma de interação pela qual uma ação das mãos (com ou sem um instrumento) deixa traços numa superfície qualquer; nesse sentido, a escrita pode ser concebida como uma forma não apenas alfabética para representar ideias, valores ou eventos. Entendida assim, a escrita sempre esteve presente nas culturas indígenas no Brasil na forma de grafismos feitos em cerâmicas, tecidos, utensílios de madeira, cestaria e tatuagens. (MENEZES DE SOUZA, 2006, p. 203).

Como observa Thiél (2012, p. 69), “uma possibilidade de interpretação é de que, por trazer formas geométricas, o texto sugere vinculação à tradição ancestral, às narrativas ou aos conhecimentos ancestrais adquiridos via tradição oral”. Todavia, a autora argumenta que para que a literatura indígena chegue às salas de aula, “é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de

¹⁹ Santos (2004, p. 241) explica que uma importante característica cultural dos povos meso-americanos foi a criação e a utilização sistemática de escritas pictográficas. O termo pictográfico evoca, para o autor, de maneira mais explícita, a combinação entre elementos pictóricos e glíficos, a qual é uma das principais características tanto do sistema de escritura mixteconahua quanto do maia. As bases desses sistemas foram, provavelmente, elaboradas e difundidas para outras regiões pelos olmecas, a partir do ano 1000 a.C.

referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética” (THIÉL, 2012, p. 73).

Essa inviabilidade também contribui para que as culturas indígenas sejam vistas como atrasadas, porque se “ignora completamente a complexidade dessas culturas ou se pauta em estereótipos e no senso-comum sobre elas”, e se desconhece que os indígenas “produzem saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. Suas culturas não são atrasadas como durante muito tempo pensaram os colonizadores (FREIRE, 2010, p. 17).

O grafismo indígena Apinaje que compõe as pinturas no Ritual da Tora Grande, se levados às salas de aulas dos alunos não indígenas, como conhecimentos que se expressam por meio de imagens, para que sejam estudados com os alunos e alunas não indígenas, ajudam a desconstruir a ideia de que os povos indígenas sejam ágrafos, argumento utilizado para que fossem e ainda sejam vistos numa posição de inferioridade cultural e intelectual, o que tem repercutido na supressão de seus conhecimentos, contribuindo para a redução da diversidade epistemológica e cultural nos diferentes espaços sociais. Vimos que no Ritual da Tora Grande os Apinaje se apresentam ornamentados e pintados e que as pinturas corporais estão ligadas a diversos objetivos e valores (GIRALDIN, 2018). Além da pintura com grafismos no corpo, nesse ritual eles pintam também as toras. Trata-se de um riquíssimo acervo, tanto histórico como pictográfico da arte e da ornamentação do corpo indígena por onde se transmite conhecimentos por meio de informações ricas em significados.

Giraldin (2018) explica que a formação do corpo social das pessoas através das pinturas está relacionada à dois grandes grupos: Kooti (Wanhmẽ) ou Koore (Katàm). Cada padrão de pintura está relacionado ao pertencimento a cada um desses grupos: as pinturas de padrão horizontal são Katàm e as verticais são Wanhmẽ. Com relação aos objetivos dessas pinturas, o autor destaca que

um dos objetivos é a formação do corpo tanto físico quanto social da pessoa, a formação física está relacionada ao valor terapêutico ligado às pinturas, daí o uso do pau de leite para (o fortalecimento dos corpos e transformação pelo crescimento (GIRALDIN, 2018, p. 13-14).

Segundo o mesmo autor, um corpo pode também ser pintado para que esteja protegido dos perigos dos ataques de espíritos. A pintura dos corpos dos mortos antes do sepultamento indica a proteção da vida como princípio vital, “pois o *mẽ karõ* da pessoa morta continua vivendo (como se estivesse aqui) no mundo dos mortos. E para se chegar lá e estar em condições ideais, o corpo

precisa ser pintado” (GIRALDIN, 2018, p. 14). No entanto, acreditamos que esses conhecimentos e ricas informações sobre as pinturas dos corpos dos Apinaje e seus grafismo nos rituais pouco circulam nas escolas não indígenas. Conforme Ladeira (2005),

Essa nos parece uma linha sugestiva de investigação que poderia modificar a compreensão da inoperância do sistema de escola implantado nas mais diferentes aldeias e da conseqüente frustração que acompanha o trabalho dos educadores que vêem a escrita, etnocentricamente, como marca da “modernidade” e do “esclarecimento”. Ou seja, em sociedades onde as artes das tradições orais são vivas, as artes da escrita não encontram ambiente para se constituírem. (LADEIRA, 2005, p. 9).

Considerando que ler é decodificar signos, quaisquer que sejam estes, o grafismo indígena que compõe a pintura Apinaje no Ritual da Tora Grande envolve um processo simbólico de leitura que está relacionado ao contexto cultural, ao pertencimento a um sistema de nomação, que também marca a identidade cultural desse povo. Trata-se de representações altamente complexas que estão atreladas aos conhecimentos ancestrais do povo Apinaje e suas formas de organização social.

Considerações finais

Este estudo que teve o objetivo de descrever o Ritual da Tora Grande praticado pelo povo indígena Apinaje (Macro Jê) e apontar algumas contribuições desse ritual, com aporte na Lei N.º 11.645/2008, para uma prática pedagógica na escola indígena pautada no diálogo interepistêmico, possibilitou o entendimento de que os conhecimentos indígenas foram silenciados pela ciência moderna, a qual, por meio de relações assimétricas de poder, centrou atenção no eurocentrismo epistemológico. Disso decorre a possibilidade e a necessidade de centrar atenção nas perspectivas epistêmicas das populações subalternizadas, uma vez que estas mostram sua força na forma respeitosa de se relacionar com a natureza e com o mundo em muitos aspectos.

Tais informações chamam atenção para a necessidade de voltarmos nosso olhar aos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, transmitidos por práticas e códigos culturais, os quais ainda precisam ser compreendidos para

que seja superada a percepção do indígena como mero “objeto de estudo”²⁰ da academia, e passem a ser vistos como povos que possuem a sua bagagem de conhecimentos seculares, modos próprios de educar, técnicas e tecnologias de estudo das plantas medicinais, arquitetura, artes e literatura, entre outros, configurando epistemologias que precisam ser reconhecidas tanto quanto o conhecimento científico.

Trata-se de conhecimentos complexos, fruto da observação e experimentação no ambiente local, associado às práticas, cosmogonias e crenças que têm relações com os seres vivos e o ambiente, que se traduzem em epistemologias. Nesse sentido, podemos dizer “há muito mais regimes de conhecimento e de cultura do que supõe nossa vã imaginação metropolitana” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Nessa direção, a Lei N.º 11.645/2008 nos permite nas escolas não indígenas a adoção de metodologias outras e de práticas pedagógicas orientadas pelo diálogo interepistêmico, o que pode ser feito, por exemplo, a partir da apresentação e estudo de um ritual indígena, neste caso o Ritual da Tora Grande praticado pelo povo Apinaje. E uma maneira de adentrar ao universo desse povo indígena se dá por meio do estudo das relações que eles fazem com a natureza, com o mundo sobrenatural e do conhecimento de suas estratégias de sobrevivência.

Os dados trazidos neste estudo evidenciam que alguns empreendimentos econômicos na Região Norte do Tocantins tiveram impactos negativos na relação dos Apinaje com o meio ambiente, repercutindo no Ritual da Tora Grande no que se refere aos alimentos partilhados nesse ritual. Tais conhecimentos são muito importantes para serem abordados em sala de aula, porque oportunizam e possibilitam a discussão da histórica relação de respeito dos povos indígenas com o meio ambiente, os mecanismos próprios de proteção, uma vez que eles também fazem o monitoramento e ajudam a proteger os seus territórios. Dados como a narrativa a qual o ritual Pàrkapê está ligado e sobre os diversos domínios com os quais os Apinaje interagem, bem como o processo de musicalização e as formas que estão ligadas ao processo de transmissão desses cantos, dão base para justificar a existência do ritual Pàrkapê e a potência dos conhecimentos que o constitui.

O grafismo indígena Apinaje que compõe as pinturas no Ritual da Tora Grande é também um riquíssimo acervo, tanto histórico como pictográfico, da arte e da ornamentação do corpo indígena, os quais nos possibilitam informações ricas em significados da cultura desse povo. Se levados às salas de aulas por meio de imagens, ou nos corpos dos próprios Apinaje, para serem estudados,

²⁰ A ideia é romper com a hierarquia entre pesquisadores e “pesquisados”.

ajudam a desconstruir a ideia de que os povos indígenas sejam ágrafos, argumento utilizado para que fossem e ainda sejam vistos numa posição de inferioridade cultural, fruto da disseminação de preconceitos, sustentados, em muitas situações, pelas perspectivas epistêmicas eurocentradas.

REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, F. E. Os Apinayé: informações sócio-históricas. **Revista de Estudos e Pesquisa**, Brasília, v.4, n.2, p. 199-219, dez., 2007.

APINAGÉ, C. S. **Escola, meio ambiente e conhecimentos**: formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinajé. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Palmas – Curso de Pós – Graduação (Mestrado) em Ciências do Ambiente. Palmas, TO: UFT, 2017. 184 p.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, (11), 89-117, 2013.

BARBOSA, A. da S; LIMA, B. F. de; BRIGHENTI, C. A. Formação em histórias e culturas indígenas: potencializar metodologias descolonizadoras. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 2 (2), PP. 72-86, 2018.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BITTENCOURT, Circe F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, A. A; MONTEIRO, A. M. (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. 2017.

BRASIL. **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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 06 de dez. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 2016.

CARNEIRO DA CUNHA, M. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais”, In: **Cultura com Aspas e outros ensaios**. São Paulo, Cosac Naify, 2009.

CASTRO-GÓMES, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGUÉL, R. (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados – mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

CTI, Centro de Trabalhos Indigenista. **Nossas corridas de Tora: cultura viva Timbira**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2013. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/0QL00004.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

DA MATTA, R. **Um Mundo Dividido: a estrutura social dos índios Apinayé**. Petrópolis: Vozes, 1976.

FAGUNDES, M. G. B. Os Apinajé e os projetos de desenvolvimento econômico durante o regime militar no Brasil. **Revista Memorare**, Tubarão, v. 4, n. 3 esp. dossiê Marcas da Memória: direitos humanos, justiça de transição e anistia, p. 25-43 set./dez. 2017.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (Doutorado). Florianópolis, CED/UFSC: 2006.

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, vol. 01, 2016, p. 03-23.

GIRALDIN, O. **A morte, o morrer e o morto entre os Timbira**. In: 28° Reunião Brasileira de Antropologia, Anais, São Paulo, SP, 2012, p. 01-23.

GIRALDIN, O. **AXPÊN PYRÀK**. História, Cosmologia, Onomástica e Amizade Formal Apinaje. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, IFCH/Unicamp. Campinas, SP, 2000.

GIRALDIN, O. **Pinturas Corporais Apinajé**. Palmas, TO: EDUFT, 2018.

GIRALDIN, O. Dilemas da interculturalidade e da educação no Brasil. In: RUSSO, K; PALADINO, M. **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

GIRALDIN, O. **AXPÊN PYRÀK: história, cosmologia, onomástica e amizade formal Apinaje**. Tese de doutorado, IFCH – Unicamp, 2000.

GIRALDIN, O. Um Mundo Unificado: Cosmologia, Vida e Morte entre os Apinaje. **Campos - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 1, p. 31-46, dez. 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/1567/1315>>. Acesso em: 01 set. 2022.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A; GRUPIONI, L. D. B (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**, MEC/MARI/UNESCO, Brasília, 1995, p. 481-521.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LADEIRA, M. E. **De ‘Povos Ágrafos’ a ‘Cidadãos Analfabetos’**: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. Brasília: CTI, 2005.

LADEIRA, M. E. **Relatório Identificação TI Apinajé**. Brasília: FUNAI, mimeo, 1984.

LIMA, V. da S. **Entre Palmeiras**: produção e transmissão de conhecimentos entre as gerações Apinaje, Tocantins. 2018. 148f. Dissertação (Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre o índio brasileiro de hoje. Rio de Janeiro e Brasília: Trilhas de Conhecimentos/Laced/ MEC/ Secad/ Unesco. 2006.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In.: CASTRO-GOMEZ, S. & GROSGOQUEL, R. (cords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogota: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MELATTI, J. C. Corrida de Toras. **Revista de Atualidade Indígena**, ano I, nº 1, pp. 38-45, Brasília: FUNAI, 1976.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Uma outra história, a escrita indígena no Brasil. In: RICARDO, B; RICARDO, F. **Povos indígenas no Brasil: 001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

MIGNOLO, W. **Histórias locais – projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

NASCIMENTO, R. G. do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos movimentos negro e indígena para o debate. In: RONCA, A. C. C.; RAMOS, M. N. **Da Conae ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo: Moderna, 2010, p. 223-252.

NEVES, L. J. de O. Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia. **E-cadernos CES** [Online], 02, 2008.

NIMUENDAJU, C. **Os Apinayé**. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.

PEMPXÀ. **Cultura: a preparação da tora grande**. 2013. Disponível em: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/2013/08/a-cultura-do-povo-apinaje.html>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

PEMPXÀ. **Pärkapê: ritual sagrado do povo Apinajé**. 2014. Disponível em: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/2014/07/cultura.html>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S; MENEZES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

RIVAS, J. I. Re-instituyendo la investigación como transformadora: descolonizar la investigación educativa. In. MELO, A; TORRES, I. de J. E; BONALS, L. P; RIVAS, J. I. (Orgs.). **Perspectivas decoloniales sobre la educación**. Málaga (ESP); Guarapuava: Uma Editorial; Unicentro, 2019.

RODRIGUES, W. **O processo de ensino-aprendizagem Apinayé através da confecção de seus instrumentos musicais**. Universiteit Leiden. Leiden. 2015.

RUSSO, K; PALADINO, M. **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, E. N. Os códices mexicas: soluções figurativas a serviço da escrita pictográfica. **Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, 14: 241-258, 2004.

SOARES, L. R. R; GIRALDIN, O. Rituais, cosmologia e musicalidade Timbira: os casos do Pepcahãc Rãmkkòkamekra/Canela e o Pëpkaak Apinaje. **Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

SOARES, L. R. R; GIRALDIN, O. Cantos de pátio Timbira: um idioma musical em rede. **Revista de Antropologia da UFSCar**, 11 (2), jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2020/06/4.pdf> Acesso: 18 de mar., 2021.

SECCHI, D. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: MARFAN, M. A. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Educação Indígena**. Anais [...]. Brasília: MEC, SEF, 2002.

SILVA, M. P. da; SANTOS, M. dos; SILVA, J. A. dos S; SANTOS, G. dos. Experiências dos indígenas Apinayé do curso de Educação do Campo-artes e música de Tocantinópolis no Pimi. In: ARAÚJO, G. C. de; MIRANDA, C. F; JUNIOR, J. J. P. R; SILVA, M. P. da. (Orgs). **Educação do Campo, artes e formação docente**, v. 2, Palmas: EDUFT, 2018. p. 75-96.

THIÉL, J. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ZUMTHOR, P. **Permanência da voz**. O Correio da Unesco. Ano 13, n. 10, Out. 1985.

WALSH, C. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2008.

WALSH, C. Son posibles unas ciências sociales/ culturales otras? Reflexiones em torno a las epistemologias decoloniales. In: **Nomadas**, n. 26; 2007.

O ARCO-ÍRIS PÓS-COLONIAL E DECOLONIAL EM NARRATIVAS MITOLÓGICAS SOBRE OXUMARÊ, O ORIXÁ SERPENTE

Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi

Josebel Akel Fares

Arrobobô!

Vem, que o Orixá já chegou

Vem conhecer seu balé

Que a cobra serpenteou

Na dança de Oxumarê

(Gloria Bomfim, 2018)²¹

A mitologia dos Orixás compreende uma parte importante na formação educacional dos filhos e pais de santo nos terreiros de Umbanda e Candomblé. Estas mito-narrativas retratam como os Orixás, divindades africanas que existiram no plano físico ou etéreo de acordo com a natureza do mito, tiveram sua passagem em vida ou no plano celestial. As suas histórias contam sobre os seus feitos, tramas, características, desventuras e ascensão como Orixá.

Entre estas mitologias estão inseridas as narrativas sobre o orixá Oxumarê, orixá serpente, senhor da chuva e da metamorfose, do arco-íris, da fortuna e da fertilidade, cultuado com frequência no Candomblé no Brasil. Estas divindades foram trazidas para este país pelos povos iorubás, conhecidos como nagôs, do continente africano, especificamente do Benin e Nigéria.

Os orixás conheceram as terras brasileiras devido ao tráfico humano destinado para escravidão no período colonial, que teve sua origem no começo do século XVI e durou até o século XIX, quando em 13 de maio de 1888 foi proclamada a abolição da escravidão com a promulgação da Lei Áurea, pela Princesa Isabel. Foi durante este período que, no Brasil, os povos iorubás espalharam por todo este território a sua cultura, sua fé e seus conhecimentos ancestrais como

²¹ Versos da canção “Canto para Oxumarê” por Gloria Bomfim, faixa N.º 09 do álbum Chão de Terreiro, lançado em 12/12/2018.

forma de resistência ao domínio europeu e como meio de conexão com a espiritualidade milenar ligada à natureza e todas as suas manifestações.

A fé africana foi então ganhando diferentes modos de expressão nas diversas regiões do Brasil e em decorrência desta pluralidade, suas manifestações ganharam designações diferentes como, por exemplo, o Candomblé, cultuado no estado da Bahia; no estado do Maranhão há prática do tambor-de-mina nagô; em Pernambuco há a prática do Xangô; e no estado do Rio Grande do Sul, o batuque.

A umbanda, outra manifestação da religiosidade afro no Brasil, nasceu no estado do Rio de Janeiro no início do século XX, a partir da união dos fundamentos do candomblé com o espiritismo de Allan Kardec, de origem francesa, com os santos da religião católica e elementos das culturas indígenas e dos povos tradicionais socialmente marginalizados. Deste modo, a umbanda foi rapidamente espalhada por todo território nacional e somente após os anos 60 que o candomblé baiano se disseminou pelo Brasil.

Nessa perspectiva, as narrativas sobre o orixá Oxumaré fazem parte de um complexo sistema de conhecimentos e resistências presentes desde o tempo da escravidão. São narrativas que contam sobre uma divindade masculina de intensa riqueza, beleza e sensualidade, um orixá que se transforma em serpente, algumas vezes retratado com aparência zoomórfica, com torso masculino e corpo de cobra onde deveria haver os membros inferiores, outras, retratam este rico orixá como um jovem irresistível para aqueles que o observam, por causa de sua beleza e opulência homens e mulheres tentam possuir o reservado e contido Oxumarê.

Ademais, para algumas etnias africanas, a serpente do arco-íris é retratada, de acordo com Wilkinson (2002), como outra divindade conhecida pelo nome de Aido-Hwedo, criada para servir a Nana Buluku, o deus Benin da criação. Sua personalidade era dupla: na parte que rege sua coloração fria, era mulher, e na parte que domina sua coloração quente, era homem. A respeito disto, buscamos refletir como estas narrativas sobre Oxumarê estão relacionadas à crítica pós-colonial e ao pensamento decolonial? Para tanto, identificamos as características da crítica pós-colonial e do pensamento decolonial como correntes teóricas; verificamos os conhecimentos que são veiculados por meio das narrativas sobre Oxumarê; e buscamos compreender qual a importância das narrativas sobre este orixá como fonte de resistências. Assim, nas páginas a seguir, percorremos os caminhos sinuosos do orixá serpente no Arco-Íris que abriga em seu horizonte os saberes deste orixá e os meios de resistência que

são evocados em suas narrativas sob o olhar da crítica pós-colonial e do sentimento de inquietação do pensamento decolonial.

Desta forma, este estudo é composto por uma introdução intitulada “Arrobobô!”, uma saudação para este orixá específico, e está dividido em três partes. Na primeira parte, com o título “Percursos do Arco-Íris”, apresentamos a metodologia e os procedimentos empregados na composição deste estudo. Na segunda parte, expomos a fundamentação teórica, à qual demos o título de “Angorô” para esta seção, que significa o inquite²² do Arco-íris, onde são discutidas as características da crítica pós-colonial e do pensamento decolonial como correntes teóricas, bem como os conhecimentos que são veiculados por meio das narrativas sobre Oxumarê, e a importância das narrativas sobre este orixá como fonte de resistências. Na terceira parte, intitulada “Orixá Serpente”, procedemos à análise e à discussão dos dados obtidos com esta pesquisa, ambiente onde buscamos dialogar os contornos que retratam as relações observadas entre as narrativas sobre o orixá Oxumarê com a crítica pós-colonial e o pensamento decolonial, no não-lugar das mito-narrativas sobre as divindades africanas. Na conclusão, intitulada “Arrobobô Oxumarê!”, a mesma saudação de abertura, que é título da introdução deste estudo, serve como saudação de encerramento para o orixá patrono desta pesquisa.

Percursos do Arco-Íris

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, cujo método de abordagem é dialético e qualitativo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois nos permitiu “explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram o suficiente”, possibilitando-nos, parafraseando o autor, “o reforço paralelo na análise de nossas pesquisas e manipulações das informações” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183), uma vez que nos auxiliou no exame de um tema sob novo enfoque de abordagem, chegando a outras conclusões sobre a temática abordada. Para tanto, fez-se necessário o método de abordagem dialético, fundamentado em Lakatos e Marconi (2003, p.106), pois, desta forma, é possível adentrar “no mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade”. Deste modo, os resultados da pesquisa foram utilizados como base para as considerações do objeto estudado.

²² Inquices são os Orixás do Candomblé da Angola e do Congo.

A abordagem qualitativa neste estudo trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

Em uma primeira etapa, foi feita uma pesquisa documental sobre a crítica pós-colonial e o pensamento decolonial como corrente teórica. A seguir, foi realizada uma nada exaustiva revisão de literatura acerca das narrativas sobre o orixá Oxumarê, e um breve levantamento de dados bibliográficos, levando em consideração autores que discutem a temática. No decorrer das leituras foi possível deixar fluir impressões e orientações acerca do pensamento decolonial associados às narrativas deste orixá em especial. Essas impressões nos levaram a compreender como as narrativas sobre Oxumarê expressam resistências.

Angorô – Referencial Teórico

A crítica pós-colonial e o pensamento decolonial advogam que os variados campos da produção humana, como o das relações sociais, da cultura e da literatura foram afetados profundamente pela dominação imperial europeia. E busca, de forma crítica, desvendar os efeitos disseminados por esta dominação em diversos campos. No entanto, para Mignolo (2017), a meta das opções decoloniais “não é dominar, mas esclarecer, ao pensar e agir, que os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, “opção” perde inteiramente o seu sentido”. (MIGNOLO, 2017, p. 18).

A literatura especializada tem mostrado que poucos são os estudos no Brasil que se dispõem a problematizar as contribuições dos chamados estudos pós-coloniais e decoloniais. Este construto teórico é fundamental, já que a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007).

Nessa direção, a literatura produzida pelos povos africanos trazidos para o Brasil na época da colonização portuguesa erige-se na experiência e na observação de temáticas representativas do imaginário cultural africano, e esta pode ser inserida nas chamadas literaturas pós-coloniais. Thomas Bonnici (2012, p. 19-20) define tais literaturas como

toda a produção literária dos povos colonizados pelas potências europeias entre os séculos 15 e 21. Portanto, as literaturas em língua espanhola nos países latino-americanos e caribenhos; em português no Brasil, Angola, Cabo Verde e Moçambique; em inglês na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Índia, Malta, Gibraltar, ilhas do Pacífico e do Caribe, Nigéria, Quênia, África do Sul; em francês na Argélia, Tunísia e vários países da África, são literaturas pós-coloniais.

Essa orientação teórica busca compreender as fortes inquietações que envolvem questões sociopolíticas, culturais, religiosas e ideológicas; a legitimação do ser; as relações comunitárias (essenciais para a legitimação dessas literaturas); o contexto linguístico-cultural e a supranacionalidade, bem como a poética e a subjetividade literária das referidas nações no âmbito mundial.

Ao longo do processo de colonização, os povos de origem africana viveram a impossibilidade de escrever e expor o seu jeito de ser e de viver em sua própria língua, sendo a memória oral o único caminho para “guardar” parte da história. Disso resultou o silenciamento de suas epistemologias em nome da civilização, da fé cristã e da ciência reducionista, universalizando o poder e os conhecimentos hegemônicos ocidentais, o que também se aplicou às manifestações literárias.

Trata-se não somente da violência engendrada pelo genocídio das populações africanas no Brasil, mas também o que Boaventura Sousa Santos (2008) chamou de epistemicídio, ao não deixar emergir a cultura dos povos colonizados, seus conhecimentos, modos de vida e convivência com a natureza. Nessa perspectiva, a crítica pós-colonial indaga a produção discursiva daqueles que falam a partir de um entrelugar discursivo que desafia noções estreitas de língua, nação e história, e o pensamento decolonial chama atenção para o fato de que é preciso reconhecer e valorizar outras culturas e conhecimentos, para além dos cânones da civilização ocidental, que podem revelar outros modos de existência e de entendimento do mundo, ainda que estejam silenciados.

A literatura produzida por estes povos erige-se na experiência e na observação de temáticas representativas do imaginário cultural africano, e esta pode ser inserida nas chamadas literaturas pós-coloniais. A teoria pós-colonial e o pensamento decolonial nos ajudam a refletir sobre a histórica desagregação social e marginalização vivenciados por aqueles que foram trazidos para o Brasil para escravidão, por meio do tráfico humano, no período da colonização deste território pelos europeus. Conforme a perspectiva decolonial, trata-se

de perceber as marcas da colonialidade ou o que Mignolo (2005) chamou de “ferida colonial”.

Tal ferida revela um panorama de fundo nas relações em sociedade, decorrentes da colonialidade do saber e do ser, interferindo na subjetividade dos povos. Mesmo que isto também aconteça nas diversas esferas da sociedade, a escola, como ambiente educacional, tem contribuído para a desvalorização dessa cultura originária e a supervalorização da cultura urbana, trata-se da não valorização de identidades culturais apagadas ou negadas, que se dá por meio do tratamento monocultural das estruturas curriculares, reforçando assim a importância desses estudos no contexto educacional brasileiro, ou seja, os conhecimentos não se desenvolvem num processo dialógico e de inter-relação (PALADINO; CZARNY, 2012).

A maneira como os intérpretes das mito-narrativas sobre os orixás interpretam, descrevem e expressam seus sentimentos pode ser estudada a partir de suas *narrativas orais*. Disto isto, códigos e dispositivos culturais serão mais ricos e informarão mais a respeito da cultura em questão, onde os significados são negociados e atualizados no ato mesmo de sua produção. Ao contrário do que ocorre nas narrativas escritas, o intérprete propicia uma interação, um diálogo e uma troca de experiências que estão, neste “aqui e agora” compartilhado, mostrando a própria cultura em emergência (BAUMAN, 1977).

Ferreira Netto (2008) observa que a tradição oral também pode ser uma fonte riquíssima para reconstrução do passado, pois por meio das narrativas orais as histórias e a cultura podem ser perpetuadas. É nesse sentido que para Barthes (2011, p. 19) “a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade”. Le Goff (1996, p. 424) observa também que “o primeiro domínio no qual se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento aparentemente histórico à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem”.

Para tanto, o pensamento decolonial, segundo Mota Neto (2016), se constituiu a partir de um sentimento de insatisfação com as feridas causadas pela situação colonial, uma vez que este pensamento busca superar estas fendas historicamente marcadas nas sociedades dos povos “de baixo”. Busca-se a resistência contra as opressões causadas pela modernidade/colonialidade sobre os grupos subalternos, tais como indígenas, negros, LGBTQs, mulheres, moradores das periferias de grandes cidades e do campo, entre outros.

Esta resistência ergue-se desde o plano social e caminha pelo existir humano, pelas relações entre os sujeitos oprimidos, pela condição econômica,

epistemológica e educacional. Trata-se, portanto, de uma busca incessante pela autonomia do ser, do pensar, do poder, do existir e do sentir e que estão em constante conflito com as colonialidades sobre estes mesmos planos, lugar este que constrói o ambiente de surgimento do pensamento decolonial, a negação à negação.

Neste sentido, a concepção do pensamento decolonial é retratado por Mota Neto (2016. p. 44) como

anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas. Da negação à negação tem surgido, assim, em sua face positiva, distintas propostas de reinvenção da existência social, do pensamento, da educação, da cultura, da ciência, da filosofia.

A partir destas considerações é correto afirmar que o pensamento decolonial objetiva trazer à tona as patologias sociais que mascaram um discurso salvacionista veiculado pela modernidade e suas indolências. É fundamental para a perspectiva decolonial estar inconformada e recusar todo e qualquer epistemicídio proposto pelas monoculturas, pelas razões indolentes e pelo pensamento abissal.

Portanto, este não-lugar, onde estão inseridos os sujeitos e seus conhecimentos marginalizados, é o ponto de partida de onde o pensamento decolonial surgirá, dando vazão à autolibertação destes outros sujeitos, à uma ecologia de seus saberes, dos seus existires, afetividades e diversas formas de ser dentro de um sistema-mundo que busca constantemente a sua invisibilização, supressão e desaparecimento em definitivo.

Ainda sobre o pensamento decolonial, Walsh (2009) compreende que tal perspectiva deve assumir um sentimento de provocação ao olhar criticamente sobre o mundo e suas colonialidades do ser, saber, sentir, poder e cosmogônicas. Estas colonialidades se expressam a partir do momento em que o Outro, como condição de sujeito oprimido e colonizado, é visto como irracional, inferior, menos capaz e invisível diante de uma sociedade totalitária e indolentemente colonizadora.

Para a autora, tais formas de colonialidades ainda perduram devido a desumanização da sociedade por meio da lógica capitalista-indolente-monocultural da modernidade. Assim, a colonialidade do poder ainda é um meio que a sociedade elitizada, branca-embranquecida (europeia), recorre para apagar as

diferenças raciais e sociais de indígenas e negros, sob a ótica de uma identidade nociva à sociedade colonizadora, criando, assim, uma “hierarquia racializada”.

Ademais, a colonialidade cosmogônica em muito se entrelaça com os povos indígenas e de origem africana. Para Walsh (2009), ainda pouco considerada dentro dos estudos pós-coloniais,

é a colonialidade cosmogônica ou da mãe-natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com as suas particularidades históricas. É a que fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. (WALSH, 2009. p. 15).

Deste modo, a colonialidade cosmogônica pretende manter no não-lugar da sociedade moderna todas as cosmovisões dos povos originários e afro-diaspóricos, bem como seus conhecimentos, fé e os modos de se ver, sentir e estar no universo. Trata-se de um problema que está localizado no plano ontológico existencial da humanidade, profundamente fundido à desumanização destes outros sujeitos, que tem a ver com a destruição de seu legado cultural, humanidade, filosofia e sua relação com o outro.

Tal marca está presente na mentalidade do sujeito moderno colonizado devido o plano colonizador do europeu desde o século XVI, quando, por meio de intensa e desumana violência, assujeitou ao lugar do não-existir os povos originários das *terras brasilis* e os povos diaspORIZADOS do continente africano, reflexo de uma dominação destinada para o crescimento da invasão e colonização europeia no novo continente, criadora de uma intensa e marcante diferença colonial.

Orixá Serpente

O processo de colonização do território brasileiro é marcado por uma violência irreparável contra os povos indígenas e originários do continente africano, povos que foram escravizados e colonizados pelos europeus no século XVI e que tiveram suas culturas negadas, proibidas, e suas manifestações passíveis de repressão por meio de tortura.

Neste contexto, a cultura afro, especificamente a religiosidade, sofreu com a perseguição cristã do colonizador. Suas divindades, os orixás, foram – e ainda são – demonizados pela ótica colonial, uma vez que tais divindades estão

para além do ser divino por excelência, ou seja, suas características, qualidades e funções estão ligadas à humanidade, uma vez que a maior parte dos orixás teve sua passagem pela terra, como acreditado pela religiosidade afro.

Como meio de resistir às proibições de seus cultos “pagãos”, os elementos da religião católica – como os santos da Santa Madre Igreja – foram implementados aos ritos de devoção aos orixás por meio do sincretismo religioso. Oyá lansã passou a ser Santa Bárbada, Omolu tornou-se São Lázaro, Iemanjá ganhou a doce face da Virgem da Conceição, e Oxalá a do amado Cristo, uma vez que não era possível cultuar a imagem primeira dos orixás, sendo proibida pelos governantes colonos das terras portuguesas d’além mar.

Nesta perspectiva, podemos dizer que a religiosidade afro ainda permanece nos dias atuais em constante processo de resistência e ressignificação, o que caracteriza a modernidade colonizadora e a face religiosa da intolerância, cada vez mais presente no âmago da sociedade brasileira. Ao enumerar alguns “nós” histórico-estruturais, articulados através da diferença colonial e imperial, Mignolo (2017) destaca que havia “Uma hierarquia espiritual/religiosa que privilegiava espiritualidades cristãs em detrimento de espiritualidades não cristãs/não ocidentais foi institucionalizada na globalização da Igreja Cristã (católica e depois protestante)” (MIGNOLO, 2017, p. 10). Contudo, a fé nos orixás permanece firme, mesmo com os ataques reais à existência de suas práticas, ainda que seus terreiros, casas e barracões, sejam depredados, incendiados e marcados por uma parte da sociedade que abusa da intolerância. Com isso, podemos dizer que os conhecimentos veiculados às narrativas dos orixás são marcas de resistência, e neles os “filhos de santo”, por meio de seus guias espirituais, buscam forças para enfrentar e resistir às violências cotidianas.

Nessa direção, uma narrativa específica retrata essa resistência e inquietação, fundamentais aos estudos pós-coloniais e decoloniais. Reginaldo Prandi (2001), em seu livro *Mitologia dos Orixás*, em meio a um riquíssimo conteúdo mito-narrativo sobre estas divindades do culto africano, traz uma passagem em que “Oxumarê transforma-se em cobra para escapar de Xangô”. Nesta narrativa, o autor assim retrata Oxumarê:

Oxumarê era um rapaz bonito e invejado. Suas roupas tinham todas as cores do arco-íris e suas jóias de ouro e bronze faiscavam de longe. Todos queriam aproximar-se de Oxumarê, mulheres e homens queriam seduzi-lo e com ele se casar. Mas Oxumarê era também muito contido e solitário. Preferia andar sozinho pela abóbada celeste, onde todos costumavam vê-lo em dias de chuva. Certa vez, Xangô viu Oxumarê passar com todas as cores de seu traje e todos os brilhos de

seus metais. Xangô conhecia a fama de Oxumarê de não deixar ninguém dele se aproximar. Preparou então uma armadilha para capturar o Arco-íris. Mandou chamá-lo para uma audiência em seu palácio e, quando Oxumarê entrou na sala do trono, os soldados de Xangô fecharam as portas e janelas, aprisionando Oxumarê junto com Xangô. Oxumarê ficou desesperado e tentou fugir, mas todas as saídas estavam trancadas pelo lado de fora. Xangô tentava tomar Oxumarê nos braços e Oxumarê escapava, correndo de um lado para outro. Não vendo como se livrar, Oxumarê pediu ajuda a Olorum e Olorum ouviu sua súplica. No momento que Xangô imobilizava Oxumarê, Oxumarê foi transformado numa cobra, que Xangô largou com nojo e medo. A cobra deslizou pelo chão em movimentos rápidos e sinuosos. Havia uma pequena fresta entre a porta e o chão da sala e foi por ali que escapou a cobra, foi por ali que escapou Oxumarê. Assim livrou-se Oxumarê do assédio de Xangô. Quando Oxumarê e Xangô foram feitos orixás, Oxumarê foi encarregado de levar água da terra para o palácio de Xangô no Orum, mas Xangô não pode nunca aproximar-se de Oxumarê. [111] (PRANDI, 2001. p. 226-227).

Nesta narrativa sobre Oxumarê percebemos diversos elementos que marcam a resistência deste orixá contra o domínio físico de Xangô, orixá que aplica a justiça aos seus filhos. Segundo esta mitologia, ambas divindades habitavam a terra como mortais e tinham desejos carnavais e repulsas como qualquer homem. A questão de gênero, como o homoerotismo, a exemplo, não era tratada como tabu, ou com olhar do preconceito, uma vez que o desejo ou a afeição transcendiam a matéria física ou a natureza do corpo. Parte da receptividade ao grupo homoafetivo dentro da religiosidade afro se dá mediante esta visão da espiritualidade, uma vez que o ser humano é dotado de potencialidades e defeitos. Desta forma, não cabe à religião a reorientação do sujeito, uma vez que algumas de suas divindades não as possuem, mas sim a orientação ao respeito e à caridade que tanto pregam em seus cultos.

Considerando essas relações, Mignolo (2017) observa que

[...] geopolítica e a corpo-política (entendidas como a configuração biográfica de gênero, religião, classe, etnia e língua) da configuração de conhecimento e dos desejos epistêmicos foram ocultadas, e a ênfase foi colocada na mente em relação ao Deus e em relação a razão. Assim foi configurada a enunciação da epistemologia ocidental, e assim era a estrutura da enunciação que sustentava a matriz colonial. Por isso, o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade

que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais. (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Deste modo, a colonialidade do ser não é notada neste mito como um sistema repressor ideológico, mas pode ser vista por meio da ação indolente que Xangô exerce por meio da força física, quando tenta tomar forçosamente e abusivamente o corpo de Oxumarê por conta de seu desejo sexual por este orixá. Tal narrativa representa os históricos enfrentamentos e as resistências do sujeito oprimido, ao longo destes mais de quinhentos anos de colonização de seu ser e saber.

Oxumarê, o orixá homem/serpente, ainda aparece em outra passagem sobre um de seus feitos, é a narrativa que descreve como “Euá é escondida por seu irmão Oxumarê”. Prandi (2001) conta que

Filha de Nanã também era Euá. Euá é o horizonte, o encontro do céu com a terra. É o encontro do céu com o mar. Euá era bela e iluminada, mas era solitária e tão calada. Nanã, preocupada com sua filha, pediu a Orunmilá que lhe arranjasse um amor, que arranjasse um casamento para Euá. Mas Euá desejava viver só, dedicada à sua tarefa de fazer cair a noite no horizonte, matando o sol com a magia que guarda na cabaça *adô*. Nanã, porém, insistia em casar a filha. Euá pediu então ajuda ao seu irmão Oxumarê. O Arco-Íris escondeu Euá no lugar onde termina o arco de seu corpo. Escondeu atrás do horizonte e Nanã nunca mais pôde alcançá-la. Assim os dois irmãos passaram a viver juntos, para sempre inatingíveis no horizonte, lá onde o céu encontra a terra. Onde ela faz nascer a noite com o seu *adô*. [119] (PRANDI, 2001. p. 238-239).

Acerca das colonialidades cosmogônicas presentes nestas narrativas, Oxumarê e Euá vivem neste não-lugar inatingível do existir, onde o sentir, o ser e o viver são ameaçados pela força dominante do outro. Seria errôneo pensar que na cultura africana estas relações de dominação não existam, uma vez que se trata de um povo intensamente marcado pelas feridas coloniais. Tais marcas das relações de dominação do sujeito oprimido pelo sujeito opressor, assim como as resistências nesses processos, estão profundamente enraizadas nas questões socioculturais e históricas, uma vez que as relações de disputas por territórios e recursos também fazem parte da história dos povos de origem africana.

É na função de quebrar estes paradigmas dominantes que Oxumarê vem sinuoso, colorido e deslizante ao encontro de seus filhos e filhas, sustentado em seus conhecimentos e feitos, como forma de mostrar que para se romper com

estratégias de dominação é necessário o enfrentamento contra as violências impostas por meio da desumanização do sujeito e das monoculturas sociais. É, portanto, na criação de uma pedagogia própria, criada pelo próprio oprimido e para seu grupo social, que este outro sujeito encontrará, a partir de seu horizonte familiar, a sua (re)humanização.

Arrobobô Oxumarê

Neste estudo que destacou a importância das narrativas sobre Oxumarê como fonte de resistências, aqui evidenciadas à luz da crítica pós-colonial e do pensamento decolonial, verificamos marcas de resistências contra as colonialidades, na medida em que expressam estratégias de proteção do ser, do sentir e do viver contra as diversas formas de opressão. Isso pode ser verificado quando Oxumarê encanta-se, e também se fortalece, deixando seu rastro multicolorido como a curva do Arco-Íris, sinalizando para a possibilidade de leituras outras das venturas e desventuras dos povos afro-diaspóricos.

Assim, nas linhas que percorrem o estudo acima, as narrativas estudadas são meios de resistência a um vasto sistema de raízes coloniais, que mostram e evidenciam o não-lugar do sujeito oprimido dentro de um sistema indolente e controlador do corpo e do existir dos povos afro-diaspóricos. Como evidenciou Mignolo (2017), “ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis. (MIGNOLO, 2017, p. 5). São narrativas que foram guardadas ao longo de séculos de violências e dominações externas, que se mantiveram e se fortaleceram por meio da oralidade como forma de (re)inventar-se e (re)humanizar-se dentro de um sistema de mundo que força a invisibilidade e o existir do oprimido.

Vimos que as narrativas sobre Oxumarê, o orixá serpente e Arco-Íris, são fontes de conhecimentos outros e resistências imbricados entre suas escamas multicoloridas, símbolo de renovação, (re)humanização e (re)significação. No movimento do bote, aprendemos com Oxumarê a resistir aos meios de controle do ser, do saber, do sentir, do viver e do acreditar em contato na relação do ser humano com a natureza. Assim, como se estas narrativas fossem contadas em meio às tempestades da modernidade, os conhecimentos veiculados por elas trazem em si a luz do Arco-Íris ao final desta tormenta, trazendo a esperança de um novo tempo em que o pensar com o outro seja parte de uma nova construção de mundo.

Deste modo, podemos dizer que as narrativas sobre os orixás, não somente Oxumarê, são fontes de inspiração para artistas e pesquisadores que, ao

estudarem tais narrativas as fazem dialogar com os conhecimentos acadêmicos, não para estabelecer uma hierarquia entre eles, mas para mostrar o seu potencial educativo, comunicativo e os valores sociais subjacentes, historicamente negados e suprimidos por um pensamento monocultural e indolente. São narrativas que criam vínculos anímicos e que inserem na sensibilidade do outro uma intensa fonte que jorra insatisfação diante das violências históricas da colonização.

As narrativas sobre Oxumarê, narrados por seus filhos de santo, ou pelos Pais e Mães de terreiro de Umbanda ou Candomblé, conferem a estes sujeitos a participação em dada realidade marcada pela resistência aos padrões europeus e elitistas de cultura, de expressão e fé. Tais narrativas, marcadas pelo colorido das guias, das cores do orixá e pela sinuosidade das danças ritmadas ao som dos atabaques, também nos convidam ao combate às razões indolentes que agem sobre os sujeitos postos à margem da sociedade. Quando dialogamos e compartilhamos esses conhecimentos, produzimos um movimento contra-hegemônico e confrontamos os discursos que reduzem estas narrativas sobre as divindades dos cultos de origem africana à meras práticas pagãs folclorizadas.

Referências

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BAUMAN, Richard. **Verbal Art as performance**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1977.

BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura (1990-2001)**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2012.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Tradição Oral e Produção de Narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LE GOFF, Jacques. Memória. In.: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Editora Unicamp, 1996, p. 419-476.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago.; GROSGOUEL, Ramon. (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial da América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (orgs). **Povos indígenas e escolarização**. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond editora, 2012.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. Ilustrações de Pedro Rafael. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In.: CANDAU, Vera. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WILKINSON, Philip. **O livro ilustrado da mitologia: lendas e histórias fabulosas sobre grandes heróis e deuses do mundo inteiro**/Texto de Philip Wilkinson; consultoria de Neil Philip; tradução de Beth Vieira. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2002.

EDUCAÇÃO E INTELCTUAIS INDÍGENAS

Uislei Uillem Costa Rodrigues

Introdução

Este texto decorre de estudos específicos sobre a materialização do pensamento indígena nas produções acadêmicas desses sujeitos. Ele é parte integrante, e resumida, de uma pesquisa sobre esse tema, defendida no Programa de pós-graduação em Educação da UFPA, na forma de dissertação, intitulada “O que você veio fazer em sala de aula? Intelectuais indígenas brasileiros e a educação”. Nesse estudo, fizemos a análise dos principais temas tratados por esses intelectuais no campo da pós-graduação, em cursos de Doutorado em Educação.

Para essa pesquisa escolhemos analisar produções acadêmicas no formato de tese, defendidas por sujeitos indígenas em programas de pós-graduação em Educação de Universidades nacionais e que, preferencialmente, atuaram ou atuam como educadores e que possuem um notório reconhecimento por seu engajamento com as agendas indígenas. A partir dos critérios, elencamos quatro importantes sujeitos intelectuais que têm utilizado seu lugar de fala para encampar a luta pelos indígenas e seus anseios.

Para o levantamento dessas produções recorreremos aos navegadores a fim de localizar e listar os nomes dos intelectuais indígenas. Nessa busca perceberemos que muitos dos sujeitos indígenas ao se apresentar, obviamente, utilizam seu nome e de sua etnia, às vezes, não existindo qualquer referência comum com o nome registrado legalmente, por exemplo, Gersem José dos Santos Luciano é Gersem Baniwa. O fato do nome legal, em alguns casos, não ter nenhuma correlação com o nome utilizado pelo intelectual indígena, acreditamos que isso gerou algumas limitações ao construto da dissertação e, conseqüentemente, para este.

Temos a compreensão de que quando se trata de produções acadêmicas de intelectuais indígenas há um reduzido interesse de se estudar, pesquisar e analisar esse gênero textual, se comparado a textos literários ou material educacional de autoria indígena. No entanto, afirmar isso, não significa que haja ausência de estudos e iniciativas com esse objetivo.

As teses analisadas são as seguintes: “A Educação Karipuna do Amapá no contexto da Educação Escolar diferenciada na Aldeia do Espírito Santo” de Edson Kayapó (BRITO, 2012); “Audiovisual na Escola Terena Lutuma Dias: Educação Indígena diferenciada e as mídias” de Naine Terena (JESUS, 2014); “A educação para o manejo e domesticação do mundo entre o ideal e o real: os dilemas da

Educação escolar indígena no Alto Rio Negro” de Gersem Baniwa (LUCIANO, 2011); e “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)” de Daniel Munduruku (MUNDURUKU, 2012). A última foi lida já na forma de livro.

Quando analisamos a produção acadêmica indígena percebemos que aqueles que conseguiram acessar e permanecer na educação superior elaboram debates que não estão correlacionados à compreensão do fenômeno da intelectualidade indígena, uma vez que tem se dedicado a debater questões mais urgentes para seus povos.

Outro aspecto importante é que o ingresso à educação superior tem colaborado para a crescente produção acadêmica de autoria indígena. Essas produções acadêmicas, no entanto, ainda são pouco visibilizadas e estudadas quando comparadas com outros gêneros textuais produzidos pelos indígenas. Segundo Paladino (2016), a produção acadêmica de autoria indígena, diferentemente da produção literária e da produção de livros didáticos, é pouco estudada enquanto gênero textual.

Neste construto pretendemos expor as produções autorais que tenham como tema central fenômenos educacionais. Além disso, as produções acadêmicas aqui brevemente analisadas são oriundas de cursos de doutorado de universidades brasileiras, por isso, apresenta outro diferencial, haja vista que pesquisas desse tipo também têm sido pouco realizadas. As teses analisadas não estão concentradas em programas de pós-graduação de uma única área, embora pertençam predominantemente à grande área das Ciências Humanas, como aos programas de Educação e Antropologia.

Ao realizar a análise das teses foram considerados os seguintes aspectos: a) a forma como o texto está estruturado; b) as motivações apontadas pelos autores para cursarem a pós-graduação; c) as abordagens e temáticas desenvolvidas; d) as concepções expressas; e) a identidade; f) as críticas aos estereótipos sobre as identidades indígenas; g) a memória ancestral (cultural e individual). Acreditamos que ao descrever e refletir sobre esses itens, podemos identificar a maneira como cada autor manifesta seu pensamento, marca sua identidade indígena, e encaminha seu debate.

Rodrigues (2019) aponta detalhadamente os aspectos relativos à estrutura das teses, mas, antecipamos e sinalizamos que elas seguem o modelo canonizado nas universidades e não apresentam nenhuma inovação quanto ao formato do gênero textual.

Os conceitos presentes nessas produções e que norteiam o debate são: educação indígena, processos educacionais para e dos povos indígenas, apropriação e resistência, interculturalidade, conhecimentos indígenas/tradicionais

e territorialidade. As teses analisadas nessa dissertação apresentam conceitos predominantemente sobre educação indígena, escolarização para e dos indígenas, aspectos estruturais, didáticos, e pedagógicos da escola (para) indígenas, identidade indígena e subalternidade/resistência.

Educação e o pensamento indígena

Para as populações indígenas, a busca pelo acesso à pós-graduação está relacionada diretamente às formas de lutas que tentam encampar. Querem sobretudo debater estereótipos, idealizações e as condições de subalternidade que são impostas aos sujeitos indígenas. A seguir, então, mostramos as *motivações de cada autor* para realizar seu estudo.

Daniel Munduruku se apresenta como ativista da cultura indígena no Brasil. Inevitavelmente, isso se reflete na sua produção acadêmica e literária. Sua produção reivindica um olhar não eurocentrado sobre a cultura das diversas populações indígenas. Em sua tese, a motivação central é decorrente da necessidade que sente em revelar a importância do movimento indígena brasileiro para a insurgência das populações étnicas do país.

Já Edson Kayapó busca sua religação com os povos e com uma identidade indígena e, por isso mesmo, seus trabalhos têm nisso sua motivação. Sua produção não analisa a população indígena da qual é originário – os Kayapó. Mas, desenvolve seus estudos entre os Karipuna, povo com o qual desde a infância teve maior aproximação. Diante do contato que possui com a população Karipuna do Amapá, ele debate em sua tese as repercussões que a educação escolar indígena diferenciada causou nesse povo.

Gersem Baniwa aponta, logo na introdução, sua apresentação e suas motivações. Se em um primeiro momento, a formação superior lhe serviria para conseguir articular os anseios de seu povo com entidades nacionais, mais tarde, com a pós-graduação, num segundo momento serviu para enfrentar as formas coloniais de subalternidade. Sua tese é um estudo em defesa da escolarização para os povos indígenas. Pelo acesso à escola e à universidade, acreditava ser possível o enfrentamento da subalternização e da inferiorização.

Naine Terena apresenta como motivação promover a valorização do conhecimento indígena com vistas ao rompimento de ideias e pensamentos estereotipantes e idealizantes do povo Terena. A intenção da autora é demonstrar como a população Terena tem construído um mecanismo de divulgação, arquivamento e promoção de sua cultura por meio de recursos audiovisuais, que acabam por penetrar na escola.

A análise das motivações para a escrita das teses nos permite afirmar que, embora haja anseios próprios elencados por cada autor, há um ponto em comum entre eles: a defesa das populações indígenas, assim como a divulgação, proteção e insurgência dessas mesmas populações.

Daniel Munduruku, por exemplo, embora debata o movimento indígena brasileiro, propõe-se a revelar o caráter educativo circunscrito nesse movimento. Então, salienta como dentro dos movimentos indígenas é possível se educar para lutar pelas demandas étnicas.

Por sua vez, Edson Kayapó, apesar de enfatizar as repercussões das políticas integracionistas, mais pontualmente na educação escolar para os Karipuna do Amapá, descreve não só a transformação da organização social, como também a apropriação desse povo por um modelo de educação que esteja mais alinhado com os seus anseios.

Gersem Baniwa é, talvez, um dos intelectuais indígenas que mais deixam evidente em sua tese a relação de seu estudo com o tema “educação”. O autor evidencia como a educação e a escolarização contribuem para práticas de resistência e de enfrentamento. Pondera ainda que, embora a educação seja uma “ferramenta de colonização dos brancos”, ela pode ser apropriada pelas comunidades indígenas para a superação da subalternidade.

Já Naine Terena, ao dialogar sobre a inserção das mídias audiovisuais na aldeia Limão Verde, comunidade de sua origem étnica, revela os modos de apropriação delas pelos Terena. Apoiar-se no processo educacional como fator de estimulação de uso dessas mídias. Por isso, descreve o processo de contato com as ferramentas midiáticas e o modo como estas foram introduzidas na sala de aula da escola em que realizou sua pesquisa de campo.

O exposto sobre as temáticas e a relação com Educação nos permitem inferir que as teses, mesmo aquela publicada em forma de livro, convergem seus debates em algum momento para a explicação de como a educação ou a escolarização podem influenciar e promover o olhar sobre questões indígenas, seja para salvaguardar uma memória ancestral seja para valorizar a cultura indígena ou ainda para estimular e construir formas de revide contra impropérios ou subalternidades infligidas às populações indígenas.

Em síntese, podemos afirmar que as teses apresentadas em Rodrigues (2019) debatem temáticas voltadas para a identidade indígena, o pensamento indígena sobre a educação escolar indígena, bem como suas repercussões, concepções e fenômenos de educação escolar indígena e de educação tradicional indígena, além de destacar os desafios e limitações da educação escolar indígena e, de maneira adicional, sobre questões outras que concernem aos objetos por eles analisados.

Quando apontam questões sobre a *identidade indígena* é comum os intelectuais utilizarem a própria experiência como ponto de partida. Os intelectuais indígenas revelam que apesar de o processo colonizador ter imposto aos indígenas o contato com várias instituições e projetos integracionistas, esperava-se que isso impactasse diretamente na percepção desses povos sobre si, para que negassem ou esquecessem a própria identidade e se tornassem “cidadãos brasileiros”. Mas, intelectuais indígenas como Daniel Munduruku (2012) indicam que isso teve um resultado diferente do esperado.

Ser índio, segundo Munduruku (2012), sempre foi ser um estorvo ao desenvolvimento do país. Isso, obviamente, decorre da percepção distorcida que se tinha dessas populações e por considerar que a presença desses povos era o motivador da estagnação do desenvolvimento. É importante destacar que o termo “índio” foi sendo reapropriado como forma de luta e de resistência cultural. Para Munduruku, essa nova concepção de valorização do que é ser índio emerge com o movimento indígena.

Em Rodrigues (2019) há vários relatos de indígenas que só constataavam e reconheciam sua identidade indígena em contato com as sociedades não-indígenas, apontam os processos discriminatórios experimentados devido sua identidade. Além disso, os discursos dos intelectuais indígenas presentes em Rodrigues (2019) evidenciam que em muitos momentos a identidade indígena é posta à prova e mesmo quando negada não resulta em um olhar menos desigual para o sujeito.

O discurso dos indígenas intelectuais demonstra que assumir uma identidade indígena tem suas complexidades, no entanto, não assumir essa identidade, ou melhor, não usá-la como “carta de apresentação”, também incorre em desqualificações, pois, embora o sujeito possa dominar todas as ferramentas, saberes e mecanismos do mundo não-indígena sua aparência fenotípica e traços culturais colocam como um sujeito indígena que quer “parecer” com o homem não-indígena.

Esse indígena com uma identidade “deslocada” ou “transfigurada”, segundo Gersem Baniwa, é denominado como “índio genérico”, como um sujeito “sem lugar, cuja indianidade, inscrita no seu corpo, mas não na sua cultura, passava a ser um signo negativo e pejorativo ao mundo dos brancos, no qual ele se inseria sempre por baixo e subalterno” (LUCIANO, 2011, p. 246). Essa denominação serve, sobretudo, para tornar ilegítimo o discurso indígena e desqualificar o lugar de fala.

O entrelaçamento das subjetividades na construção e atualização da memória social e coletiva se dá pelo contato entre diferentes povos à medida que estes vão vivenciando situações que os permitam constatar semelhanças e

diferenças entre seus grupos étnicos. No entanto, isso fortalece uma identidade étnica que, para Munduruku (2012), não precisa ser assumida, mas visibilizada. Essa visibilidade, para o intelectual Munduruku, foi permitida dentro do Movimento Indígena, quando os líderes indígenas descobriram sua identidade pan-indígena, reapropriaram-se do termo índio e se viram como sujeito de direitos. De igual modo, Gersem Baniwa acredita que o contato com outras subjetividades permitiu aos povos indígenas a reconstrução de modos próprios de conceber-se no mundo.

Gersem Baniwa defende, em sua tese, ainda que transitar entre dois mundos não inviabiliza ao indígena possuir uma identidade indígena, pois acredita que:

As culturas e as identidades tradicionais continuarão dando sentido e base espiritual a esta caminhada cósmica, mas, o bem-estar, o bem viver e a felicidade dos indivíduos e grupos nos tempos pós-contato estão confiados à possibilidade de acesso e apropriação de técnicas e tecnologias do mundo moderno. (LUCIANO, 2011, p. 339).

Sendo assim, conforme Baniwa, o indígena ao desejar o bem viver e o bem-estar não estará negando sua cultura ou identidade tradicional, ou seja, sua identidade indígena, outrossim, estará incorporando a ela maneiras alternativas e condizentes com o tempo cronológico em que este sujeito se encontra. Dessa forma, a incorporação de aspectos da cultura da sociedade não-indígena na vida do indígena configura-se como modo de manutenção e sobrevivência de seu povo.

É interessante ainda constatar que em Munduruku (2012), Luciano (2011), Brito (2012) e Jesus (2014) quando ponderam ou debatem sobre a identidade indígena enfatizam como as instituições ocidentais têm importante contribuição na elaboração de um despertar de consciência da identidade indígena. O destaque, em sua maioria, é dado às instituições escolares que acreditam que a escola e a universidade, ainda que não reconheçam e respeitem efetivamente a presença indígena, possibilitam aos indígenas que por elas foram escolarizados desenvolver, a partir dos conhecimentos que por eles foram apropriados, uma estratégia de luta e resistência para a manutenção e sobrevivência dos seus povos.

Consideramos que no que concerne à identidade indígena, os autores são uníssonos ao declarar que por conta de sua identidade sofreram discriminação e, em alguns casos, foram condicionados a negá-la. Nas teses constatamos também que muitos indígenas diante do intenso contato interétnico assimilaram hábitos e aspectos de outras culturas e desejam na atualidade se apropriar de um “estilo moderno de vida”.

Obviamente, as teses analisadas em Rodrigues (2019) apresentam divergências quanto às contribuições na formação da identidade indígena. Assim, há teses que consideram como importante o contato com entidades e instituições não-indígenas para o fortalecimento das identidades indígenas e, em sua maioria, eles apontam a escola como a principal instituição que contribui para a luta e a insurgência dos povos indígenas. Por sua vez, há também intelectuais que acreditam que a formação e o fortalecimento da identidade indígena se dão entre os pares indígenas, gerando assim um sentimento de fraternidade indígena.

Ao expor o *pensamento indígena sobre educação escolar e suas repercussões*, Rodrigues (2019) identificou nas teses por ele analisadas que os intelectuais indígenas brasileiros elencados possuem uma clara compreensão das muitas motivações que estimulam as populações indígenas a buscarem a dominação de elementos não-indígenas. Constatamos que apresentam um discurso similar e convergente sobre a importância de dominar os códigos, que outrora foram impostos, para a consolidação e fortalecimento da luta das populações indígenas brasileiras.

Nesse sentido, Naine Terena acredita que “ao dominar as tecnologias, indígenas e não-indígenas se colocam em pé de igualdade nos diferentes contextos sociais, seja na educação, na política, ou nas reivindicações sociais” (JESUS, 2014, p. 125). Do mesmo modo, quanto a apropriação de ferramentas não-indígenas, Gersem Baniwa enfatiza que “os povos indígenas entendem que só assim poderão retomar o manejo do mundo, missão que receberam desde os tempos míticos, mas que em parte perderam ao longo do processo de dominação colonial” (LUCIANO, 2011, p. 41)

Dessa maneira, ao se apropriarem de códigos, elementos e entidades não-indígenas, como a escola, as populações indígenas desejam escrever outros modos de se relacionarem e transitarem entre os mundos. Por sua vez, para que isso aconteça a contento, é preciso que os povos indígenas acreditem nas entidades que oferecem serviços as suas comunidades.

Entretanto, defender os direitos dos povos indígenas requer dessas lideranças “preparo” e, em alguns casos, alguma formação escolar. Por isso, nas teses analisadas, observamos que, com exceção de Edson Kayapó, os demais intelectuais enfatizam explicitamente que o acesso à educação escolar possibilita uma formação e, conseqüentemente, maior percepção dos contextos em que seus povos estão inseridos.

Em sua tese, Naine Terena acredita que a conscientização e a percepção de si e da sua cultura são conquistadas por meio do aperfeiçoamento educacional, assim como a dedicação à escolarização permite elaborar estratégias de luta contra

às formas de opressão e subalternização. De igual modo, a formação escolar dos povos indígenas é condição indispensável para que sejam formadas novas lideranças indígenas nos diversos meios sociais, por isso, Daniel Munduruku (2012, p. 148) declara que “precisamos preparar os índios para serem políticos e profissionais de todos os níveis, a fim de que possam conduzir seus povos que foram perseguidos, violentados, ofendidos e discriminados durante mais de quinhentos anos”.

Os intelectuais indígenas apontam em suas teses, de acordo com Rodrigues (2019), que – se antes a educação escolar oferecida aos povos indígenas servia para civilizar, integrar e tirar da primitividade essas populações –, na atualidade, o discurso indígena atribui à escola uma outra função. O novo papel da escola transfigura este ambiente e cria novos paradigmas e paradoxos. Daniel Munduruku também acredita que indígenas melhores formados têm mais chances de representar com qualidade seus povos étnicos. Dessa forma, a qualificação/formação escolar é uma forma de enfrentar, divulgar e promover a cultura e os povos indígenas.

Para Gersem Baniwa, de acordo com Rodrigues (2019), a escolarização tem importante repercussão na vida indígena e se mostra como uma oportunidade de apropriação de códigos não-indígenas, que colaborarão na elaboração de estratégias de manutenção, valorização, socialização, reconhecimento e representação. Além disso, permitirá aos indígenas dominar os conhecimentos étnicos e os modernos/não-indígenas. É interessante também destacar que os discursos coletados nas teses e apresentados por Rodrigues (2019) convergem ainda para o status social da escolarização entre os indígenas.

Segundo Daniel Munduruku (2012, p. 99), “a perspectiva de que o próprio índio um dia poderia comandar seu destino, que ele poderia ir se autodefinindo com autonomia, e que essa autonomia viesse acompanhada de uma forma elaborada e própria do modo de ser” foi possível graças às concepções sobre educação que estas populações possuem. Entretanto, essa perspectiva parece ser constantemente negada aos povos indígenas do Brasil. Historicamente, mesmo os órgãos destinados a atender e tratar de questões indígenas parecem considerar que estas populações não possuem capacidade para gerenciar seus próprios caminhos, assim, mantendo-os em constante tutela.

Embora seja notória a ênfase dada pelos intelectuais indígenas à escolarização de seus povos, Gersem Baniwa expressa de modo evidente as contribuições dessa instituição ao reiterar que a “escola é percebida como instrumento para ajudar a construir o futuro e não para recuperar o passado, embora a tradição e a identidade continuem como referências indispensáveis para esses projetos de futuro, devendo por isso ser valorizadas e perpetuadas” (LUCIANO, 2011, p. 189).

Quando se trata da escola desejável, para Gersem Baniwa, não há entre os indígenas uma predileção por um modelo de escola. Obviamente, se a escola for bilíngue/multilíngue, específica, diferenciada e intercultural é melhor para o povo, entretanto, os indígenas desejam conhecer e saber utilizar os conhecimentos do homem branco para poder construir estratégias para conseguirem interagir e sobreviver às investidas do mundo globalizado, por isso demonstram grande interesse na escola, pois acreditam que por meio dela será possível elaborar formas de se relacionar com o mundo não indígena.

Não se pode negar que a instituição escolar é algo desejável entre os indígenas, todavia, ainda nos dias de hoje, essa instituição mostra-se relutante e hostil à presença indígena e à cosmologia inerente a esta, no entanto, mesmo diante de sistemas educacionais que oprimem e inferiorizam os sujeitos indígenas, estes reconhecem que a formação escolar em qualquer nível tem importantes contribuições e repercute a longo prazo em maneiras alternativas de fortalecimento e como estratégia de luta desses povos.

Entre as contribuições ou repercussões da escolarização aos povos indígenas podemos elencar que, embora não tragam explicitamente os resultados desse acesso às instituições escolares, as teses nos permitem inferir que graças à escola há uma formação de um grupo de indígenas escolarizados ou ainda de uma “elite indígena escolarizada”.

Esse reconhecimento dado à escolarização para o processo de intelectualidade indígena é notório, pois no entendimento apresentado, a escolarização tornará as populações indígenas mais capacitadas para assumir diferentes postos da sociedade. Nesse sentido, Naine Terena, ao entrevistar os professores para identificar os porquês da atuação docente, obteve respostas que convergem para a importância da formação escolar como elemento necessário para que os indígenas estejam capacitados para “assumir postos de trabalhos fora das aldeias, mantendo a identidade indígena” (JESUS, 2014, p. 93).

Segundo Rodrigues (2019), na tese de Edson Kayapó a escolarização é colocada como recurso para a obtenção de conhecimentos que, por meio da articulação intelectual de cada sujeito indígena, serão ressignificados para o enfrentamento e manutenção da identidade e da cultura.

Entre os autores indígenas intelectuais analisados por Rodrigues (2019) identificou-se em Gersem Baniwa uma concepção explícita sobre uma das repercussões do processo de escolarização dos indígenas: a intelectualidade indígena. Além disso, Baniwa se reconhece como um intelectual, ao se colocar nesse lugar de fala, o que nos permite supor que, a partir do exemplo de sua experiência de escolarização e inclinação política, é possível construir uma

intelectualidade indígena por meio de processos formação escolar. Todavia, temos clareza de que não se deve somente a escolarização o processo de intelectualidade indígena, no entanto, “os povos indígenas queriam a escola para que os ajudassem no empoderamento político e intelectual para se contrapor ao processo de violência e dominação que estavam vivendo”. (LUCIANO, 2011, p. 148)

Diante do que foi exposto, Rodrigues (2019) evidencia que os intelectuais indígenas apontam que a escola é uma importante ferramenta para o enfrentamento da colonialidade, e graças a ela as populações indígenas podem elaborar estratégias de manutenção e (re)valorização de suas culturas, sem que necessariamente precisem “apagar” suas marcas identitárias. Afirmam ainda que o processo de escolarização, que pode estar agregado a outros processos educativos, permite a construção de uma intelectualidade que incide em maior consciência de si e de sua comunidade.

A escolarização dos povos indígenas é tema central dos discursos presentes nas teses, por isso, como desdobramento discursivo mencionam sobre questões relativas à escola e a educação escolar indígena. Sendo assim, não é incomum perceber o debate acerca de fenômenos e concepções sobre educação escolar indígena.

No que tange à fenômenos e concepções sobre educação escolar e sobre a escola indígena, as teses tratam de questões sobre as repercussões da escolarização, formação escolar para indígenas, aspectos estruturais, didáticos e pedagógicos da escola indígena, bem como de questões e conceitos de educação escolar indígena. Ao abordar a Educação Escolar Indígena, nossos intelectuais apresentam um discurso similar e que evocam aspectos identitários.

Em Rodrigues (2019) é explicitado que todos os intelectuais indígenas por ele analisados expõe alguma concepção de Educação Escolar Indígena, em síntese, estes autores constroem esse conceito pautados naquilo que consideram importante de manter por isso é recorrente nesse quesito destacarem que os aspectos étnicos de identidade e cultura devem ser o maior foco da educação escolar indígena, bem como cabe à educação escolar indígena ajudar ao indígena transitar entre o mundo indígena e não-indígena.

Segundo Rodrigues (2019) as teses dos intelectuais indígenas brasileiros em educação consideram a escola como um lugar de apropriação de conhecimentos que viabilizam uma ressignificação e constituição dos saberes próprios, do fortalecimento étnico, da valorização da cultura dos povos e, sobretudo, oportuniza o contato dos indígenas com outros povos, na tentativa de elaboração de um diálogo e de uma participação menos desigual.

As teses dos intelectuais indígenas, analisadas em Rodrigues (2019), apontam também críticas à educação escolar oferecida aos indígenas. Cada intelectual pondera aspectos diversos, mas que retratam a mesma insatisfação com os modelos de escola ofertados para os indígenas.

Para Gersem Baniwa, de acordo com Rodrigues (2019), os responsáveis por uma educação escolar indígena são os próprios povos indígenas que devem constantemente construir uma escola fundamentada em pedagogias indígenas e em seu projeto de sociedade; este intelectual considera que no ambiente da prática escolar se nota uma mudança institucional e processual lenta e gradativa, em prol da construção de um modelo alternativo de escola, definido como uma escola comunitária, gerenciada pela comunidade indígena. Essa escola, no entanto, deseja ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Quando se trata de educação escolar indígena, para Rodrigues (2019), as produções acadêmicas analisadas não se limitam a debater somente questões conceituais da educação indígena, pois, ao fazerem isso, os intelectuais invariavelmente recorrem aos aspectos estruturais, didáticos e pedagógicos da escola indígena no Brasil. Entre as questões abordadas estão a insatisfação com os currículos adaptados de escolas do campo e que não atendem de fato as demandas dos povos; a gradual participação e colaboração dos indígenas na construção das aprendizagens escolares extraclasse e a formação escolar dada aos indígenas que não colabora para os colocarem em condições de igualdade com não-indígenas. São por esses motivos que Rodrigues (2019) declara que a precariedade na educação escolar indígena é decorrente dessa difícil tarefa de tentar enfatizar o “bom indígena” ou o “bom cidadão”, e isso resulta na falta de qualidade em efetuar ambas. Dessa maneira, muitos intelectuais reconhecem que a escola indígena atual não consegue atender as funções a que se propõe.

Outro aspecto explorado em Rodrigues (2019) é os *desafios e limitações da Educação Escolar Indígena* dessa educação a partir da perspectiva indígena, propor esse olhar são apresentadas as tensões, os limites e os desafios dessa educação nas comunidades, entre estes podemos citar a ausência de autonomia para construir seus próprios modelos de instituições como um dos limitadores da efetiva implantação da educação escolar indígena, a formatação do modelo de escola, a formação inicial e continuada de seus povos, a ausência de recursos e materiais didáticos como alguns dos entraves existentes para que a educação escolar indígena ocorra de modo a satisfazer os interesses dessas populações étnicas.

Conforme Gersem Baniwa (LUCIANO, 2011), a conquista da autonomia indígena só se efetivará quando estes estiverem elaborado sua própria perspectiva de autogoverno, a qual deverá articular tradição e modernidade, sem, no

entanto, uma prevalecer sobre a outra, mas ambas em equilíbrio. Esse intelectual Baniwa denuncia que infelizmente ainda não se pôde elaborar uma agenda política indígena em virtude de o movimento indígena não gozar do mesmo prestígio e legitimidade que o movimento indigenista que, por sua vez, é quem monopoliza e influencia o governo, a universidade e a sociedade.

Adicionado à falta de autonomia para o gerenciamento de entidades como a escola, há também na perspectiva dos intelectuais indígenas, a precariedade na formação inicial e continuada das populações indígenas, assim como a ausência de recursos financeiros e materiais que dificultam a existência de uma educação escolar indígena.

Por sua vez, outro ponto destacado pelos intelectuais indígenas é a homogeneização dos conteúdos curriculares adotados pela escola indígena que incide na falta de conhecimentos e saberes, bem como de materiais didáticos para a adaptação à realidade dos indígenas. Para Naine Terena,

Essa homogeneização, ao se analisar os relatos dos professores, tem deixado de considerar a identidade e o pertencimento dos indivíduos indígenas com relação a sua própria realidade, o que interfere também no desempenho do professor indígena dentro da sala de aula. (JESUS, 2014, p. 91).

Outra dificuldade encontrada na Educação escolar indígena, na perspectiva de Edson Kayapó é o descaso com a elaboração de materiais didáticos inflige à educação escolar indígena limitações para a aprendizagem, esse intelectual indígena acredita que não há interesse real de se elaborar materiais didáticos específicos para as comunidades indígenas.

O intelectual Baniwa quando discute a formação universitária, afirma que embora os jovens indígenas tenham, nos dias de hoje acesso a esse tipo de formação, não significa que contribuirão para o movimento indígena, pois em alguns casos, há uma insegurança sobre as formas de atuação que estes possam ter. Segundo Gerssem Baniwa, isso é decorrente da baixa qualidade na formação escolar resultante dessa “dupla função” que a escola/universidade tenta exercer (ensinar “conteúdos indígenas” e não-indígenas). Por essa razão, para o autor, os universitários indígenas, devido a sua formação, não acreditam que por meio dela possam contribuir em suas comunidades.

Essa ausência de reconhecimento e de legitimidade aos indígenas escolarizados incide no expoente quantitativo de profissionais indígenas que não assumem postos de trabalho importantes dentro de entidades e organizações indígenas, em muitos casos com o apoio dos próprios indígenas. É interessante

destacar que o apoio de indígenas ao preenchimento de oportunidades, em entidades e organizações indígenas, por não-indígenas seja decorrente dessa insistente depreciação do sujeito indígena que mesmo escolarizado e habilitado profissionalmente tem que enfrentar a desconfiança da sociedade e de seus pares. Ademais, entendemos também que a “aceitação” por não-indígenas nessas entidades e organizações seja uma estratégia de manter a luta por direitos. O não-indígena é considerado legitimador que “sistematiza” a conquista de direitos considerados emergenciais, então ao utilizar o indigenista como o “porta-voz”, os povos indígenas estão elaborando um ato paradoxal de insurgência e acentuando a contradição do próprio sistema de dominação.

As teses dos intelectuais indígenas brasileiros que foram analisadas por Rodrigues (2019) enfatizam, em linhas gerais, como principais desafios a serem superados para a construção de uma Educação Escolar Indígena, que seja desejável para os povos indígenas: a) a falta de autonomia dada aos povos indígenas para gerenciar seus projetos e as instituições que lhes dão apoio; b) a carência na elaboração de materiais didáticos e na formação inicial ou continuada; c) o incipiente recurso disponibilizado para a Educação Escolar Indígena; d) a ausência de unidade e consenso entre os próprios indígenas sobre a educação escolar que desejam; e) a homogeneidade com que são tratados assuntos pertinentes à educação escolar indígena; f) a insistente desvalorização e falta de reconhecimento intelectual dos indígenas pela sociedade nacional.

Dessa forma, quando os intelectuais indígenas abordam os principais entraves para a não efetivação da escola indígena, é recorrente fazerem aproximações entre a educação escolar e a educação indígena propriamente dita, a qual denominaremos como “Educação Tradicional”, sobre esta educação, há inúmeros relatos e concepções sobre o que seria de fato esta educação. Utilizaremos a nomenclatura “Educação Tradicional Indígena” com o intuito de diferenciá-la da educação escolar indígena, no entanto, reconhecemos que outros termos como “Educação Indígena” ou “Educação não-escolar” poderiam ser igualmente utilizados, entretanto, destacamos que no corpo deste texto essas nomenclaturas serão usadas irrestritamente com sentidos próximos, ora porque nas teses dos intelectuais indígenas esses termos convergem para o tipo de educação do dia a dia a que estamos fazendo referência, ora porque os textos analisados também apresentam sua própria alternativa terminológica para o fenômeno da educação que se realiza no cotidiano.

Segundo Rodrigues (2019) nas teses, os intelectuais indígenas ao dialogarem sobre a importância da educação escolar para seus povos, fazem referência as suas próprias concepções de educação tradicional, estabelecendo

comparações entre elas. O autor constatou que a maioria dos intelectuais indígenas brasileiros analisados, com exceção de Gersem Baniwa, apresentam alguma concepção sobre educação tradicional, além de caracterizá-la no cotidiano dos povos mencionados nos trabalhos.

A concepção de Educação da Tradição Indígena de Naine Terena, *grosso modo*, é uma educação que considera a percepção dos espaços e das interações com os elementos que nele estão. Por isso, a linguagem corporal também faz parte dessa educação dos sentidos. Já para Edson Kayapó (Brito, 2012) essa educação é participativa, comunitária e solidária, em que os mais jovens aprendem com os mais velhos. Sendo estes últimos os “orientadores” das ações do presente e do passado. Por sua vez, Daniel Munduruku (2012, p. 47) alega que esse tipo de educação é possível graças a uma memória coletiva que “é passada de geração a geração através dos fragmentos que a compõem e que são “colados” por uma concepção de educação que passa, necessariamente, pelo aprendizado social”.

Apesar de Gersem Baniwa não apresentar expressamente uma concepção de educação indígena, podemos inferir, de acordo com o discurso sobre educação escolar indígena, que esta é recebida nas relações cotidianas, complementar e serve como base para a ressignificação das tradições em contato intercultural. Salientamos que em Rodrigues (2019) não são apenas assinaladas concepções de educação (tradicional) indígena, mas também fenômenos resultantes deste tipo de educação, tais como modos de vida, práticas culturais específicas de cada povo e as implicações da educação de cada povo.

A educação (tradicional) indígena permite, para Edson Kayapó, que o sujeito indígena demarque seu lugar, seja pela forma de se expressar e de se relacionar com o mundo. Logo, é por meio dela que o sujeito indígena estabelece as fronteiras de seu pertencimento étnico, que se materializa de diversas maneiras no comportamento desse sujeito.

Em Daniel Munduruku, por sua vez, a educação é vista como um processo integral e cíclico que advém de uma educação dos sentidos, educa-se por meio do corpo, tendo clareza que os sentidos preencherão as “ausências” da matéria (corpo), no entanto, deve-se “dar condições” para que isso ocorra, por isso ele faz uma breve dissociação entre educar o corpo e educar a mente, contudo, as coloca em condição de complementaridade. Esses tipos de educação possibilitam aos sujeitos indígenas certa “plenitude” sobre sua própria existência, que neste processo ganha novos sentidos e ressignificações.

Semelhante aos demais intelectuais, Gersem Baniwa, ao descrever os fenômenos inerentes à educação indígena, apresenta o caráter coletivo, comunitário e colaborativo: “entre os povos indígenas, as pessoas são muito valorizadas,

na medida em que cada uma tem sua função e sua posição social. Isso não significa que são sociedades do individualismo; pelo contrário, as pessoas só se individualizam em função da coletividade” (LUCIANO, 2011, p. 221). Ainda conforme Baniwa, “outra característica própria dos processos educativos indígenas é a visão holística e orgânica que orientam tais processos. Ao contrário da pedagogia escolar, a educação indígena não separa a teoria da prática. São duas maneiras inseparáveis de encarar a realidade” (LUCIANO, 2011, p. 225).

Considerações finais

A elaboração de um pensamento intelectual indígena perpassa por algum tipo de processo educativo. No caso dos sujeitos que tiveram suas produções analisadas, a construção do pensamento intelectual perpassou por processos de escolarização. Esses intelectuais recorreram à escola para que pudessem, junto com seus povos, superar a relação de dependência com o não indígena para que conseguissem autogerenciar suas agendas.

Sendo assim, a escola ou a universidade, quando apropriada pelos sujeitos indígenas, transfigura-se como uma ferramenta de luta. Aliás, o acesso às instituições escolares viabiliza o domínio dos códigos não-indígenas tão necessários na “batalha epistêmica”, assim como, possibilita a legitimação intelectual dos discursos indígenas em defesa de seus pares e territórios.

Na trajetória de vida dos intelectuais indígenas, pudemos identificar que todos reivindicam e defendem suas origens étnicas. Por isso, consideramos que esses intelectuais expressam essa identidade indígena nos seus escritos acadêmico e literário. Afinal, para a afirmação do lugar de fala é comum que esses sujeitos evoquem essa identidade, de modo que alcançam maior legitimidade discursiva.

No que tange às teses analisadas, constatamos similaridades quanto à estrutura e ao conteúdo, mesmo reconhecendo que os elementos teóricos e metodológicos divergem. As produções acadêmicas apresentam aproximações temáticas que permitiram a identificação da perspectiva indígena sobre elas.

Quanto à estrutura das teses, não há disparidades entre elas, mas, apontamos que seguem o mesmo padrão de qualquer outra tese. Isso, para nós, restringe a apresentação e debates de conhecimentos indígenas que ficam condicionados a uma exposição ocidental. No entanto, entendemos que a universidade não está preparada para receber estes sujeitos que têm formas alternativas de ensinar e aprender e, por isso, não conseguem conceber outra maneira de construção e manifestação intelectual.

Nessas teses, as identidades indígenas são valorizadas e colocadas como parte de uma cultura que tem seu modo próprio e alternativo de conceber o mundo e que, em virtude disso, refletem essa perspectiva em sua forma de interpretá-lo nos espaços que circulam.

Na produção acadêmica autoral, há traços comuns não só no plano estrutural, mas também discursivo. Apresentam estruturalmente muitas similaridades, pois atendem a um padrão de produção do conhecimento. De igual modo, o discurso mostra-se homogêneo, pois, deseja-se explicar a perspectiva do indígena para não-indígenas. Entretanto, mesmo sendo um ponto em comum, é interessante o discurso de valorização e insurgência que se apresentam nessas teses.

Quanto à identidade indígena, as teses expressam de modo semelhante que ser indígena incorreu em discriminação, subalternização e questionamento de sua capacidade intelectual e epistemológica. Essa forma de racismo teve sua maior ocorrência nos espaços educacionais em que frequentavam os intelectuais.

No que se refere ao pensamento indígena em Educação Escolar Indígena e suas repercussões, para os intelectuais a educação escolar indígena tem seus paradoxos, visto que ao mesmo tempo em que se apresenta como um elemento da colonização, é um lugar de elaboração de estratégias de revide e de consolidação da cultura e dos conhecimentos indígenas. Sendo assim, a formação escolar se configura como elemento de ascensão social e de salvaguardar suas tradições, culturas, e conhecimentos ante ao contato intercultural.

As teses demonstram também que a educação escolar indígena almejada pelos povos indígenas é aquela em que haja o entrelaçamento entre os conhecimentos não-indígenas com os indígenas, e que tenha qualidade para que possam ser efetivamente capazes de colaborar com seus grupos étnicos.

As teses declaram que a falta de autonomia no gerenciamento da educação escolar é um limitador por inviabilizar a apropriação da escola para a elaboração de um projeto pedagógico específico e que seja compatível com as demandas apresentadas pelo povo indígena, além desse, a carência de recursos aplicados na escola indígena, que, diante da precariedade material e estrutural, inviabiliza a realização do trabalho docente, e a precariedade de formação inicial e continuada que impede aos indígenas desenvolverem métodos e técnicas próprias, assim como um modelo educacional específico o que, por sua vez, resulta na falta de materiais didáticos apropriados para lecionar sobre a cultura, história e língua dos povos indígenas.

Assim, as teses apontam também como um desafio a ser superado a desvalorização e falta de reconhecimento que os intelectuais indígenas enfrentam,

pois, embora possam possuir formação em diversos níveis, ainda tem que lidar com a desconfiança tanto do seu povo quanto com a dos não-indígenas.

Quanto à educação da tradição indígena, nossos intelectuais elaboram suas concepções e apresentam fenômenos a ela correspondente. Os relatos coletados nas teses indicam, assim, que de forma ampla, considera-se educação da tradição aquela recebida nas práticas cotidianas, que tem como base a tradição, que independe da escola para acontecer e, por isso, ocorre em todos os espaços, o que, conseqüentemente, a torna uma educação holística e integralizante, assim como considera e respeita o meio (mãe natureza).

Embora tenhamos dissertado sobre os principais aspectos convergentes entre as teses analisadas, as produções de nossos intelectuais indígenas têm particularidades que enriquecem o debate e suscitam novas compreensões de diversos fenômenos delineados por eles. Mas que aqui não foram exploradas porque intentamos apresentar a convergência do pensamento, porém indicamos que são igualmente importantes entender como cada intelectual encampa a luta indígena.

Referências

BRITO, E. M. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

JESUS, N. T. **Áudio Visual na Escola Terena Lutuma Dias: Educação Indígena Diferenciada e as mídias**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LUCIANO, G. J. S. **Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real – Os dilemas da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro**. 2011, 370f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PALADINO, M. Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil. In: LIMA, A.C.S. **A Educação Superior de Indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. p. 95-122.

RODRIGUES, U. U. C. **O Que Você Veio Fazer Na Sala De Aula?: Intelectuais Indígenas Brasileiros e a Educação**. Orientador: Sonia Maria Da Silva Araújo. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE E DIFERENCIADA NO CONTEXTO AMAZÔNICO²³

*Malena Meneses Vilanova Gomes
Raimundo Nonato de Pádua Cândia*

Introdução

A Educação Escolar Indígena no Brasil vivenciou historicamente um processo de ensino fundado na catequização e na assimilação dos povos, o que se deu por meio de práticas colonizadoras. No entanto, por muito tempo neste país esta realidade foi ignorada e esses povos “eram mantidos” silenciados e invisibilizados das políticas sociais e educacionais. A repercussão dessas violências contra os povos indígenas foi a formação de uma sociedade racista e preconceituosa em muitos aspectos, o que foi materializado por anos nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum.

A escola para os povos indígenas sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade envolvente, ignorando as suas culturas e línguas e sempre esteve à serviço da lógica do sistema capitalista. Na Região Amazônica isso foi acentuado partir da década de 1970 e estimulado pelos projetos desenvolvimentistas. Com relação à Educação Escolar Indígena desenvolvida nesse contexto muitas questões ainda precisam ser investigadas. Nessa perspectiva, o objetivo deste texto é apresentar um breve estudo da Educação Escolar Indígena na Amazônia brasileira, com ênfase na EEI bilíngue e diferenciada, a partir dos estudos produzidos nas áreas de Educação e Letras, disponíveis nas bibliotecas virtuais dos programas de pós-graduação de universidades localizadas nessa região.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico, ancorada nas abordagens teóricas de autores como Ferreira (2001), Lopes da Silva (2001), Maher (2006), Amaral (2011), Candau (2005) e Walsh (2008), entre outros, que discutem a questão indígena relacionada à educação escolar numa perspectiva intercultural crítica. Para tanto, o estudo foi estruturado em duas categorias analíticas: a heterogeneidade de aprendizagens no contexto amazônico; e a organização do ensino do ensino bilíngue e diferenciado. E está organizado em três seções, além da introdução e da conclusão: na primeira seção procedemos

²³ Este estudo foi produzido como produto final do Curso de Especialização em Gestão e Organização do Trabalho Escolar da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Tocantinópolis.

a um debate sobre a Educação Escolar Indígena bilíngue e diferenciada; na segunda abordamos os povos indígenas e a heterogeneidade de aprendizagens no contexto amazônico; e na terceira seção discutimos as relações e tensões no processo formativo e nas práticas educativas de professores indígenas na Amazônia, a partir dos trabalhos investigados.

O debate sobre a educação escolar indígena bilíngue e diferenciada

Considerando a necessidade de compreender a Educação Escolar Indígena bilíngue²⁴ e diferenciada no contexto amazônico, a análise do campo investigativo é fundamental, uma vez que os estudos nessa área do conhecimento têm mostrado que a execução de políticas públicas e o atual modelo de Educação Escolar Indígena precisam ser revistos em profundidade, já que a escola no contexto indígena passou a ser vista como um espaço de lutas e reivindicações. Isso está refletido no fato de que esta educação no Brasil atravessou, historicamente, conforme Ferreira (2001), quatro fases distintas, caracterizadas por diferentes encaminhamentos e diretrizes político-ideológicas.

A primeira fase vai coincidir com o processo de colonização, período em que a escolarização esteve sob os domínios dos missionários católicos, especialmente jesuítas. Nesta fase, a escolarização era apenas um instrumento de catequese, de cristianização do indígena, o qual era abordado com o objetivo de ser “pacificado” para que se tornasse mão-de-obra escrava para ajudar a construir o projeto colonial da coroa portuguesa. A oferta de programas de educação escolar às populações indígenas, nesse período, esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional. Ferreira (2001) observa que “até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã” (FERREIRA, 2001, p. 72).

A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e vai se estender até a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (Funai), em articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas. O Estado brasileiro passa então a implementar uma política indigenista de “integração” à sociedade nacional, já que o indígena era visto como atrasado e incivilizado. Nesta fase, “A educação, que a ‘sociedade

²⁴ Optamos por utilizar o termo bilíngue para nos referirmos a duas ou mais línguas, evitando, assim, maiores debates acerca de termos como trilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo.

nacional' pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária. E ela recolhe fracassos do mesmo tipo" (MELIÁ, 1979, p. 36). Ferreira (2001, p. 75) explica que a política indigenista do SPI para a Educação Escolar Indígena fez com que fosse "aliviado o peso" do ensino religioso, dando maior ênfase ao ensino do trabalho agrícola e doméstico, por meio dos chamados "clubes agrícolas", com o objetivo de integrar o indígena à sociedade nacional.

A terceira fase inicia no final dos anos 60 e 70 do século XX e é caracterizada pela extinção do SPI e criação da FUNAI, em 1967, além da criação de diversas entidades não governamentais de apoio às causas indígenas, destacando-se nesta fase o surgimento de organizações não governamentais, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Amazônia Nativa (OPAN), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Comissão Pró-Índio, o movimento indígena, entre outras. Com o Estatuto do Índio de 1973, torna-se obrigatória a alfabetização em língua nativa nas escolas indígenas. O grande parceiro dos projetos educacionais da Funai ainda era o SIL, o qual transformou o bilinguismo oficial em estratégia de dominação e descaracterização cultural, mantendo os mesmos objetivos civilizatórios impetrados pelos jesuítas.

A quarta e última fase vai ser delineada pelos próprios povos indígenas, nos anos 80, a partir de suas próprias iniciativas, uma vez que eles passam a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação escolarizada nos seus territórios. Essa fase é fortalecida pelo movimento indígena, constituído nas lutas em defesa de seus direitos. Algumas mobilizações passam a chamar atenção, principalmente às suas formas específicas de viver e de pensar, suas línguas e culturas, seus modos próprios de reprodução, reelaboração e transmissão de conhecimentos (LOPES DA SILVA, 2001, p. 10).

Alguns documentos internacionais relativos à questão indígena são importantes porque nos ajudaram e ajudam a fortalecer as lutas dos povos indígenas, entre eles destacamos que em setembro de 2007, na Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU), os países reunidos aprovaram a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas. Tal documento se apresenta como uma forma de reconhecimento dos povos indígenas como nações preexistentes aos Estados nacionais republicanos, o que lhes garante a legitimidade necessária para exigir de cada governo a efetivação dos seus direitos. Na América Latina, a Declaração adquire particular importância porque a região abriga 10% do contingente indígena do mundo.

Outro importante documento internacional para os povos indígenas é a Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, ou Convenção 1697 (de 1989/OIT), que revisa a Convenção 1078 (de 1957/OIT),

e estabelece o direito de os povos indígenas viverem e se desenvolverem como povos diferenciados, em conformidade com seus padrões próprios. Já a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas da Organização dos Estados Americanos (OEA) estabelece princípios e diretrizes a serem adotados pelos Estados-membro da Organização dos Estados Americanos (OEA) para a elaboração de políticas indigenistas e os limites da atuação dos governos em ações que atinjam essas populações.

No Brasil, os movimentos e reivindicações também ganharam força e legitimidade no plano legislativo, passando a ser legalmente instituídos pela Constituição de 1988. Com isso, abre-se caminhos para a oficialização de “escolas indígenas diferenciadas” e para a formulação de políticas públicas que respondam às suas necessidades e direitos educacionais. Ganha destaque a escolarização dita intercultural, bilíngue e/ou multilíngue e comunitária²⁵, orientada pela autodeterminação dos povos indígenas. Alguns direitos são garantidos na Constituição Federal de 1988 nos seguintes termos:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

Tais princípios constitucionais são também afirmados na Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei N.º 9394/96, em seu artigo 32, parágrafo 3º, de acordo com o artigo 210 da nossa Constituição Federal, e permite que esse ensino seja ofertado em suas línguas maternas: “§ 3º - O Ensino Fundamental

²⁵ A escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar, o qual deve estar em conformidade às atividades rituais e produtivas do grupo, até os temas e conteúdos do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 21).

regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996). A mesma LDBEN recomenda que as escolas indígenas elaborem os seus próprios Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e incluam neles as suas particularidades e especificidades.

No campo da responsabilização pela Educação Escolar Indígena, a LDBEN, nos seus artigos 78 e 79, estabelece que a União, em colaboração com estados e municípios, garanta a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural às populações indígena, e prevê a participação direta desses povos, com apoio técnico e financeiro da União, na condução do seu processo de ensino:

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

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

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

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

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

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (BRASIL, 1996 - Grifos nossos).

O Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), por meio do Parecer N.º 14/1999²⁶; a Resolução CEB N.º 3/1999²⁷; os Planos Nacionais de Educação, Lei N.º 10.172/2001 e Lei N.º 13.005/2014, afirmaram as mesmas disposições com a definição de diretrizes e metas específicas para a escola indígena, como o reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino; a ênfase à formação de professores indígenas e à produção de materiais didáticos específicos; o reconhecimento de programas e currículos específicos; e a adaptação do projeto escolar à realidade indígena.

Movidos pelos princípios da diferença e da especificidade, em 1998 o Ministério da Educação (MEC) publica o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI). Na mesma linha dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), embora seja um documento de subsídios adicionais, o RCNEI se torna um referencial necessário para as escolas de ensino fundamental e médio em todo país, uma vez que auxilia na elaboração de propostas curriculares destinadas exclusivamente aos povos indígenas. As contínuas reivindicações e o protagonismo indígena ganham força e desencadeiam a Lei N.º 11.645, de 10 de março de 2008, que pela primeira vez torna obrigatório no Brasil o ensino de história e cultura indígena nas escolas, secularmente ignorados.

Tais referências para as práticas pedagógicas nas escolas indígenas seguem o Paradigma Emancipatório²⁸ (MAHER, 2006), a partir do qual é desenvolvido um novo modelo educacional, o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, cujo objetivo é o fortalecimento das línguas nativas e a promoção de suas culturas. Na maioria dos casos a Língua Portuguesa é aprendida como segunda língua, configurando o bilinguismo aditivo²⁹, imposta pela força do contato com o não indígena. Essa questão sinaliza para a necessidade de estudos

²⁶ Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

²⁷ É um documento de grande importância, porque além de fixar as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, também respalda o ensino intercultural e bilingue.

²⁸ Pautado basicamente na interculturalidade e no bilinguismo, o Paradigma Emancipatório entre os povos indígenas só foi conquistado há cerca de vinte anos, a partir das conquistas do movimento político dos povos indígenas (MAHER, 2006).

²⁹ A aprendizagem de uma segunda língua, sem que haja perda da primeira, neste caso a da língua indígena, é o fator mais importante na descrição da pessoa bilingue (GROSJEAN, 1982).

das relações assimétricas de poder que perpassam as relações interculturais na escola indígena (CZARNY, 2012).

Amaral (2011, p. 14) observa que na educação as diferentes realidades bilíngues possuem vários desafios, haja vista a necessidade de conhecimentos sobre como funciona o “processo de aquisição bilíngue e sobre práticas educacionais apropriadas ao ensino da segunda língua”. O autor observa ainda que “o bilíngue era visto como o indivíduo que tinha o controle nativo de duas línguas”, mas, após pesquisas mais detalhadas sobre o tema, reescreve e diz que “o bilíngue passa a ser alguém que usa mais de uma língua para atingir objetivos comunicativos em diferentes contextos sociolinguísticos”. Questões como essas exigem a ampliação do conceito de educação bilíngue, o que vem sendo feito desde as duas últimas décadas do século XX, daí ser de difícil definição.

É preciso, primeiramente, identificar o que caracteriza uma pessoa como bilíngue. Grosjean (1982) estima que cerca de metade da população do mundo é bilíngue, ou seja, não se trata de um fenômeno excepcional. É, na verdade, um fenômeno natural, pois envolve questões de ordem psicológica, linguística e social. Por sua vez, Monserrat (1994, p. 12) enfatiza que o ensino indígena bilíngue deve ser voltado para a abertura de possibilidades, de fortalecimento e de aprimoramento das línguas maternas dos povos indígenas, como “instrumento eficiente de afirmação da identidade socioeconômico-cultural frente à sociedade majoritária”.

No que se refere à produção acadêmica sobre Educação Escolar Indígena, Grupioni (2003, p. 199) observou que no decorrer dos anos 90 do século XX, principalmente na segunda metade dessa década, o número de trabalhos foi ampliado significativamente no meio acadêmico. No entanto, observamos a necessidade de estudos mais pontuais sobre essa temática, como no cenário amazônico, no sentido de que estes possam apontar pistas sobre os problemas vivenciados pelas populações indígenas nesse contexto, principalmente os relativos à educação.

A especificidade do debate acerca da Educação Escolar Indígena na Amazônia brasileira e a falta de referências pontuais sobre esta questão nos levou a formar um *corpus* construído de 10 dissertações e 08 teses, perfazendo um total de 18 trabalhos, defendidos no período de 2015 a 2020, e compilados a partir de buscas³⁰ nas bibliotecas virtuais dos programas de pós-graduação³¹ em Educação e Letras localizados na Amazônia brasileira, conforme o quadro a seguir:

³⁰ As buscas foram realizadas a partir dos seguintes descritores: *Educação Escolar Indígena*, *Educação Indígena*.

³¹ Foram acessados os programas de pós-graduação em Educação e Letras da Amazônia brasileira das seguintes universidades: Universidade Federal do Pará/UFPA, Universidade Federal do

Quadro 01: Total comparativo geral de produções - (2015 – 2020)

ÁREA DE PÓS-GRADUAÇÃO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL COMPARATIVO
EDUCAÇÃO	02	05	07
LETRAS-LINGUÍSTICA	08	03	11
TOTAL GERAL - (2015 a 2020) - 10 ANOS	10	08	18

Fonte: A autora: Gomes (2021).

Para melhor visualizações das informações e temáticas abordadas nesses estudos, os dados foram organizados no quadro a seguir:

Quadro 02: Teses e Dissertações - (2015 – 2020)

Teses de Doutorado					
Nº	Instituição	Programa de Pós-Graduação	Título	Autor	Ano
01	Universidade Federal do Pará/UFPA	Programa de Pós-graduação em Educação	“Escola Itinerante”: uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil	MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa	2015
02	Universidade Federal do Amazonas/UFAM	Programa de Pós-graduação em Educação	Identidade docente e formação de professores Macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade	SANTOS, Jonildo Viana dos	2015
03	Universidade Federal do Tocantins/UFT	Programa de pós-graduação de Letras	Educação Escolar Apinajé: Tradição oral interculturalidade e bilinguismo	ZAPAROLI, Widenbergue Gomes	2016

Amazonas/UFAM, Universidade Federal do Tocantins/UFT, Universidade Federal de Roraima/UFRR, e Universidade Federal do Acre/ UFAC. Algumas instituições não possuíam trabalhos publicados com essas temáticas em suas bibliotecas virtuais, como o caso da Universidade Federal do Amapá/UNIFAP.

Teses de Doutorado					
Nº	Instituição	Programa de Pós-Graduação	Título	Autor	Ano
04	Universidade Federal do Pará/UFPA	Programa de Pós-graduação em Educação	Para além da aldeia e da escola: em estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira.	CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua	2017
05	Universidade Federal do Pará/UFPA	Programa de Pós-graduação em Educação	Xene Ma'e Imopinimawa: a experiência educativa do Programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã.	EMÍDIO-SILVA, Claudio.	2017
06	Universidade Federal do Amazonas/UFAM	Programa de Pós-graduação em Letras	A situação sociolinguística e o ensino de língua portuguesa em contexto indígena Munduruku na Região do Médio/Alto Tapajós – Estado do Pará	FIGUEIRA, Regina Maria Cruz	2017
07	Universidade Federal do Amazonas/UFAM	Programa de Pós-graduação em Letras	O ensino da língua portuguesa como L2 na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré: as políticas públicas sob o olhar ticuna na Comunidade Umariçu II	ROCHA, Suely da Silva	2019
08	Universidade Federal do Pará/UFPA	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação e culturas do Povo Tembé: representações sociais e implicações identitárias	MARTINS DA SILVA, Glauber Ranieri	2020

Dissertações de Mestrado					
01	Universidade Federal do Tocantins/ UFT	Programa de Pós-graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína	Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de abril	MACEDO, Aurinete Silva.	2015
02	Universidade Federal do Amazonas/ UFAM	Programa de Pós-graduação em Educação	Centro Cultural Tikuna: Práticas Pedagógicas e Identidade Étnica no Contexto Urbano	ARAÚJO, Jucinôra Venâncio de Souza	2015
03	Universidade Federal do Amazonas/ UFAM	Programa de Pós-graduação em Educação	O Brincar da Criança Indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural	Itemar de Medeiros Pinheiro	2016
04	Universidade Federal do Amazonas/ UFAM	Programa de Pós-graduação em Letras	O falar do “caboco” paraense: um estudo sobre o léxico nos municípios de santarém, oriximiná e juruti (baixo-amazonas- pa)	BARROS, Carolina Pinheiro	2017
05	Universidade Federal de Roraima/ UFRR	Programa de Pós-graduação em Letras	Construções identitárias: o aluno indígena na escola do não indígena	SOUSA, Wellen Crystinne de Araújo	2018
06	Universidade Federal do Acre/ UFAC	Programa de Pós-graduação em Letras	Bilinguismo e identidade: um olhar sobre a Escola Noke Koï/Katukina	CAMPELO, Andrea Almeida	2018
07	Universidade Federal do Acre/ UFAC	Programa de Pós-Graduação em Letras	Vozes dissonantes: política, escola e práticas culturais em uma comunidade Puyanáwa	DAMASCENO, Anselmo de Jesus	2018
08	Universidade Federal do Acre/ UFAC	Programa de Pós-graduação em Letras	História e cultura dos povos indígenas: abordagem e prática escolar a partir da Lei 11.645/08 em Rio Branco/ estudo do caso cap	ALMEIDA, Iara da Silva Castro	2018

Dissertações de Mestrado					
09	Universidade Federal do Acre/ UFAC	Programa de Pós-graduação em Letras	Ensino e aprendizagem na Escola Estadual Indígena Tamãkãyã: um olhar sobre as tensões entre a língua materna (Noke Vana) e a Língua Portuguesa	CRUZ, João Batista Nogueira	2018
10	Universidade Federal do Acre/ UFAC	Programa de Pós-graduação em Letras	Identidade e práticas interculturais na Escola Indígena Apurinã na Aldeia Camicuã-Boca do Acre	OLIVEIRA, Valdirene Nascimento da Silva	2018

Fonte: A autora: Gomes (2021).

A investigação realizada nas bibliotecas virtuais dos programas de pós-graduação em Educação e Letras de universidades públicas da Amazônia brasileira, mostrou-nos a necessidade de problematizar a Educação Escolar Indígena na especificidade do contexto amazônico, pois essa região concentra o maior quantitativo de escolas indígenas do país e reúne uma rica e expressiva diversidade de povos, línguas e culturas.

Povos indígenas e a heterogeneidade de aprendizagens no contexto amazônico

Segundo dados da Fundação Nacional do Índio (Funai), vivem hoje no Brasil pouco mais de 380 mil indígenas. Só na Amazônia brasileira vive cerca de 180 povos indígenas, somando uma população de aproximadamente 208 mil indivíduos. Esses povos indígenas ainda compartilham esses mesmos espaços com 357 comunidades remanescentes de quilombolas e milhares de comunidades de seringueiros, ribeirinhos ou babaçueiros. A Região Amazônica concentra 59,43% dos indígenas brasileiros que vivem em terras indígenas e apenas 16,09% dos indígenas que vivem nas cidades (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005, p. 241).

Das 1.492 línguas faladas na América do Sul registradas por Loukotka (1968), cerca de 718, ou seja, quase a metade, eram faladas em território que constitui a atual Amazônia brasileira. Os povos indígenas do tronco³² *Tupi* eram dominantes

³² Entre as diversas famílias linguísticas pode haver evidências de que algumas delas (e suas respectivas línguas) originaram de outra língua ancestral mais antiga. A um conjunto de famílias nessa situação chamamos de tronco linguístico.

na costa atlântica do Pará, Maranhão e na bacia do baixo Amazonas, especialmente ao longo de sua margem direita; os *Aruak* dominavam a bacia do alto Amazonas e a região do baixo rio Negro e rios Uatumã, Jatapu e Urubu; os *Karib* estavam centralizados na parte mais ao norte, nas Guianas. A família Tupí-Guaraní, com mais de trinta línguas, é uma das maiores da América do Sul e tem a maioria de seus povos na Amazônia. Com relação a esta família, Rodrigues (1986) assim observa:

A família Tupi-Guarani se destaca entre outras famílias linguísticas da América do Sul pela notável extensão territorial sobre a qual estão distribuídas suas línguas. No século XVI encontraram-se línguas dessa família sendo faladas em praticamente toda a extensão do litoral oriental do Brasil e na bacia do rio Paraná. Hoje falam-se línguas dela no Maranhão, no Pará, no Amapá, no Amazonas, em Mato Grosso, em Mato Grosso do Sul, em Goiás, em São Paulo, no Paraná, em Santa Catarina, no Rio Grande do Sul, no Rio de Janeiro e no Espírito Santo, assim como, fora do Brasil, na Guiana Francesa, na Venezuela, na Colômbia, no Peru, na Bolívia, no Paraguai e na Argentina. (RODRIGUES, 1986, p. 32).

Hoje são faladas na Região Amazônica cerca de 250 línguas indígenas, sendo por volta de 150 só em território brasileiro. Estima-se que só na Amazônia brasileira o número de línguas e de povos teria sido de uns 700 imediatamente antes da penetração dos portugueses (RODRIGUES, 2001). Entretanto, as línguas que ainda existente apresentam considerável diversidade, caracterizando a Amazônia como uma das regiões de maior diferenciação linguística do mundo, com mais de 50 famílias linguísticas.

Entretanto, ainda que as terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas tenham sido reconhecidas pela Constituição Federal de 1988 como sendo de posse permanente a eles, essa população tem enfrentado historicamente uma série de ameaças³³ aos seus territórios e à própria vida, que se configuram, entre outras, na execução de projetos governamentais e privados, construção de hidrelétricas, hidrovias, linhas de transmissão de energia, projetos militares, os quais tendem a não respeitar os limites das terras indígenas, compreendendo-os como obstáculos ao que eles denominam de “desenvolvimento”.

³³ As terras indígenas na Amazônia legal “são extremamente vulneráveis, invadidas constantemente por madeireiros, garimpeiros, peixeiros, rizicultores, fazendeiros, posseiros, biopiratas e outros aventureiros em busca do lucro fácil” (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005, p. 246-247).

A mais recente ameaça às terras indígenas na Amazônia vem da expansão do agronegócio, especialmente da monocultura da soja. No Mato Grosso, essa cultura é mais antiga; no sul do Amazonas, na região de Lábria, as plantações mais recentes já são consolidadas e, nas terras de Roraima, os fazendeiros já têm prontos estudos de viabilidade e pretendem iniciar o plantio. As consequências da expansão do agronegócio na região Amazônica estão relacionadas à degradação ambiental e à ameaça aos territórios já conquistados ou ainda reivindicados pelas populações tradicionais, entre elas os povos indígenas. (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005, p. 247).

Os povos indígenas que vivem nesta região possuem uma histórica relação de respeito e de preservação dos recursos naturais nelas existentes, isso pode ser evidenciado no fato de que mais de 98% das terras indígenas estão localizadas na Amazônia, e estas têm contribuído, devido ao modo de vida dos povos indígenas, para a conservação ambiental da Amazônia por meio da valorização da floresta em pé e de sua biodiversidade. No que se refere ao processo de demarcação das terras indígenas, Segundo Heck, Loebens e Carvalho (2005),

Das 499 terras indígenas existentes na Amazônia, 46,3% concluíram o procedimento demarcatório com o registro no Departamento do Patrimônio da União e nos Cartórios de Registro de Imóveis dos Municípios onde estão localizadas. 33,56% do total das terras, ou cem delas, sequer tiveram seus limites declarados através de Portaria do Ministro da Justiça. Por outro lado, o número de terras sem providências, isto é, que são contabilizadas pelos povos indígenas e por entidades indigenistas, mas que não constam da lista oficial da Fundação Nacional do Índio (Funai), é menor na Amazônia (1%) do que na média geral do país (27,23%). (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005, p. 243).

Questões como essas têm se apresentado como grandes desafios, as quais estão relacionadas aos interesses à expansão dos lucros e à elevação do saldo da balança comercial, o que busca ser garantido por meio da insistente execução de grandes projetos a esta região. Tal política é materializada por meio da inviabilização dessas terras e pelas tentativas de povoamento e apropriação por não-indígenas. O projeto Calha Norte, por exemplo, “é projetado nessa perspectiva – ocupar e desenvolver as áreas de fronteira, através de quartéis, como núcleos de povoação” (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005, p. 248). No Brasil, essa lógica do sistema capitalista na Região Amazônica foi acentuada partir da década

de 1970 e estimulada pelos projetos desenvolvimentistas, caracterizados como “projetos de integração nacional”, sob o argumento do desenvolvimento, concretizados pela construção de estradas, hidrelétricas, entre outros.

O avanço dessas “novas” frentes (militares, extrativistas e aventureiros) trouxe consigo uma série de problemas, como novas doenças aos grupos indígenas contatados, causando baixas populacionais significativas, sobretudo na primeira metade do século XX. Nesse contexto é que começaram a ser implantadas políticas assistenciais de saúde e educação por parte dos governos do Brasil e dos países fronteiriços, sob o argumento de que era preciso reverter esse quadro. No entanto, cabe observar que até 2005 grande parte das escolas brasileiras ainda não trabalhavam com os princípios da educação escolar indígena específica e diferenciada. As políticas públicas para Educação Escolar Indígena para a Região Amazônica, assim como para todo país, eram orientadas por ideias assimilacionistas³⁴ e por interesses econômicos, como visto na seção anterior.

No que se refere à Educação Escolar Indígena no contexto amazônico, a necessidade da introdução da língua portuguesa, como segunda língua, nas terras indígenas, vem acompanhada da necessidade também de decifrar o mundo não-indígena, o contexto maior em que os povos indígenas estão inseridos. Em entrevista à TV Escola, Frachetto (2004) chama atenção para questão muito pertinentes a esse respeito:

O que deveríamos, na verdade, conhecer é o que para cada povo, para cada sociedade indígena, a escola representa. Descobriremos, dessa maneira, que há variadas e diversas representações sobre a escola indígena. Mas se nós quisermos ficar numa consideração geral, genérica, a escola significa o ingresso na sociedade envolvente, na sociedade dominante, na sociedade dos não-indígenas, ou dos brancos, como quisermos chamá-la. O ingresso para a aquisição de conhecimentos, para a aquisição de instrumentos de análise deste outro mundo, do mundo que está ao redor aí fora das aldeias, das áreas indígenas. Ou às vezes, até dentro das aldeias, dentro das áreas indígenas. E que é um mundo que precisa ser decifrado, para poder ser apropriado, para podermos responder a ele de uma maneira adequada. Quando eu digo adequada, significa a partir de uma relação menos assimétrica, menos hierarquizada, menos subordinada e superordenada, ou de superior e inferior, numa

³⁴ Trata-se de uma perspectiva ideológica cuja proposta é “integrar” os indígenas à sociedade nacional sob uma orientação homogênea, com o objetivo de “apagar” as diferenças, quando se sabe que a sociedade brasileira é complexa e plural.

relação possivelmente mais equilibrada, mais igualitária. Para os povos indígenas, hoje, a escola é vista como um espaço e um tempo para adquirir conhecimentos necessários sobre o mundo dos brancos, e instrumentos necessários para com ele lidar. (FRACHETTO, 2004, em entrevista ao programa Salto para o futuro da TV Escola).

Fica claro que para os povos indígenas a escola não possui o mesmo sentido que tem para os não-indígenas, uma vez que ela se torna uma possibilidade de aquisição de conhecimentos outros e também de aquisição de instrumentos que possam lhes ajudar na socialização com este outro mundo. Há, portanto, uma urgente necessidade de refletir sobre os conhecimentos desenvolvidos nas escolas indígenas da Região Amazônica, sobre a aquisição de línguas, os confrontos culturais não somente vivenciados nas salas de aulas, mas também nos diferentes espaços sociais. Inquietações como essas precisam estar cada vez mais em evidência para que posamos problematizar, principalmente, a invisibilidade da cultura indígena em nossas instituições de ensino da Amazônia brasileira. É importante problematizar, sobretudo, a organização do trabalho escolar e o currículo, para além das questões sobre “o que ensinar”.

Os dados de 2014, divulgados pelo MEC/Inep, mostram que havia no Brasil havia 216.766 estudantes indígenas; 2.972 escolas indígenas, em média 73 alunos por escola. Havia cerca de 16.384 professores no total, entre os quais 90% eram indígenas. Considerando os recursos do FUNDEB e os programas do FNDE, cada aluno indígena significava um investimento médio, ao longo de um ano, de aproximadamente R\$ 5.000,00 (cinco mil reais). Os dados evidenciaram que as regiões Norte (63%) e Nordeste (19%) reúnem a maior parte das escolas indígenas do Brasil; e que neste país, no que se refere à infraestrutura das escolas, 21% não possuía prédio próprio, 39% não possuía energia elétrica, 49% não possuía rede de esgoto e 48% não dispunha de fossa. Essa realidade chama atenção para o grande desafio da manutenção e condução da Educação Escolar Indígena neste país.

No que se refere à *heterogeneidade de aprendizagens no contexto amazônico*, nossa primeira categoria de estudo, os estudos desenvolvidos nesse contexto com os povos indígenas, como o de Almeida (2018), cujo objetivo foi “analisar a abordagem e apresentação dos conteúdos da história e cultura dos povos indígenas, para verificar se há esclarecimento básico/crítico sobre esses conteúdos por parte dos professores, por meio do currículo apresentado”, chamam atenção para o fato de que

Na história do Brasil e da Amazônia se observa a construção da historicidade a partir dos relatos dos primeiros colonizadores, narrativas que foram construídas a partir do olhar dos viajantes. Ou seja, daquele que chega e que tem suas próprias convicções e ideologias e passa a narrar aquilo que vê. Nesse caso, o indígena é sempre a figura contada e descrita a partir do olhar do outro, seja ele viajante, missionário, cientista ou pesquisador em diversos tempos da história [...]. (ALMEIDA, 2018, p. 99).

A autora destaca o desafio, nesse contexto, de desconstruir a ideia do indígena como um sujeito sem história e sem voz, cujas narrativas são sempre contadas a partir dos relatos e das perspectivas dos viajantes. Essa questão do discurso colonizador que invisibiliza o outro e o concebe como inferior é também observado no trabalho de Araújo (2015, p. 14-15), que teve o objetivo de “compreender e analisar em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas em um centro cultural indígena contribuem para a afirmação ou resignificação da identidade étnica dos estudantes Tikuna, em especial nas escolas em que estão inseridos”.

A mesma autora comenta que as escolas não têm possibilitado “uma educação que valorize as culturas amazônicas nas práticas curriculares cotidianas, o que existem são ações paliativas despidas de senso crítico para questionar as desigualdades sociais e a imposição cultural dominante [...]” (ARAÚJO, 2015, p. 93). Destaca que, por muito tempo, os indígenas foram “tratados nos livros didáticos de forma genérica”, processo discriminatório que “escamoteou durante muito tempo a percepção da diversidade de culturas, etnias, costumes e línguas indígenas brasileiras em suas identidades étnicas e culturais” (ARAÚJO, 2015, p. 38-39).

Essa questão do desafio de desconstruir nas escolas a ideia de que as culturas nacionais apresentam uma identidade unificada é também abordada no trabalho de Macedo (2015, p. 9), que teve o objetivo de “verificar como ocorre o diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares, e também saber como acontece à interação comunidade indígena e instituição escolar e os impasses imbricados nesse processo”. A autora comenta que a promoção do diálogo intercultural é um desafio, “pois ainda prevalece a ideia de hierarquização de culturas e uma forte crença na possibilidade da homogeneização cultural [...]” (MACEDO, 2015, p. 40). Trata-se de uma problemática, apontada nos trabalhos estudados, que chama atenção para o desafio de se colocar em prática uma Educação Escolar Indígena na perspectiva da heterogeneidade das aprendizagens no contexto amazônico.

Nessa direção, Cruz (2018, p. 24), ao “compreender as práticas do ensino da Língua Portuguesa junto ao povo Noke Koi (Katukina), com o intuito de investigar o desenvolvimento da educação escolar indígena, as conquistas, desafios e dificuldades, no ensino fundamental do 5º ao 6º ano”, diz que “O ensino realizado por professores não indígenas pressupõe a formação em cada área de conhecimento para que assim eles possam preparar os alunos com os conhecimentos do mundo ocidental [...]” (CRUZ, 2018, p. 41). A escola, por meio da educação, tem sido um importante mecanismo ideológico de controle por parte do Estado para oferecer o conhecimento “adequado” àqueles considerados “desprovidos de conhecimentos e cultura”.

Em muitos casos, ainda é com base nesses pressupostos que a escola, por meio de suas agências reguladoras e de seus currículos, define o que os professores e as professoras devem ensinar e o que os alunos e as alunas devem aprender. Nessa direção, ela coloca em risco a heterogeneidade das aprendizagens, o que é fundamental na especificidade do contexto amazônico, uma vez que seus povos são heterogêneos, multiculturais e multilíngues (ALMEIDA, 2018), pois desde quando os primeiros europeus “chegaram à região amazônica encontraram comunidades indígenas bastante populosas, com grande diversidade linguística, cultural e religiosa” (CAMPELO, 2018, p. 26).

A necessidade de se desenvolver uma Educação Escolar Indígena na Amazônia na perspectiva da heterogeneidade de aprendizagens se dá fundamentalmente em razão da heterogeneidade desse contexto. Barros (2017) observou que houve uma “portugalização da Amazônia” por ter acontecido um “processo que corrompeu não somente as línguas indígenas, mas também todo um mosaico cultural, construído e vivido ao longo do tempo, sofrendo mais modificações devido à mistura de outros povos com o povo amazônico” (BARROS, 2017, p. 11).

Podemos dizer se trata de uma região caracterizada como um lugar urbano, mas também possui uma forte territorialidade rural, habitada pelos povos tradicionais, como seringueiros, ribeirinhos, indígenas, castanheiros, entre outros, que lutam pela preservação e pelo direito às suas terras, além de uma série de problemas causados pelas políticas desenvolvimentistas. No que se refere às escolas nos ambientes rurais, o funcionamento destas está sujeito, em muitos casos, às influências das peculiaridades regionais, dentre outros, como o fluxo das águas com suas subidas e descidas; o maior tempo de locomoção das crianças às escolas, pois muitas moram em lugares distantes. Diante de tais situações, o professor é o agente principal, ele é o responsável pela contextualização dos conhecimentos que algumas vezes chegam nos livros didáticos, em

um contexto em que os recursos da moderna tecnologia ainda não chegaram a algumas regiões.

Não observadas essas peculiaridades, é quase impossível que haja a segurança de uma educação de qualidade aos povos indígenas da Amazônia brasileira, de modo que esta educação seja menos padronizadora, tendo em vista as suas diferenças e particularidades. O impacto das políticas de padronização das diferenças culturais pode ser verificado, em muitos aspectos, nos livros didáticos, nos programas e nas políticas educativas dirigidas a esses povos. Em contraposição, na busca de formas de intervenção por meio da articulação entre o campo epistemológico e o político, há alternativas que nos ajudam a pensar, aprofundar e alimentar a discussão sobre educação intercultural numa perspectiva crítica a essa realidade. Nessa direção, Beltrão (2018) destaca que

Urge compreender que o novo comportamento que está sendo construído, pautado por uma interculturalidade crítica, de feição descolonial, extrapola o campo acadêmico e o simples reconhecimento de diferenças entre eles e nós ou entre nós e eles. Para mudar temos que questionar as causas da assimetria que se estabelece em face das condições sociais, portanto, é vedado exigir que os povos indígenas se enquadrem na modernidade ocidentalizante – esta deveria ser a máxima da interculturalidade. Ela não serve nem a nós, nem a eles, temos que perseguir uma via própria à Amazônia, pois ela é o nosso *lócus*, território de vida e afetos (BELTRÃO, 2018, p. 276).

Candau (2016, p. 26) também nos convida a problematizar o conhecimento escolar e a reconhecer os diferentes saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais. Esse reconhecimento é fundamental para a construção de currículos escolares que contemplem referenciais dos mais diferentes universos socioculturais. Tal relação pode se dar por meio de conflitos ou por meio de enriquecimento mútuo, considerando a relevância dessa confluência de tensões, onde o estímulo ao diálogo é necessário para a construção de uma educação na perspectiva intercultural crítica. Nesse processo, a escola possui um papel central, uma vez que é uma instituição que tem o desafio de combater as desigualdades e as injustiças, o que deve começar pelo combate às práticas hegemônicas, anti-dialógicas, que visam a padronização dos sujeitos.

A educação intercultural crítica propõe o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade de sujeitos e culturas, a relação dialógica e solidária entre os sujeitos e entre os conhecimentos como preceitos fundamentais para a construção de uma sociedade mais democrática, plural, humana, e que

articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2016). A interculturalidade crítica tem como ponto de partida o problema do poder, da racialização e da diferença, vista como colonial e não simplesmente cultural (OLIVEIRA, 2016, p. 62). Compreendemos que desta forma é possível que a escola possa desenvolver uma educação que combata as desigualdades e diferenças sociais entre populações, que desenvolva suas atividades no sentido de fortalecer o uso e a prática tanto das línguas indígenas quanto da língua nacional; e com isso possa fortalecer os espaços plurais produção e de circulação de conhecimentos.

RELAÇÕES E TENSÕES NO PROCESSO FORMATIVO E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES INDÍGENAS NA AMAZÔNIA

A implantação de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue (BRASIL, 1996) tem se mostrado um grande desafio para o Ministério da Educação (MEC), principalmente quanto à sua operacionalização, mesmo que esses aspectos estejam respaldados na legislação brasileira aos povos indígenas. Segundo Candau e Russo (2011, p. 61), o termo “interculturalidade surgiu na América Latina, no contexto da educação, e, mais especificadamente, como referência à educação escolar indígena”, sendo que essa pode ser considerada como a raiz do pensamento intercultural no nosso continente.

A interculturalidade, na perspectiva de Fleuri (2003), parte do reconhecimento da existência de sujeitos com diferentes culturas e que estejam dispostos a dialogar, e esse diálogo deve respeitar as identidades dos interlocutores envolvidos e possibilitar condições para que as suas experiências e históricas negadas tenham visibilidade e ganhem materialidade. No entanto, podemos dizer que não há um consenso de como essa interculturalidade deve ser praticada nas escolas das aldeias. Cohn (2005, p. 490), por exemplo, defende que “a interculturalidade deve ser levada a cabo tendo como base uma multiplicidade enorme de culturas e saberes”, na perspectiva de enfrentar os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os grupos socioculturais. Secchi e Mendonça (2009, p. 74), corroboram ao afirmar que “temas do cotidiano escolar tidos como corriqueiros nos currículos monoculturais mostram-se complexos quando tratados em contextos multidisciplinares e interculturais”.

Candau (2005, p. 32), ao indicar que “a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social”, chama atenção para

os conflitos vivenciados pelas populações que reivindicam historicamente o respeito às suas diferenças, tanto na educação quanto na sociedade, no sentido de pensarmos em estratégias adequadas para enfrentá-los. Nessa direção, a interculturalidade, enquanto um processo social marcado pela diferença, possibilita o reconhecimento desses conflitos, com a intenção de estimular relações mais democráticas e intercâmbios entre os povos, não apenas promover uma coexistência pacífica entre eles no mesmo território. É com base nessas orientações teóricas que passamos a discutir no cenário da Educação Escolar Indígena na Amazônia brasileira a *organização do ensino bilíngue e diferenciado*, como segunda categoria deste estudo.

Walsh (2008, p. 145) destaca que ao analisar os aspectos interculturais exige que avaliemos como as legislações ressaltam as lógicas, as racionalidades e modos socioculturais de viver historicamente negados e subordinados. A autora defende que é preciso fugir do discurso intercultural usado nas relações de poder político de cunho neoliberal, pois, para ela, trata-se de uma estratégia política funcional ao sistema mundo-moderno, com o objetivo de “incluir” os que foram excluídos na lógica do mundo globalizado, mas com interesses de mercado. Na contramão dessa lógica, a promoção de uma educação na perspectiva intercultural pressupõe o reconhecimento do “outro” e a mobilização do diálogo entre os diferentes povos, no sentido do favorecimento da construção de um projeto comum de educação, mas guiado pela integração dialética das diferenças. Para Candau (2005), trata-se de uma questão complexa, que exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, são concebidas as práticas educativas e sociais.

Nessa perspectiva, a produção acadêmica compilada neste estudo sobre Educação Escolar Indígena na Amazônia brasileira evidenciou algumas questões que ajudam a caracterizar as relações e tensões vivenciadas no processo formativo e nas práticas educativas vivenciadas nesse contexto, com destaque para a organização do ensino do ensino bilíngue e diferenciado. É importante observar que a perspectiva da interculturalidade no Brasil ainda é uma questão complexa e desafiante, pois trata-se da (re)construção de um pensamento crítico-outro, um pensamento crítico que se afasta das ideias baseadas no legado eurocêntrico, “dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro norte global” (WALSH, 2005, p. 25).

Já observado, a Educação Escolar Indígena historicamente se apresentou como um trabalho etnocêntrico, pois desconsiderava e negava as línguas e os conhecimentos dos povos indígenas deste país. Havia, e em muitos casos ainda há, um projeto assimilacionista de educação sustentado na superioridade dos

conhecimentos ocidentais sobre os conhecimentos indígenas. O ensino bilíngue foi adotado como apenas uma estratégia para aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante, visando a promoção da homogeneização cultural.

Grosjean (2008) considera bilíngues todos os sujeitos que usam duas ou mais línguas (ou dialetos) no dia a dia. Uma criança que interage com seus pais em uma língua e com seus amigos, em outra, é bilíngue; o cientista que lê e escreve artigos em uma segunda língua, mas raramente a fala, também. Conclui o autor que, apesar de toda a diversidade existente entre essas pessoas, todas conduzem suas vidas com mais de uma língua. A educação bilíngue é aquela que ocorre simultaneamente em duas línguas, sendo uma a língua materna e a outra, uma segunda língua.

D'Angelis (2001) aponta três modelos de ensino bilíngue: há o *bilinguismo de transição*, em que a língua minoritária é usada até que esta seja substituída pela língua majoritária; há o *bilinguismo de manutenção ou de resistência*, em que a língua minoritária é estimulada e empregada em todo processo de escolarização; e o *bilinguismo de imersão*, aquele em que o convívio total com a língua majoritária repercute no desuso da língua minoritária. Nobre (2005) destaca que o *bilinguismo de resistência*, em que a língua minoritária é fortalecida, é muito importante porque dá possibilidade à escola de trabalhar com estratégias de valorização e de ampliação das competências do falante nas duas línguas. O ensino bilíngue é considerado um fundamento do projeto de educação intercultural indígena.

Araújo (2015), ao estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas entre os indígenas Tikuna, aponta para a necessidade de que “a educação escolar indígena, por suas especificidades, suscita uma práxis pedagógica interdisciplinar, intercultural e bilíngue”. Para ela, se compreendemos que uma escola é específica, “suscita que seus conteúdos curriculares sejam construídos em torno da própria cultura”, ou seja, bilíngues e interculturais. Logo, isso “pressupõe uma prática pedagógica de diálogo não somente entre a língua materna e a imposta socialmente, mas também um diálogo entre os saberes indígenas e os saberes da sociedade envolvente” (ARAÚJO, 2015, p. 42).

Macedo (2015), ao estudar o diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares no contexto amazônico, chama atenção para a seguinte questão:

[...] é evidente a situação bilíngue da aldeia Manoel Alves em decorrência do constante contato dessa comunidade com a sociedade envolvente. Todos os

falantes da referida aldeia, com exceção das crianças abaixo de dez anos, além da língua materna, fazem uso da língua portuguesa com relativa facilidade e em diferentes contextos. Na Escola 19 de Abril, na referida aldeia, os alunos convivem cotidianamente com a língua materna e a língua portuguesa em diferentes situações, fazem uso da segunda língua, principalmente, quando se comunicam com os professores não indígenas. (MACEDO, 2015, p. 39).

No entanto, esse contexto ainda é menos complexo do que o observado por Cândia (2017), ao estudar a aquisição da Língua Portuguesa entre os Wai-wai e os sentidos que assume a aquisição dessa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira. O autor verificou que “os professores circulam por vários territórios indígenas, na maioria das vezes sem ter qualquer conhecimento sobre as culturas, [...] o que impõe diversos desafios e gera problemáticas às populações indígenas” (CÂNCIO, 2017, p. 92). Sobre a questão das línguas faladas naquele contexto indígena, destaca que

Durante a estada em Mapuera pude perceber que a língua mais recorrente, inclusive na escola, é a Língua Wai-wai. Observei também que a grande maioria deles é bilíngue ou multilíngue. A Língua Portuguesa está longe de ser considerada a segunda língua mais falada nos demais espaços sociais. Uma pesquisa mais aprofundada sobre esta questão, talvez revelasse que em Mapuera há mais falantes de Língua Inglesa (e de outras línguas indígenas) do que de Língua Portuguesa, devido à relação deles com a Guiana. (CÂNCIO, 2017, p. 148).

A realidade retratada pelo autor mostra um cenário bastante complexo, o qual não é atendido na sua complexidade. Segundo o autor, “ausência de execução de políticas públicas voltadas à continuidade dos estudos da juventude indígena, a qual apresenta uma demanda cada vez mais crescente” é silenciada pelo Estado (CÂNCIO, 2017, p. 91). Segundo ele, a “situação de contato inicial entre as duas línguas tem lhes ocasionado sérios problemas. Muitas vezes, a carência dessas adaptações nas falas dos Wai-wai é compreendida como um “erro” (CÂNCIO, 2017, p. 146). Marra (2015), ao analisar a formação de professores indígenas desenvolvida pela Escola Itinerante, no Pará, especialmente junto ao povo Tembê Tenetehar, observou que neste estado “praticamente inexistem investigações sobre os cursos de formação de professores no âmbito da Educação Escolar Indígena, e das pesquisas realizadas sobre povos indígenas poucas estão voltadas para esta especificidade” (MARRA, 2015, p. 21).

Por sua vez, no mesmo cenário Amazônico, em seu estudo sobre a constituição das representações sociais de professores Tembé da Aldeia São Pedro, na Terra Indígena do Alto Rio Guamá, Martins da Silva (2020) chama atenção para o fato de que

língua Tembé não possui lugar na escola: não está no currículo prescrito e, muito embora constitua uma grande meta a ser alcançada pela reformulação curricular (2019), enfrentará ainda questões normativas e referentes a contratação de professores e a inexistência de material didático. Outrossim, convém destacar que o ensino de uma língua ancestral onde a primeira língua seja a língua do colonizador é um enorme desafio tanto para quem se proponha a ensinar quanto para quem precise aprender”. (MARTINS DA SILVA, 2020, p. 182).

O que ocorreu com a língua dos Tembé pode ocorrer com qualquer outra língua dos povos indígenas da Amazônia, caso não sejam trabalhadas nas escolas indígenas estratégias de valorização das línguas indígenas para a ampliação das competências dos falantes dessas línguas, como no *bilinguismo de resistência*. Ao investigar os professores Tembé, o autor verificou que é consenso entre os professores entrevistados que a perda da língua materna e dos saberes ancestrais em decorrência do contato com o não-indígena são os seus principais desafios (MARTINS DA SILVA, 2020, p. 164).

No que se refere à educação bilíngue, Zaparoli (2016), ao estudar o processo de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue da Educação Escolar Indígena Apinajé, um povo indígena do norte do estado do Tocantins (Macro-Jê), desenvolvido na Escola Indígena *Mãtyk*, verificou que “os textos escritos em Língua Materna não correspondem ao dito e/ou narrados pelos indígenas Apinayé” (ZAPAROLI, 2016, p. 124). Em suas observações o autor destaca que a escola indígena Apinayé vivencia conflitos no cotidiano dos professores, tanto os indígenas quanto os não indígenas, “especialmente no exercício de um currículo monolíngue, monocultural e descontextualizado da realidade dos aprendizes” (ZAPAROLI, 2016, p. 189). Esta questão é corroborada por Araújo (2015) ao dizer que “O cotidiano da escola indígena não se encaixa nos padrões de referências das escolas formais, daí a discriminação historicamente disseminada de que “índio não tem educação” (ARAÚJO, 2015, p. 63).

Tais questões relacionadas às múltiplas realidades indígenas da Amazônia brasileira e às práticas pedagógicas desenvolvidas entre os indígenas mostram que há, na maioria dos trabalhos investigados, uma certa pressão para a homogeneização dos “padrões” de vida, de modo a atender os padrões baseados na

lógica do consumo (MARTINS DA SILVA, 2020, p. 156). No entanto, é preciso compreender, como bem destacou Damasceno (2018), que as “culturas e as identidades dos não indígenas estão em permanente estado de mudança [...] pois o contato com outras culturas/povos acrescenta novas informações que transformam o momento atual dos indígenas, criando novas marcas para o futuro” (DAMASCENO, 2018, p. 54).

Sobre a questão dos históricos desafios vivenciados pelos povos indígenas da Amazônia, principalmente os relativos à reivindicação do respeito às suas diferenças, Damasceno (2018) observa que entre os Puyanáwa³⁵ a escola indígena e diferenciada começou a ser “construída a partir do ano 2000, com a pretensão de provocar um encontro da população Puyanáwa com sua cultura, língua e tradição, praticamente esquecidos pelos mais velhos e desconhecidos pelos mais jovens[...]” (DAMASCENO, 2018, p. 38). Comenta que os Puyanáwa tentam mostrar para a sociedade “que estão no seu lugar, que pertencem àquele espaço e que são um povo culturalmente diferenciado tentando buscar a afirmação da sua identidade pelo reconhecimento do que os distingue do outro, pois a identidade é marcada pela diferença” (DAMASCENO, 2018, p. 57). Nesse sentido, reivindica o princípio da interculturalidade, uma vez que “a escola propõe um jogo de encontros entre representações e sentidos – sobre a vida, sobre o mundo, sobre tudo”, e isso está relacionado às acolhas, às diferentes visões e maneiras de ser e de viver, “fazendo dessa fartura de posições, uma riqueza a ser compartilhada e celebrada nos encontros, de tal maneira que estabeleça uma ética da tolerância e da aceitação da diferença” (DAMASCENO, 2018, p. 38).

Macedo (2015), ao verificar como ocorre o diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares, defende que a escola indígena deve ser diferenciada, mas não apenas “por apresentar aspectos diferentes da escola não indígena, mas por ser uma escola pensada nas especificidades da comunidade e criada para atender aos objetivos desse povo, no caso, os indígenas” (MACEDO, 2015, p. 31-32). A autora sinaliza para a necessidade de atenção às reivindicações das populações indígenas da Amazônia no que se refere ao respeito às suas diferenças, o que impõe que a formação de professores para atuarem nas terras indígenas seja com base numa formação “específica desses professores em língua materna, língua portuguesa e no ensino de línguas”, sendo necessário, para Campelo (2018), “a utilização de instrumentos próprios de linguística que devem ser incorporados à formação do professor (noções fundamentais de fonética e

³⁵ Os Puyanáwa são um grupo indígena que habita o extremo oeste do estado brasileiro do Acre.

fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, linguística textual e sociolinguística)” (CAMPELO, 2018, p. 53)

Como podemos verificar, o estímulo e o respeito entre os sujeitos de identidades étnicas diferentes na Amazônia brasileira têm se apresentado de modo desafiador, por meio de relações assimétricas de poder. Isso pode ser observado no estudo de Martins da Silva (2020), quando ele chama atenção para o fato de que o currículo não contempla a realidade indígena, uma vez que a escola da Aldeia São Pedro “está organizada a partir da concepção não-indígena e neste sentido o currículo não contempla a língua Tembé. A ausência desta língua implica também na ausência de significações entre a sociedade e a natureza, nos modos de vida” (MARTINS DA SILVA, 2020, p. 180). Nessa direção, Marra (2015) também denuncia, em seu estudo, que “vários professores indígenas da etnia Mëbêngôkre, cuja língua materna é a de seu povo, comentaram que não compreendiam bem o conteúdo das aulas no Curso de Formação pela Escola Itinerante”. A autora diz que as aulas eram “ministradas em língua portuguesa, visto que os professores não tinham experiência no ensino de segunda língua para populações indígenas” (MARRA, 2015, p. 191-192).

Considerando estas questões, passamos a inferir que nossas escolas indígenas na Amazônia brasileira ainda não conseguem engajar e articular em seus projetos de ensino questões relacionadas à valorização das línguas indígenas, das identidades, do pertencimento e dos territórios, fundamentais para a defesa de práticas que os ajudem a reconstruir suas experiências, histórias e vozes, marcados pelos conflitos empreendidos pelos agentes do poder capitalista na região. Em contraposição, a interculturalidade, segundo Walsh (2001, p. 10-11), aparece como uma possibilidade, um “espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados”. Trata-se de colocar em prática questões sociais e políticas num movimento e processo de conscientização que criem oportunidades de inclusão, de modo que as práticas de ensino que se apresentam monoculturais, convencionais, como meras questões operacionais, sem análise crítica, como um ensino alienante e descontextualizado da realidade social, sejam superadas.

Conclusão

Neste texto, cujo principal objetivo foi apresentar um breve estudo da Educação Escolar Indígena na Amazônia brasileira, com ênfase na EEI bilíngue

e diferenciada, a partir dos estudos disponíveis nas bibliotecas virtuais dos programas de pós-graduação de universidades localizadas nessa região, pudemos perceber que é quase consenso que as políticas públicas para Educação Escolar Indígena para a Região Amazônica, assim como para todo país, eram e ainda são orientadas por ideias assimilacionistas e por interesses econômicos. Além disso, essa população vive o desafio de desconstruir em suas escolas a ideia de que as culturas nacionais apresentam uma identidade unificada. Em muitos casos, é com base nesses pressupostos que são regulados os currículos das escolas, e que os professores e as professoras são orientados a ensinar.

Coloca-se, portanto, em risco a heterogeneidade das aprendizagens, o que é fundamental na especificidade do contexto amazônico, uma vez que seus povos são heterogêneos, multiculturais e multilíngues. Se não observadas essas peculiaridades, é quase impossível que haja a seguridade de uma educação de qualidade aos povos indígenas da Amazônia brasileira, de modo que esta educação seja menos monocultura e padronizadora. No que se refere à heterogeneidade de aprendizagens no contexto amazônico, nossa primeira categoria de estudo, os estudos desenvolvidos nesse contexto com os povos indígenas mostram que essa situação é comum e as análises se apresentam como denúncias.

O impacto dessa política de padronização das diferenças na Amazônia brasileira pode ser verificado, em muitos aspectos, nos livros didáticos, nos programas e nas políticas educativas dirigidas a esses povos. Em contraposição, na busca de formas de intervenção por meio da articulação entre o campo epistemológico e o político, há alternativas que nos ajudam a pensar, aprofundar e alimentar a discussão sobre educação intercultural numa perspectiva crítica a essa realidade. A educação intercultural crítica é abordada neste estudo como uma possibilidade de reconhecimento, valorização e respeito à diversidade de sujeitos e culturas, por meio de relação dialógica e solidária entre os sujeitos e entre os conhecimentos desenvolvidos.

A produção acadêmica compilada neste estudo ajudou também a evidenciar algumas questões que ajudam a caracterizar as relações e tensões vivenciadas no processo formativo e nas práticas educativas nesse contexto, com destaque para a organização do ensino do ensino bilíngue e diferenciado. Fica claro nos trabalhos abordados que para os povos indígenas a escola não possui o mesmo sentido que tem para os não-indígenas, uma vez que ela se torna uma possibilidade de aquisição de conhecimentos outros e de aquisição de instrumentos que possam lhes ajudar na socialização com este outro mundo.

O ensino “bilíngue” é adotado nas escolas apenas como uma estratégia para aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante, na direção da homogeneização cultural. Essa questão sinaliza para a necessidade de que sejam trabalhadas nas escolas indígenas estratégias de valorização das línguas indígenas para a ampliação das competências dos falantes dessas línguas, a partir do *bilinguismo de resistência*, para a ampliação das competências dos falantes. Caso não sejam trabalhadas estratégias de valorização de seus conhecimentos, os povos indígenas da Amazônia estarão sujeitos, ainda que sejam resistentes, aos conflitos empreendidos pelos agentes do poder capitalista na região.

De modo geral, ficou evidente nos trabalhos investigados que as escolas ainda não conseguem engajar e articular em seus projetos de ensino questões relacionadas à valorização das línguas indígenas, das identidades, do pertencimento e dos territórios, fundamentais para a defesa de práticas que os ajudem a reconstruir suas experiências, histórias e vozes. Mas sabemos que isso impõe que a formação de professores para atuarem nesse contexto exige que essa formação também seja específica, tanto em língua em língua materna quanto em língua portuguesa, para o ensino de línguas. Suscita também que os conteúdos curriculares sejam construídos em torno da própria cultura, sejam bilíngues e interculturais. O que pressupõe uma prática pedagógica dialógica entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos da sociedade envolvente.

Referências

ALMEIDA, I. da S. C. **História e cultura dos povos indígenas**: abordagem e prática escolar a partir da Lei 11.645/08 em Rio Branco/estudo do caso cap. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

ARAÚJO, J. V. de S. **Centro Cultural Tikuna**: Práticas Pedagógicas e Identidade Étnica no Contexto Urbano. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

AMARAL, L. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Faculdade Indígena Intercultural. JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Salleri (Orgs.). Cárceres: Editora UNEMAT, v. 9, n.1, 2011.

BARROS, C. P. **O falar do “caboco” paraense**: um estudo sobre o léxico nos municípios de Santarém, Oriximiná e Juruti (baixo-amazonas- PA). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

BELTRÃO, J. F. Povos indígenas: histórias e histórias sobre políticas afirmativas. In: LIMA, C. de S; CARVALHO, L. F dos S; RIBEIRO, G. L. **Interculturalidade(s)**: entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, Contra Capa, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. único, p. 207, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N.º 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Senado Federal. Plano Nacional de Educação PNE. **Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília. MEC, 1998. p.66-93. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Lei N.º 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 29-01-2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

CÂNCIO, R. N. de P. **Para além da aldeia e da escola**: um estudo decolonial de aquisição da língua portuguesa pelos indígenas Wai-Wai da aldeia Mapuera, Amazônia Brasileira. 275f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

CANDAU, V. M. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura de Souza Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (Org). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras; GECEC, 2016.

CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, V. (org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: Letras, 2011.

CZARNY, G. Ressituando debates interculturais nas américas. In: PALADINO, M; CZARNY, G. **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

CAMPELO, A. A. **Bilinguismo e identidade**: um olhar sobre a Escola Noke Koï/Katukina. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CRUZ, J. B. N. **Ensino e aprendizagem na Escola Estadual Indígena Tamãkãyã**: um olhar sobre as tensões entre a língua materna (Noke Vana) e a Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

DAMASCENO, A. de J. **Vozes dissonantes: política, escola e práticas culturais em uma comunidade Puyanáwa**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

D' ANGELIS, W. da R. Propostas para formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**. MEC, BRASILIA, v. 20, n. 76, p. 34-43, 2001.

FRANCHETTO, B. **Entrevista Bruna Franchetto**. TVE. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas> Acesso 28/01/2021.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Orgs). **A Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001.

FLEURI, R. M. (org.). **Educação Intercultural: Mediações Necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Massachusetts, Harvard University Press. 1982.

GROSJEAN, F. **Bilingual: Life and Reality**. Cambridge: Harvard University Press, 2008.

GRUPIONI, L. D. B. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

HECK, E; LOEBENS, F; CARVALHO, P. D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **ESTUDOS AVANÇADOS**, 19 (53), 2005.

MACEDO, A. S. **Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de abril**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

MARTINS DA SILVA, G. R. **Educação e culturas do Povo Tembé: representações sociais e implicações identitárias**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MONTSERRAT, R. O que é o ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n, 3, p. 47-56, jul./set. 1994.

OLIVEIRA, I. A. de. **Paulo Freire**: gênese da interculturalidade no Brasil. Curitiba: CRV, 2016.

LOPES DA SILVA, Aracy. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? reflexões a partir da escolarização indígena. In: LOPES DA SILVA, A; FERREIRA, Mariana K. L. (orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

LOUKOTKA, C. **Classification of South American Indian Languages**. Los Angeles: Latin American Center, University of California, 1968.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras**: Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**: Para o conhecimento das línguas indígenas. 3.ed. São Paulo, Loyola, 2001.

MARRA, M. L. M. P. “**Escola Itinerante**”: uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MAHER, T. M. **Formação de professores indígenas**: uma discussão introdutória. In GRUPIONI, L. D. (org.) Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2006, p. 11-37.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. Edições Loyola. São Paulo, 1979.

NOBRE, D. Para Uma Síntese dos Avanços e Impasses da Educação Escolar Indígena Hoje. In: VEIGA, J; FERREIRA, M. B. R. (Orgs.). **Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena**. ALB. Ministério do Esporte. Campinas. SP. 2005.

SECCHI, D; MENDOÇA, T. F. (orgs). Da aldeia à cidade: estudantes indígenas em escolas urbanas. Cuiabá. EdUFMT, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul-dez 2008.

WALSH, C. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas.

Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

ZAPAROLI, W. G. **Educação Escolar Apinayé**: tradição oral, interculturalidade e bilinguismo. 300 fls. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2016.

ETNOGRAFIA DO FESTEJO DE SÃO JOÃO

RECORTES PEDAGÓGICOS, CULTURAIS E RELIGIOSOS

Eliseu Riscaroli

Introdução

O presente texto é um recorte do trabalho de conclusão de curso de Maria Eurides de Freitas Souza³⁶ sobre o festejo em honra a São João Batista, na tentativa de compreender como essa manifestação cultural e religiosa, no Povoado Ribeirão Grande - Pedro Bento, município de Tocantinópolis (TO), interfere, educa e promove o resgate da memória dos festeiros, mais especificamente a relação entre o sagrado e o profano entre os que acompanham este acontecimento local, seu caráter pedagógico e a organização do evento, assim como todos os rituais de preparação e os relatos dos moradores, evidenciando as especificidades e a importância desta manifestação para a comunidade local.

O estudo tem características de etnografia, uma vez que apresenta a comunidade e descreve o ritual do festejo durante os nove dias. O objetivo é analisar e compreender a história do festejo, a partir da memória, identificando e caracterizando as especificidades, cultural e religiosa, assim como verificar de que forma ela vem sendo apresentada aos locais, às novas gerações e aos visitantes, na forma como vivenciam e compreendem a realização desse ritual. Para tanto, foram entrevistados alguns moradores, além do registro e impressão da própria autora que mora na comunidade, bem como acervo de fotos dos locais.

A metodologia da pesquisa consiste na abordagem etnográfica qualitativa, por meio de entrevista aos moradores da comunidade local, como resgate da memória, além de observações “in loco” durante o festejo de 2019. As fontes bibliográficas que dão suporte para analisar e compreender este fenômeno estão ancoradas em: Saraiva (2007); Geertz (2008); Chirardello e Spisso (2008); Andrade (2011); Queiroz (2009); Berger (2004), Líbano (2001); Durkheim (1997) e Pollak (1992); Rocha (2011); Bosi (2003) e Brandão (1978).

³⁶ Acadêmica do curso de pedagogia UFT, campus de Tocantinópolis.

A cultura popular religiosa

A Cultura Popular, segundo a visão de Geertz (2008. p. 09), se configura na essência dos seres humanos, e é o que garante sua existência, isto é, através dos elementos culturais de um determinado grupo é que suas atitudes e ações tomam sentido, ou seja: a cultura é o principal fator existencial da condição humana. Neste sentido, Geertz (2008, p.140) afirma que “as religiões com suas dramatizações ajudam as pessoas a encontrar ânimo e motivação, respostas e esperanças diante de situações de sofrimento, insegurança, perdas, paixões, aflições e tristezas que a vida cotidiana apresenta”. Assim, entender os festejos como uma forma de manifestação religiosa de um local, significa compreender, acima de tudo, a necessidade de manter determinado grupo de pessoas motivados diante das circunstâncias locais que vivenciam.

Neste sentido, apesar de ainda haver tais manifestações, percebe-se que, com o passar do tempo, as festas populares estão perdendo força, pois as pessoas que garantiam sua existência e força já estão muito idosas; outras já faleceram e os mais jovens não querem ou são poucos aqueles que têm interesse de continuar com as tradições, de modo que se constata diminuição e intensidade nos eventos. Assim sendo, se não houver uma política de promoção/conservação do patrimônio cultural imaterial, seu esquecimento e abandono é questão de tempo.

Ghirardello e Spisso (2008) destacam que as ações de um povo, bem como os aspectos que guardam sentimento de identidade, faz parte do que se chama de “patrimônio cultural”. Contudo, é possível compreender que o festejo faz parte da identidade local de antigos moradores, pois é algo que representa parte de sua cultura; sendo-lhes um bem imaterial: são saberes adquiridos em meio à comunidade em que se vive, através da prática de determinadas ações, como as festividades religiosas.

Com efeito, as manifestações religiosas são entendidas como algo que fortalece a relação intra/entre as comunidades, visto que o festejo é um momento também de partilha, de diálogo e troca de experiências entre grupos etários e comunidades, pois durante sua realização, se fazem presentes, tanto os moradores locais como os visitantes e pessoas de comunidades vizinhas.

Diante do exposto, vale ressaltar a importância de se preservar a memória de um povo, para a construção de sua História, pois, como afirma Ghirardello e Spisso (2008):

Cada indivíduo é parte de um todo – da sociedade e do ambiente onde vive – e constrói, com os demais, a história dessa sociedade, legando às gerações

futuras, por meio dos produtos criados e das intervenções no ambiente, registros capazes de propiciar a compreensão da história humana pelas gerações futuras. (GHIRARDELLO; SPISSO, 2008, p. 15).

Diante da assertiva acima, os autores mostram que a preservação é a maneira pela qual o ser humano consegue manter vivas as tradições, deixadas pelos antepassados e apresentam, de forma qualitativa, um registro de como aconteciam as manifestações religiosas, antes e como acontecem hoje, na tentativa de resgatar e preservar a cultura local.

Por conseguinte, é válido lembrar que a História e seus objetos são o meio pelo qual ainda se consegue compreender o passado, no entanto, muitos fatos importantes vão se perdendo, por não haver registros que os preserve. Além disso, existe um certo desinteresse, por parte dos jovens, em fortalecer e resgatar a cultura local. Vários fatores podem ser enumerados acerca desse fato, como: advento da tecnologia; exacerbação da individualidade, que fortalece o viés subjetivo; descrença nos rituais religiosos; crescimento das seitas neopentecostais de caráter 'teologia da prosperidade'; entre outros. Possivelmente os moradores mais velhos estão indo embora e levando com eles grande parte dessa história construída. São poucos os que conseguiram passar os ensinamentos para as gerações futuras (filhos ou netos).

No que concerne às festas religiosas, compreende-se que estas são manifestações culturais que mobilizam a comunidade como fator de integração social, espalhando tradições, valores, crenças, fortalecendo o sentimento de pertencimento de cada indivíduo ao grupo que compartilha as mesmas convicções religiosas.

Deste modo, Andrade (2011) esclarece que estudar as manifestações culturais torna-se, para o historiador, uma difícil tarefa, uma vez que, ao longo dos tempos, todos os povos, civilizações, ou mesmo grupos sociais, expressaram-se culturalmente. Nos vários campos da ciência, sejam elas humanas, sociais, artes ou mesmo biológicas, o estudo da cultura torna-se fator preponderante para a compreensão dos mais diversos aspectos do ser humano. Isso se deve ao fato de que não se pode compreender o homem sem compreender seu modo de viver, suas práticas culturais e manifestações das mais variadas dimensões.

Para Andrade (2011),

A temática da religiosidade popular se justifica pelo fato de que cada vez mais os historiadores giram em torno da temática da cultura enquanto construtora da história social. [...] Para a História, a compreensão dos fatos sociais é importante porque não é possível compreender o passado sem levar em

consideração os fatores culturais e sociais que o determinou. [...] (ANDRADE, 2011, p.2).

O autor mostra ainda que a cultura popular compreende as mais diversas dimensões da sociedade. Uma dessas dimensões é compreendida através do estudo da religiosidade, pois, segundo o autor, religiosidade é diferente de religião, uma vez que a religião é o que diz respeito à instituição e a religiosidade, a prática de fé do povo.

Neste sentido, a religiosidade popular, definida como uma reunião de crenças, bem como práticas rituais e narrativas surgidos em meio às comunidades, cujas fontes apesar de não aceitas pelas lideranças seculares da igreja, que as consideram errôneas, são por elas toleradas. Deste modo, pode-se afirmar que é, sem dúvida, uma forma de expressão da cultura de um povo, na qual, a partir das suas práticas, manifestam no cotidiano de suas experiências, expressam momentos próprios de cada povo e de cada grupo. É na religiosidade popular que visibilizamos os momentos de revolta, de perigo, de paz, de dominação, de fraternidade, tudo através da simbologia presente nos rituais. A própria Bíblia, de acordo com Silva e Siqueira (2009), é fruto dessa religiosidade popular, tendo em vista que antes da institucionalização da religião, o povo hebreu escreveu a sua história com base nas crenças. Assim também o cotidiano das experiências religiosas como por exemplo, os ritos, as cerimônias, as festas, as devoções, representam a vida do povo e não apenas a teoria religiosa.

De acordo com Queiroz (2009), a dimensão pedagógica da religião ocorre quando a entendemos de maneira cultural, tomando esta, como parte de um povo. Ou seja, a religião é algo que remete à identidade local. Por meio da religião, é possível enxergar como é determinada comunidade. O mesmo ocorre com a relação entre religião e educação: ambas exercem influência na vida das pessoas; é a pedagogia cristã respondendo ao mundo secularizado, pois o homem se constrói num fazer educacional, todavia, a religião também é algo que torna o homem mais “humano”. Desta forma, educação e religião influenciam de modo significativo a vida das pessoas. Ao pedagogizar a teologia, o sujeito se sente mais próximo do divino, como sendo parte dele.

É possível perceber a influência da religião, de forma pedagógica, na vida das pessoas, a partir do momento que muitas pessoas acreditam naquilo que escutam e buscam, através da religião, uma vida melhor, algo que não conseguem estar inseridos, independentemente de qual religião seja. Assim, as pessoas que praticam uma religião, de certa forma, acabam seguindo os preceitos teóricos da religião, portanto, sempre aprendem algo novo. Entretanto, como a educação

forma a todos como pessoas, também ajuda a criar um tipo de caráter. Assim se crê que a religião tem essa capacidade, de transformar a pessoa, dependendo de sua fé, e da necessidade que esta pessoa busca suprir. Nesta perspectiva, Silva e Siqueira (2009) afirmam que a religião ensina valores, a educação escolar nos transmite conhecimento, e a educação doméstica, sabedoria.

Queiroz (2009) ainda ressalta que, é possível perceber que o ser humano é dotado de liberdade e de todas as faculdades que lhe permitem atribuir, assimilar e vivenciar os valores que vai incorporando ao longo de sua existência, o que quer dizer que o ser humano é livre para fazer suas escolhas, assim como é livre para adquirir conhecimento. Berger (2004), por sua vez, destaca que, assim como os outros mamíferos, o homem está em um mundo que precede o seu aparecimento, mas a diferença destes para os outros mamíferos é que este mundo não é simplesmente dado, pré-fabricado para ele; o homem precisa fazer um mundo para si. Isso ocorre através do processo de construção humana, conforme suas necessidades, ou seja, o sujeito “Humano” depende da sociedade. O autor ainda afirma ainda que, a pedagogia ocupa-se dos processos educativos, no entanto, tem significado bem mais amplo, bem mais globalizante, isto porque é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa. Do mesmo modo as religiões, cada uma com suas diretrizes orientadoras, adotam maneiras próprias de ensinar.

Líbâneo (2001), sobre o tema, destaca que é preciso lembrar que essa ação educativa constitui processo mais amplo, pois a pedagogia envolve o contexto histórico ligado à formação humana. Nesta perspectiva, é preciso que se pense uma forma de ensinar valores numa tentativa, não de enaltecer uma religião ou outra, mas com o intuito de fortalecer e valorizar as diversas manifestações culturais e religiosas, ou seja, pensar a religiosidade como um processo formativo da consciência humana.

Deste modo, pode se considerar como sendo outro ponto comum com a religião: humanizar cada sujeito no processo histórico-social, pois a religião significa introduzi-lo em todas as dimensões da vida. A formação humanizada acontece por meio do diálogo simultaneamente durante a partilha, que se realiza após cada encontro, visando o objetivo maior, o fortalecimento da fé.

O povoado Ribeirão Grande

O Povoado Ribeirão Grande I (popularmente chamado de Ribeirão Grande Pedro Bento) localiza-se ao norte da sede do município de Tocantinópolis, às margens da Rodovia TO-126, que liga Tocantinópolis ao município de Maurilândia do

Tocantins, tendo, como limites, o Povoado Buritirana (Oeste), Ribeirão Grande II (Leste), Jardineira (Sul) e Aldeia Mariazinha (Norte). Está situado a aproximadamente a 10 km da cidade, com uma população diversificada, sendo a maioria de origem negra e mestiça. O povoado conta com um Ribeirão (Ribeirão Grande Pedro Bento) que tem sua nascente na área indígena Apinajé e deságua no rio Tocantins, além do ribeirão que corta o povoado, quase todas as chácaras têm açude e aquelas que não possuem, contam com a água vinda do poço artesiano da localidade.

O Povoado Ribeirão Grande começou a ser habitado por volta de 1915, com a chegada de algumas famílias vindas do vizinho Estado do Maranhão e outros, da Zona Urbana do Município de Tocantinópolis. As primeiras famílias que chegaram nestas terras foram as famílias de Francisco Barroso da Silva e José Fernandes da Silva.

A origem do nome do povoado se deve ao ribeirão que o corta com águas, em abundância e que, anteriormente era mais profundo e fornecia peixes de várias espécies, porém, com o passar dos anos, o excesso de desmatamentos das suas margens e assoreamentos, principalmente por causa da quantidade de chácaras que passaram a existir em suas margens e conseqüentemente a criação de gado, muitos inclusive usando-o como bebedouro, fez com que algumas mudanças ocorressem com o Ribeirão. Vale ressaltar, por sua vez, que os moradores do povoado, sempre viveram de maneira pacata, cuja sobrevivência vinha do cultivo da lavoura de arroz, feijão, mandioca, fava, milho, abóbora, frutas como laranja, banana entre outras e da quebra de coco babaçu.

Por volta de 1988, iniciou-se o povoamento da vila conhecida popularmente como “vila pequi”, devido aos inúmeros pequizeiros no local (vila está localizada dentro do povoado), com a chegada dos primeiros moradores, sendo eles, dona Ernestina, Domingos Preto, Raimundo Mala e dona Olindina. Logo depois, chegou a família de dona Maria do Carmo.

A cultura local do povoado Ribeirão Grande foi construída inicialmente através de histórias mitológicas e lendas, como, por exemplo, a história de que, em noite de lua cheia, aparecia um homem que se transformava em um ser desconhecido, sobrenatural, cuja essência, eram almas de pessoas mortas e pessoas que se transformavam em bichos, sempre como uma forma de punição a quem cometia algo moralmente errado, como o adultério e incesto. Sobre estas situações, os moradores mais velhos contavam que havia famílias estranhas, nas quais o pai mantinha relações sexuais com a filha, e isso era um pecado

gravíssimo, então, por esse motivo, esse homem, na noite de lua cheia, era visto vagando nas ruas em forma de bicho.

Contavam que era um lobisomem, pois, apesar de ter uns traços de lobo, trazia também características humanas como o fato de caminhar de forma bípede. Outros afirmaram já ter visto almas, em determinados trechos da estrada. Segundo relatos de dona Izabel (hoje falecida), as almas vinham em sua direção sempre de frente e, depois, ela entendeu que não se viravam porque toda a alma tinha um enorme buraco nas costas. Por vezes, ouvi comentários, na cidade, logo quando cheguei no ano de 2003, que era ‘comum’ as mães alugarem as meninas para os forasteiros como forma de conseguir algum dinheiro.

As danças tradicionais do povoado têm procedência religiosa, dentre elas, pode-se destacar as Quadrilha ou Festa Junina, dançada no mês de junho; Roda de São Gonçalo³⁷ (esta é uma manifestação religiosa que não tem data para acontecer, pois geralmente era feita como forma de pagamento de promessa); Divino Espírito Santo (entre os meses de maio e junho); Santos Reis (no dia 06 de janeiro). Os trajes usados nas apresentações são comuns e as músicas popular-sertaneja, assim, para acompanhar as exibições geralmente são utilizados viola, violão, tamborim e chocalho (que eram tocados por moradores da comunidade, como o Sr. Cipriano, José Adão, Nonato, Raimundo e dona Noêmia, destes, apenas José Adão e dona Noêmia estão vivos). Segundo Ambrósio (1988. p. 26), “a dança é, na Festa, forma de culto em que o corpo expressa o sentimento mais profundo, presente em face ao divino, especialmente enquanto poder sentido e não compreendido em sua totalidade”.

A festa tradicional desta gente é o festejo de São João Batista, que acontece desde 1985, quando o Padre César Lellis trouxe a imagem do santo, colocando-a numa pequena igreja, começando, assim, as comemorações e homenagens ao Santo, ocorridas, todos os anos, entre os dias 15 e 24 do mês de junho, época em que o Santo é homenageado.

A atividade predominante no povoado é a agricultura de subsistência, produzindo arroz, milho, feijão, mandioca, farinha, legumes, frutas. Há criação de poucos bovinos, fato que demanda maior quantidade terra, além de suínos e aves. No povoado ainda são encontramos mulheres que fazem a quebração do coco babaçu e produzem seus derivados – carvão, azeite, cofo, cestos; embora cada vez mais essa atividade tenha caído em desuso, seja porque rende pouco e

³⁷ Geralmente um grupo de 8 pessoas ou mais com um violão, colheres e garrafa vazias que produzem o som sob o qual os casais dançam em frente um altar do pagamento da promessa.

requer muito trabalho, seja porque as pessoas mais novas se ocupam de outros recursos para a sobrevivência. O município não tem indústrias, exceto a TOBASA, uma empresa que beneficia o coco babaçu, transformando-o em produtos como óleo, trota proteica, carvão ativado, biomassa energética e farinha, conforme descrito em seu *site*³⁸.

O festejo, os personagens e as regras

Segundo relatos de moradores da comunidade, as primeiras manifestações religiosas tiveram origem aproximadamente por volta de 1971. Nesse período, como não havia igreja na comunidade, as missas eram celebradas na casa de um senhor, chamado Sebastião, o qual convidava o padre da paróquia para celebrá-las, sempre nos segundos domingos de cada mês. Contudo, em conversa informal com outra moradora (dona Dinorá), a mesma relatou que as festas religiosas já aconteciam, antes, em uma chácara próxima ao povoado. Segundo esta moradora, lá havia a realização do festejo em homenagem ao santo.

Além disso, também em conversa informal, dona Dimelcídes, e sua amiga Cícera, relataram que, com o passar dos anos, foi construído um barracão no qual eram celebradas as missas, de modo que, durante uma destas missas, o padre questionou se a comunidade não tinha um padroeiro. Explicando posteriormente, em uma reunião que a comunidade precisava de um e, se os moradores quisessem, eles poderiam escolher. E assim aconteceu, escolheram São João Batista como padroeiro da comunidade.

Se, aqui, no espaço sagrado, as mulheres ganham destaque por darem voz ao rito-memória, em outros tempos, a situação não foi tão benéfica com elas, como nos contam os autores na *Malleus Maleficarum*³⁹, de 1486. Todavia, na hierarquia católica, as mulheres ainda são preteridas das funções decisórias, mas este é um assunto para outro momento.

Ainda segundo as narradoras, o santo era colocado em cima de um tronco de uma árvore, pois as condições eram precárias e não havia um altar adequado para recebê-lo. No ano de 1985, os moradores construíram a primeira igreja da comunidade, uma igreja de palha próxima à casa do senhor Sebastião. Lá,

³⁸ <https://www.tobasa.com.br> acesso em maio 2021.

³⁹ *Malleus Maleficarum* é uma obra dos monges dominicanos Kramer e Sprenger, de 1486, traduzida por Floreal para o espanhol e depois por Alex H. S. para o português, em 2007.

aconteceu o primeiro festejo em três noites. Relatado como um evento muito animado, houve grande participação da comunidade.

Dona Dimelcides relata, ainda, que havia, na época, um grupo de jovens, muito grande. Ela explicou que os jovens sempre participavam do festejo, sendo eles que iniciaram uma tradição religiosa que, até hoje, continua, a “levantação do mastro” com a bandeira de São João Batista, que é o padroeiro da comunidade, escolhido pelos primeiros moradores juntamente com o padre Cesar Lellis. Segundo relato de uma das moradoras do povoado, ela acredita que escolheram São João como Padroeiro, devido à sua história. Alguns ainda acreditam que tal escolha tenha a ver com o batismo no rio, já que nos primeiros tempos da comunidade esse era feito no rio, aos moldes de como foi com Jesus por João Batista, de acordo com textos dos Evangelhos.

Embora, em contexto e culturas diferentes, o relato tem sido a forma de transmissão/perpetuação de saberes, histórias, aprendizagens, conforme observa Munduruku:

Uma das lembranças mais agradáveis que tenho da minha infância é a de meu avô me ensinando a ler. Mas não ler as palavras dos livros e, sim, os sinais da natureza, sinais que estão presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver. Meu avô deitava-se sobre a relva e começava a nos ensinar o alfabeto da natureza: apontava para o alto e nos dizia o que o voo dos pássaros queria nos informar. (MUNDURUKU apud KAMER, 2017, p. 1).

Com o passar dos anos, esta tradição foi crescendo; o mastro passou a ganhar um “capitão” e uma “alferes da bandeira”. Capitão e alferes podem ser marido e esposa, mas não é regra. O mastro é obrigação do capitão e a mulher oferece a bandeira para ser erguida no mastro. Isso nunca mudou e não é uma atividade isolada do casal; há um coletivo para ambos, seja parentela, sejam amigos e amigas que ajudam na confecção dos elementos. De acordo com relatos, durante a levantação do mastro, os fiéis entoavam canções religiosas.

O festejo passou a ser uma das manifestações religiosas mais prestigiadas pelos habitantes do povoado. Com a construção da nova igreja, no ano de 1991, pelo Padre Mariano Sobrinho e o senhor João Pereira dos Santos, os festejos foram se tornando mais longos, passando a ter 10 noites, segundo uma das entrevistadas, sempre com um público grande de pessoas. Ao transferir o festejo para a nova igreja, o mesmo ganhou uma atração a mais: na última noite, que é no dia 24 de Junho, após a celebração da missa e leilão, a comunidade passou a

se reunir numa partilha de alimentos, a chamada “mesa da partilha”, momento em que os participantes do evento, em especial, a comunidade local, leva vários pratos/alimentos (canjica, vários tipos de bolos, salgados, batata-doce, pipoca, laranjas, melancias, caldo-de-cana, sucos, refrigerantes, caldos, cachorros-quentes, galinhada entre outros) para compartilhar, tudo é organizado em uma mesa formando um “banquete”.

Essa festa coletiva remete ao que o filósofo iluminista Rousseau dizia sobre a existência do teatro na cidade. Não que ele fosse totalmente contra, mas o genebrino afirmava que: “é ao ar livre, sob o céu que deveis reunir-vos e entregar-vos ao doce sentimento de vossa felicidade. No teatro os atores tomam o lugar das festas, usurpam o lugar do povo, reduzindo-o ao papel de espectador”. (ROUSSEAU apud PAIVA, 1973, p. 157).

Hoje, algumas dessas manifestações não existem mais. Deste modo, pode-se afirmar que o interesse pelas questões religiosas e pela cultura local tem passado por um teste de provação. Apesar disso, o festejo ainda é uma influência na vida dos moradores, pois, a partir de conversas, alguns jovens moradores relatam que o festejo é algo atrativo na comunidade, por ser a única forma de distração, é visto como um momento de lazer pelos moradores. A falta de equipamentos culturais tem sido uma constante nas pequenas cidades, invariavelmente, se resume ao campo de futebol ou uma quadra de futsal. Por outro lado, há um processo violento de massificar determinados manifestações sob a forma de indústria cultural, que logo cansa o público e este cria nova expectativa.

Neste sentido, vale destacar a relação entre sagrado e profano apresentado por Durkheim (1997), o qual relata duas situações que podem caracterizá-los. Assim, de acordo com o mesmo autor,

O profano consistiria de tudo que podemos saber através dos sentidos. É o mundo natural da vida diária [...]. Em contraste, o sagrado abrange tudo o que existe além do mundo da vida diária, natural que vivenciamos com nossos sentidos. Como tal, o sagrado inspira sentimento de respeito porque é considerado incognoscível e além das limitadas capacidades humanas de perceber e compreender. A religião é organizada principalmente em torno dos elementos sagrados da vida humana e cria condições para uma tentativa coletiva de construir uma ponte entre o sagrado e o profano (DURKHEIM, 1997, p. 196).

Desta forma, o sagrado, a partir do relato acima, pode ser identificado na figura da missa, a parte religiosa, na qual a espiritualidade se faz presente. Em contrapartida o profano acontece por meio do processo de levantação do mastro, das danças, das competições, ou seja, do que foi chamado de “parte social”.

Eu gostava muito do período do festejo, porque eram dez dias muito animados no povoado. Todos se envolviam mesmo, havia quadrilha, e tinha a tradicional corrida do último dia. Era um momento de encontro em que se ficavam horas conversando após a missa, a parte da missa também era muito boa. A gente tinha um grupo que preparava toda a programação, as músicas, as leituras tudo era a gente que fazia. E fazíamos com muita empolgação. Sinto falta de tudo isso, porque hoje, muita coisa ficou pra traz, nos restando apenas boas lembranças. (POLIANA- Estudante).

As festividades em honra a São João Batista ocorrem no período de 15 a 24 de junho. Entretanto, o encerramento de um festejo sempre caminha para os preparativos das festividades do ano seguinte, tendo em vista que neste momento é que surge o capitão do mastro, o qual muitas vezes se dava como um oferecimento, ou seja, o pagamento de promessas. Mas, no geral, não existem critérios para a escolha: alguém da comunidade que tenha o interesse em sediar a festa, oferecendo uma refeição e as bebidas para a trajetória, que consiste em carregar o mastro até a igreja, se apresenta como interessado em ser o capitão e tem o intervalo de um ano para se preparar financeiramente.

Para que possa sediar a festa, ele precisa se abastecer com criações e plantações dos alimentos necessários para o preparo do jantar (criações de porcos, galinhas, gado, plantações de arroz, feijão, fava, abóbora, frutas) para, assim, servir comida o suficiente para alimentar tanto os homens que carregaram o mastro como as mulheres que ajudaram na preparação do jantar, e a comunidade, de modo geral, que se faz presente, no momento da levantação do mastro, em seu prestígio. Outra forma de garantir o jantar é a venda de alguns desses produtos para compra de outros mantimentos e bebidas (macarrão, óleo, suco, refrigerante e cachaça).

Deste modo, após a indicação do capitão do mastro, um mês antes do início das festividades, ele juntamente com familiares ou amigos, formando um pequeno grupo, adentram a mata que cerca o povoado à procura de uma madeira, de preferência alta e roliça, qual servirá de haste para a bandeira do padroeiro da comunidade. Esse é o momento apenas da escolha e retirada do mastro. Esse pequeno grupo faz esse processo para que a madeira fique mais seca e mais leve para ser

carregada. Após o corte do mastro, o grupo deixa o mesmo no local para que, um mês depois, possa ocorrer o ritual, carregando-o até a frente da igreja do padroeiro.

Quando, enfim, chega o mês de junho, tão esperado pela comunidade, se inicia os preparativos do festejo. Em relação à igreja, há a divisão de tarefas (ornamentação, limpeza, liturgia); organização de um modo geral, tanto do espaço como das atividades necessárias para o bom andamento do festejo. Havia a indicação de um gritador para o leilão (normalmente, um senhor na comunidade que anualmente tinha a tarefa de animar o leilão. Com sua voz bastante forte, ele fazia a alegria do público, que aguardava ansioso por aquele momento); havia a indicação de quem iria soltar os foguetes na hora exata do hino em homenagem ao padroeiro, e até mesmo quem iria recolher as ofertas, tarefas estas a serem realizadas pelo grupo de jovens da comunidade.

Quadro 01 – caracterização das atividades

Dia	Atividade	Responsável	Local
1 dia	- Busca do mastro; - Preparação do jantar; - Colocação da bandeira; - Levantação do mastro; - Jantar; - Reza do terço; - Missa; - Leilão.	Capitão Alferes Capitão e alferes Capitão com a comunidade Comunidade Alferes Ministro da palavra Padre Gritador	Mata Casa Igreja Igreja Igreja Casa Igreja Igreja Pátio
2 ao 9 dia	- reza do terço - missa - leilões - preparação para pais e padrinhos	Ministro da palavra Padre Gritador do leilão Ministro	Igreja Pátio Pátio Igreja

Dia	Atividade	Responsável	Local
10 dia	Organização da igreja.	Comunidade	Igreja
	Preparação das comidas para a mesa da partilha.	Mulheres	Casas das famílias da comunidade
	Preparação da grande fogueira.	Homens	
	Corridas.	Comunidade	Estrada
	Procissão.	Ministro da palavra	Pátio da igreja
	Missa.	Padre	
	Batizados	Padre	
	Benção da fogueira		
	Leilão	Moradores da comunidade	
	Mesa da partilha	Visitantes	
	Quadrilha	Jovens	

Fonte: Souza e Riscaroli (2020).

Durante a novena, a movimentação é grande na comunidade. Na casa do capitão do mastro, era preparado um jantar para ser servido após a levantação do mastro, o que feito em frente à igreja de São João Batista, porém, o jantar é preparado e servido na casa do capitão. Na igreja, os jovens cuidam da ornamentação; o pátio da igreja é iluminado e enfeitado com bandeirinhas (confeccionadas pela comunidade, inicialmente com folhas de jornais e revistas velhas, posteriormente, passando a ser usado o material T.N.T), além de balões, arranjos de flores, palhas, bambu (retirados nos arredores da comunidade) e outros materiais artificiais.

Apesar de a cada ano haver um capitão diferente, muitas vezes bastante leigo, esse processo tem sempre envolvido alguém que conhece, a fundo, todo o processo. Esse participante assíduo dos festejos, no geral, é uma pessoa idosa, ou mais experiente, que tem a função de orientar o processo. Havia um morador (já falecido) que sempre ajudava nesses momentos o capitão, no desenrolar do processo, principalmente nas ações masculinas (retirada e levantação do mastro, organização do leilão e preparação da grande fogueira). E os demais sempre o acompanhavam, como o direcionador, o professor. Em relação às tarefas femininas, a atual representante da Igreja Católica da comunidade sempre foi a referência. Além deles, alguns idosos da comunidade também ajudavam nessa parte de orientar e organizar todas as ações.

Aspecto pedagógico via oralidade

A direção do festejo sempre foi além de dois líderes, Ednalva e Francisco de Assis (os mais recentes). Algumas pessoas mais velhas participavam: Teodora, Manoel, Cícera, Dimelcides, Dinorá, Consola, Raimundo Dilson, Pedro Bento, Manoel Bento, José Benevides, Dijé, Romão, José Adão e os já falecidos Luizinha, Maria Moreira, Raimundo Bento, Floriano, Cipriano, Cobel, Lucinda, Manoel Fogo, José da Lina, Izabel, Zeca Brandão, Nonato e Leonésio, dentre outros que cresceram na comunidade e sempre estiveram presentes nestas festas. Vários já faleceram, o que diminui a força da festa a cada ano. Quanto à organização, a maior parte quem faz são os jovens, o que envolve a ornamentação do espaço, a organização da igreja, liturgia, escolha das cantigas. A comida é preparada por um grupo misturado, quanto à faixa etária. Mas a liderança ainda é das mulheres idosas que orientam na escolha dos pratos e preparo das comidas, sempre com muita fartura. Elas ajudam ainda na distribuição dos pratos já feitos.

A partir das 15 horas (dependendo da distância em que a árvore foi cortada), os homens da comunidade, tendo como líder o capitão do mastro, se reúnem na igreja para irem buscar o mastro na mata, que está nas proximidades da comunidade, levando cerca de 2 a 3 horas de trajetória. Os homens levam foguetes e algumas garrafas de bebidas (cachaça ou algum destilado), pois, segundo eles, é para deixar a trajetória mais animada. A falta da bebida desanima os carregadores, tornando a viagem mais rápida e desinteressante, tanto para quem carrega como para o público que a recebe, tendo em vista que a trajetória é um momento cercado de brincadeiras, algumas vezes perigosas, mas que provoca o interesse e a participação dos moradores locais, e até de visitantes, pois é um divertimento.

Por volta das 17 horas, quando a comunidade, liderada pela alferes da bandeira, começa a ouvir os foguetes mais próximos da igreja, segue em direção a eles para encontrar com o mastro e, assim, por volta das 17 horas chegam todos à igreja e começa a preparação para a levantação do mastro. A bandeira com a imagem de São João Batista é amarrada no topo da haste e, em seguida, os homens (muitos já bêbados) começam a subir no mastro, que é colocado em um buraco e levantado através de uma espécie de tesoura gigante, cruzamento de dois pedaços de madeira, os quais são colocados no buraco juntamente com o mastro, que também é amarrado numa corda, devido ao peso e à altura que dificultam mantê-lo de pé.

Ele é puxado pelos homens que ali se encontram com bastante cuidado, para que não ocorra um acidente e não caia sobre o povo que ali se encontra.

Além disso, precisam encontrar a posição certa, ou seja, a bandeira tem que ficar com a imagem virada para a igreja. Enquanto isso, a comunidade entoa cantos de louvor ao santo. A retirada da corda que foi amarrada no meio do tronco também é um momento de alvoroço e gritaria, tendo em vista que ela não pode ficar ali amarrada, devendo alguém escalar o mastro, normalmente sem auxílio de outro equipamento, de modo que seja somente corpo e o tronco, até a altura da corda amarrada, para que possa, assim, desamarrá-la. Na levantação do mastro e da bandeira, os presentes entoam cânticos religiosos e músicas, entre eles:

Canto de levantação do mastro

(Cantado na primeira noite de festejo no momento da levantação do mastro)

Meu senhor são João saia do altar venha ver seu mastro que vai levantar!

Viva! Viva! Venha ver seu mastro que vai levantar!

Segura o mastro não deixe cair

É do senhor São João,

É quem vai acudir!

Viva! Viva! Venha ver seu mastro que vai levantar!

(Quando o mastro é erguido canta-se)

Viva! Viva! Venha ver seu mastro que já levantou!

Bendito para iniciar a reza do terço

(Esse bendito foi apresentado à comunidade pelo senhor Leonésio, falecido. Ele era um senhor devoto de Santa Luzia, protetora dos olhos. O senhor Leonésio fazia as rezas em sua casa e iniciava sempre com esse bendito).

Venha rezar o terço

Que eu vim pra ajudar rezar

Eu sou romeiro de longe, não posso me demorar!

Minha virgem, nossa senhora aquela lá do altar

Ela é quem nos ajuda

Nós cá na terra passar.

Logo após este momento, todos são convidados para participar do jantar oferecido à comunidade pelo capitão do mastro e a alferes da bandeira, que geralmente é a esposa, mãe ou irmã do capitão. O Jantar é feito em agradecimento à comunidade pela contribuição no processo de levantação do mastro,

bem como para a recepção calorosa dos demais integrantes da comunidade. Com a levantação do mastro e da bandeira, juntamente com o jantar, iniciam-se os festejos. Uma marca das festas comunitárias local é que ela sempre se inicia ou se finaliza com um banquete aos presentes, e a festa de São João Batista não seria diferente. Segundo Ambrósio (1988. p. 27), “as comedorias marcam os “tempos” da Festa; antes ou depois do café, do almoço, dos doces, constituem referências temporais para os participantes e assistentes das diversas celebrações”.

Posteriormente a esse momento do jantar, que acontece na casa do capitão do mastro, todos vão às suas casas se reestabelecem e às 19 horas vão à missa de abertura dos festejos, a qual conta com a participação da comunidade local e vizinhança. A missa, ou celebração da palavra, também é cercada de rituais: sempre é realizada a reza do terço, antes do início da celebração, e no momento da missa; a coleta das ofertas é sempre feita por duas crianças, em geral, crianças da comunidade. No fim da celebração havia um momento específico, chamado “entrega dos ramos”, tendo em vista que durante as 10 noites de festejos, cada noite possui seus noitários⁴⁰ específicos, escolhidos para servir a determinada noite de festejo. Nessas noites há oferecimentos de joias, produtos para serem leiloados, geralmente bolos, doces, farinha, ovos, azeite, frutas, legumes, animais, entre outros produtos locais e alguns comprados nos mercados da cidade.

Durante a missa, nesse momento da entrega dos ramos, como uma espécie de agradecimento à participação dos presentes e indicando à comunidade quais serão os noitários da noite seguinte, os convidados, sob o canto entoado por toda a igreja, vão até o altar e lá lhes são entregues flores e ramos que, numa trajetória do altar até a porta da igreja, onde os convidados da noite seguinte esperam, entregam a eles as flores e ramos. Estes, por sua vez, fazem o trajeto oposto, da porta da igreja até o altar e devolvem as flores e ramos, para que o ritual seja repetido, na noite seguinte, confirmando suas presenças.

⁴⁰ Noitários são pessoas, famílias ou empresas responsáveis pela condução da festa, em determinado dia, assim como ofertar as joias do leilão - bolos, frango ou leitão assado, brindes de lojas ou animal vivo.

Quadro 02 – Sagrado e profano

Dia	Lado Sagrado da festa	Lado profano da festa
24 de junho	Alvorada Novena Procissão luminosa Missa Benção da fogueira Batizados	Busca do mastro Preparação do jantar Leilão Corridas Quadrilha junina

Fonte: Souza e Riscaroli (2020).

No dia 24, na chegada da noite, exatamente às 18 horas, ocorre a procissão em homenagem ao Santo Padroeiro. É uma procissão curta, realizada pelo povoado, nos arredores da igreja. Para esta atividade, eles colocam o santo em um utensílio feito de madeira, denominado andor, basicamente uma caixa de madeira com quatro braços, na qual transportam o Santo Padroeiro, carregado pelos homens da comunidade (entre eles o capitão do mastro), os quais se revezam de quatro em quatro para carregar o andor. O restante da comunidade e os visitantes os seguem com velas nas mãos e entoando a reza do terço e outras canções religiosas. Ao retornarem à igreja, depositam as velas no cruzeiro (uma cruz feita de madeira) que se encontra na frente da igreja, enquanto o Santo Padroeiro é colocado em um altar improvisado, no pátio da igreja, e permanece ali, durante toda a celebração da noite. Outro canto tradicional do festejo é o bendito de São João.

Bendito de São João Batista

Benito, louvado seja. São João naquele altar
Dizemos todos que viva são João na glória está! (2x)

Foi nascido em Belém, batizado no Jordão
E o pai tendo o seu filho pois o nome de João! (2x)

Pois o nome que ele traz, chamado de Zacarias
Ele é o primo de Jesus e é sobrinho de Maria! (2x)

De onde vinde São João? De manhã muito cedinho,
Venho de ser batizado e também de ser padrinho! (2x)

Ofereço este bendito, ao senhor daquela cruz

Na intenção de João Batista para sempre Amém jesus! (2x)

A celebração da missa, nesta última noite de festividades, ocorre no pátio da igreja, cuja intenção é agregar mais pessoas e ter todo o conjunto que compõe a festa reunido: Santo Padroeiro, celebração da missa, grande fogueira, mesa da partilha, o leilão na figura das joias trazidas pelos noitários, barracas de comidas típicas, mastro com a imagem de São João Batista e o público que, nesta noite, assim como na primeira, é bem grande. No evento, destacam-se os batizados das crianças da comunidade, durante a celebração da missa. É interessante apontar que as crianças da comunidade sempre eram batizadas nesta data, independente do período que nasciam. O ritual do Batismo era, em geral, celebrado apenas no dia 24 de junho.

Quadro 03 – Os vieses do festejo

Atividade	Viés sagrado	Viés profano	Viés pedagógico
Alvorada	Exaltação ao santo padroeiro com louvores de graça pelo nascimento de São João Batista.	As músicas, o batuque dos tambores.	Reconhecimento da cultura através das músicas criadas pelos próprios membros da comunidade.
Cortar o mastro	Preparação para a chegada do anunciador de cristo.	As bebidas, os fogos, as músicas.	Prática da cultura popular que evidencia o ato como forma de identidade de um povo.
Levantação do mastro	Culto que lembra o anúncio do nascimento de João Batista. Isabel prometeu a Maria que hastearia um mastro para avisar à prima que João havia nascido.	As bebidas, os fogos o jantar ofertado aos homens e às mulheres envolvidas na levantação.	O conhecimento das práticas populares como rito cultural de um povo: escolher e cortar a árvore, enfeitá-la.
Fogueira	Prática devocional como forma de venerar e lembrar o nascimento de São João Batista, recorda o aspecto de purificação.	As músicas e as danças da quadrilha junina em volta da fogueira. As brincadeiras de pisar na brasa, “passar fogueira” e assar batata doce.	O ensino da prática cultural com ênfase nos aspectos simbólicos.

Atividade	Viés sagrado	Viés profano	Viés pedagógico
Batismo	Culto como forma de exaltação do divino na aliança pelo batismo.	O almoço ofertado aos padrinhos e familiares de cada criança batizada.	Ensino da prática religiosa e partilha coletiva do alimento. Educar a criança nos preceitos da religião.
Eucaristia	Ritual sacramental que lembra a morte e ressurreição de Cristo.	Oferenda de alimentos como forma simbólica de partilha.	Ensino da prática cultural religiosa da fé cristã sob os preceitos da doutrina católica.
Novena	Prática de devoção católica através da reza do terço e veneração do santo.	Os louvores tradicionais cantados durante a novena, e os fogos que são colocados enquanto a comunidade entoava o hino em honra a São João Batista.	Prática sequencial da organização de um ritual que evidencia o ato como algo simbólico da cultura local.

Fonte: Souza e Riscaroli (2020).

O ritual de andar em volta da fogueira entoando dizeres, criando e fortalecendo laços, também, aos poucos, tem deixado de existir. Agora, sem a seriedade de antes, quando muitas crianças e jovens, e até alguns adultos, ainda realizam o ato, muitas vezes, no dia seguinte, é como tivessem feito apenas uma brincadeira, sem importância alguma, não fortalecendo, de fato, os laços. A cada ano que passa os convidados estão deixando de contribuir com suas joias/prendas/ofertas, e até mesmo com suas presenças, enfraquecendo a festa, desanimando os leilões e as celebrações.

A mesa da partilha, apesar de ainda ser um ponto forte do festejo, não possui mais a fartura de antes, pois havia inúmeros tipos de bolos e sucos, canjicas, entre outros. A famosa entrega dos ramos, durante a celebração, foi trocada recentemente, cerca de quatro anos atrás, por um quadro com a imagem de São João Batista. De forma geral, várias mudanças ocorreram, porém, a redução na participação da comunidade e visitantes tem tornado o festejo cada vez mais desprestigiado.

Hoje, o que permanece são as lembranças saudosas, que precisam de um resgate, tendo em vista que a cultura de um povo representa a sua identidade, e a memória local é o que torna viva as tradições. Sobre a memória, podemos citar Pollak (1992, p. 204), ao dizer que esta

É o elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo

em sua reconstrução de si. Resgatar a história da comunidade por meio da memória é o fio condutor da continuidade dessa história. A memória coletiva é capaz de existir em um grupo graças à “[...] continuidade articulada, que tem lugar na consciência viva do grupo em interação com a sociedade envolvente (POLLAK, 1992, p. 204).

Com base nesta afirmação do autor, uma maneira de manter a continuidade desta manifestação cultural religiosa do povoado Ribeirão Grande Pedro Bento é através da memória, resgatando através da memória, para que haja uma continuidade da história.

Neste sentido, Brandão (1978) destaca que os rituais, as festas religiosas, na maioria das vezes, apresentam-se como uma forma de a sociedade mostrar o peso de sua ordem e também de suas contradições. O autor afirma que

O que se deve considerar como ponto de análise na maioria das festas folclóricas bem como festas que cultuam os santos é que a leitura de seus rituais, do modo como o povo se arma e organiza, ao cultuar os seus padroeiros, possibilita redescobrir os sinais de sua própria identidade” (BRANDÃO, 1978, p. 10).

Nessa direção, Rocha (2011), em sua obra “A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras”, comenta que é possível pensar na pedagogia da tradição como aquela pela qual se transmite, de geração em geração, pela oralidade, um conjunto de valores, fatos, lendas, ritos, usos, costumes e técnicas fundados na tradição, que são transformados e reatualizados, num processo dinâmico de interação e fortalecidos como herança cultural, já que

A aprendizagem é um processo cultural que envolve muito mais que a dimensão intelectual do indivíduo; aprende-se o que toca o coração, o corpo, o espírito, o raciocínio. Dessa maneira, o ato de aprender é um processo não linear, complexo, multifacetado, dinâmico, que não tem fim e que é único para cada ser que o vivencia. [...] O processo do ensinar e do aprender na/ da tradição se organiza em torno da oralidade, da tradição e do prazer em fazer no cotidiano das vivências. Fé, ancestralidade, sagrado, historicidade, oralidade, comunitarismo, hierarquia, ritual, tradição, alegria e devoção fazem parte da pedagogia que se configura nesses espaços (ROCHA, 2011, p. 39-40).

À guisa de conclusão, o festejo de São João Batista cumpre uma função pedagógica e cultural na comunidade, apesar das adversidades pelos quais foi passando ao longo do tempo. Recitar as rezas, cantos, organizar a festa, quadri-lha, curso de batismo, preparar o mastro, participar da celebração e da partilha são momentos de aprendizado popular sem um caderno específico, mas com uma memória feito roca, cujo fio vai tecendo as lembranças, costurando, amarrando; e por vezes se perde a linha, para encontrá-la mais à frente. Mas essa lembrança é parte constitutiva da pessoa, e segundo Bosi (1994),

Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente de seu grupo: nesse momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade. (BOSI, 1994, p. 63).

Seja como for, os velhos têm um papel importante nesse processo pedagógico da tradição, o que envolve o contar, o recontar as práticas e as experiências, sobretudo aquelas relacionadas ao cotidiano no espalhamento das receitas, rezas, cantigas, mitos e causos que povoam o imaginário do grupo. Ainda de acordo com a autora Bosi (1994), a memória oral, longe das viseiras unilaterais para as quais tendem certas instituições, faz ver por muitos lados e até contraditórios.

Pedagogicamente, o festejo ensina pela oralidade, no percurso do aprendizado da escolha da madeira, da repetição do bendito, o que envolve um certo saber fazer. Culturalmente, fortalece no imaginário uma relação entre o momento de festa e de agradecimento. E pelo viés religioso, costura-se uma relação íntima entre o devoto, sua fé e o santo.

Referências

AMBROSIO, M. das M. B. **A Pedagogia do Rosário – Conteúdo Educativo da Festa**. Belo Horizonte – MG. 1988.

ANDRADE, W. L. de. Religiosidade popular e suas práticas em quirinópolis de 1943 a 1997. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho 2011.

ARAGÃO, I. R. **Patrimônio de Fé e Religiosidade**: Os Bens Culturais inseridos na Festa do Senhor dos Passos em São Cristóvão. Horizonte, Belo Horizonte, v. 11, n. 31, p. 1018-1041, jul./set. 2013.

ARAÚJO, C. H. (Org.). **O Dito e O Feito**. Geração de Trabalho e Renda na Cultura Popular do Brasil Central. Brasília: Invenção Brasileira, 2005.

BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo. 1979.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O divino, o santo e a senhora**. Rio de Janeiro, Campanha de defesa do folclore brasileiro. 1978.

DURKHEIM, E. **As regras do método Sociológicas**. 13. ed. São Paulo: nacional 1987.

ELIADE, M. **O Sagrado e o Profano**: a essência das religiões. São Paulo, Martins fontes. 1992.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHIRARDELLO, N; SPISSO, B. **Patrimônio histórico**: como e por que preservar. Bauru, SP: Canal 6, 2008.

KAMER, J. R. A. **GRERNHÕXWÏNH NYWJÊ-fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais Apinajé**. Rio de Janeiro. Ed. Pachamama. 2020.

KRAMER. H; SPRENGER, J. **Malleus maleficarum – o martelo das bruxas**. Trad: Alex H. S. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Curitiba, Editora da UFPR, n. 17. 2001.

PAIVA, W. A. **O veneno como remédio**: a terapêutica de uma doença inusitada. Texto 5 do Ciclo de conferência: “A estátua de Glauco – da degradação e da reconfiguração do humano em Rousseau”. 21 abril de 2021. NEPETE. UFG.

POLLAK, M. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Vol.5, n.10. Rio de Janeiro: CPDDOC/FGV, 1992.

QUEIROZ, Daniela Moura. A dimensão pedagógica da religião: da pedagogia de Jesus à pedagogia cristã em tempos de sociedade secularizada. Recife, 2009.

ROCHA, R. M. de C. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Paidéia. Rev. de Pedagogia**. Univ. Fumec. Belo Horizonte Ano 8 n.11 p. 31-52 jul./dez. 2011.

SARAIVA, A. L. **Festejos e religiosidade popular**: o festejar em comunidades ribeirinhas de Porto Velho/RO – Porto Velho: UNIR / Núcleo de Ciências e Tecnologia. 2007.

SILVA, R. R; SIQUEIRA, D. Espiritualidade, religião e trabalho no contexto organizacional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 14(3), 2009, p. 557-564.

UM DIÁLOGO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS A PARTIR DAS PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS

Lucas Lucena Oliveira

Adriano da Silva Borges

Ilma Maria de Oliveira Silva

Introdução

A partir da chegada dos colonizadores portugueses ao território brasileiro, muitos foram os estereótipos produzidos para representar os povos indígenas. Essa tradição de representá-los como inferiores e culturalmente atrasados também contribuiu para o encobrimento e/ou exclusão de suas contribuições na formação daquilo que se convencionou chamar identidade nacional brasileira. Como observou Freire (2000), trata-se de uma série de equívocos que foram perpetrados desde o primeiro contato com as populações indígenas, o que vai repercutir negativamente na imagem distorcida que a sociedade não indígena tem deles, a começar pela ideia de que são um único povo, formando assim a identidade genérica do “índio”.

Os efeitos práticos dessa percepção reducionista e preconceituosa contribuem para que no Brasil os conhecimentos acerca dos 305 povos indígenas diferentes e suas 274 línguas (IBGE, 2010) sejam suprimidos na escola básica e nas Universidades diante das matrizes teóricas hegemônicas que, com seu universalismo abstrato, fazem com que as experiências e histórias locais sejam apreendidos como as daqueles povos que foram vencidos, desconsiderando as resistências e tensionamentos no processo de colonização. Isso nos chama atenção para as formas como os conhecimentos são produzidos. Há necessidade de investigar e problematizar os discursos produzidos nos livros e manuais didáticos, que subsidiam a formação dos educadores ao longo das décadas no Brasil.

Dito isto, cabe observar que a representação que cada brasileiro ainda possui do indígena é aquela que foi e ainda é transmitida na sala de aula, com a ajuda do livro didático (FREIRE, 2002). Tal fato tem provocado a necessidade de revisão de muitos conceitos produzidos pelas ciências, que acabaram por não veicular com fidelidade as complexas e dinâmicas culturas dos povos originários, que já estavam aqui bem antes da chegada do colonizador. Neste sentido, devido a forma como esses conhecimentos foram tratados, a educação que se veicula a partir deles

permanece como reprodutora de perspectivas homogeneizadoras e silenciadoras de conhecimentos tradicionais. Como bem evidenciou Oliveira (2015), a história tradicional, de cunho positivista, “tomou as narrativas produzidas pelos europeus nos séculos XVI e XVII – sobre os indígenas e as práticas de conquista/colonização da América – como fontes históricas fidedignas e inquestionáveis [...] portadoras de verdades absolutas sobre os acontecimentos” (OLIVEIRA, 2015, p. 61).

Diante disso, faz-se necessária a análise acerca desses rótulos que ainda insistem em habitar o imaginário social, pois sabe-se do poder que a Educação tem de influenciar os grupos sociais desde a infância até a vida adulta. Portanto, os currículos escolares desempenham importante papel na formação cultural de uma sociedade e devem ser instrumentos garantidores de uma representação que realmente retrate os povos que já habitavam o Brasil e continuam a fazer parte da composição identitária nacional, por meio das variadas culturas que patrocinam.

Nessa perspectiva, partir de um diálogo sobre o ensino de história e epistemologias indígenas, com aporte na perspectiva intercultural⁴¹ e no pensamento decolonial, o objetivo deste estudo de abordagem qualitativa⁴², que se efetivou por meio de pesquisa bibliográfica e entrevista com professores de História do ensino médio de uma escola de Imperatriz-MA, é refletir sobre as representações acerca dos povos indígenas nos livros didáticos e nos discursos dos professores de História, para compreender de que modo elas podem contribuir para combater ou para acentuar o desconhecimento, a intolerância e o preconceito contra as populações indígenas.

O texto está organizado em duas seções, além da introdução e da conclusão. Na primeira, discutimos acerca dos povos indígenas e a legislação brasileira, e estabelecemos um diálogo entre a Educação Escolar Indígena e Interculturalidade. Na segunda, centramos atenção no ensino de História, a partir de uma possível inter-relação com as epistemologias indígenas, fazendo uma aproximação com as perspectivas intercultural e decolonial.

⁴¹ A demanda por interculturalidade na educação tem sido um elemento congregador dos movimentos indígenas em vários países da América Latina, e vai assumir diferentes sentidos, decorrentes dos posicionamentos e projetos políticos envolvidos.

⁴² Segundo Minayo (2001), centra atenção nos significados, “motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Legislação, Educação Escolar Indígena e Interculturalidade

Sem dúvidas, a Constituição Federal de 1988 representou um marco no avanço e reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil, pois passaram a ter reconhecidos seu valor histórico e social, embora haja a necessidade de avançar na efetivação desses direitos, os quais, na atualidade, são confrontados em muitos aspectos, principalmente porque continuam a ser vitimados por violências e processos históricos de etnocídio e genocídio⁴³, silenciados para quem não está interessado em escutar, consequências de ações e de políticas públicas alinhadas ao capital, que incentivam o desenvolvimento de empreendimentos econômicos e projetos de desenvolvimento estatais e privados dentro dos territórios indígenas. Grupioni (2005) lembra que a carta magna reconhece aos indígenas “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988), indicando essa ocupação não apenas em termos habitacionais, mas incluindo o processo produtivo, preservação do meio ambiente e reprodução física e cultural desses povos (GRUPIONI, 2005).

Várias foram as lutas e movimentos ao longo da história do Brasil para que esses direitos fossem reconhecidos pelo Estado. Uma questão que merece destaque é que a Constituição Federal de 1988 rompeu com a lógica tutelar que os não indígenas detinham sobre os povos indígenas. Isso permitiu que esses povos, de forma individual ou por meio de suas organizações, pudessem ingressar em juízo para defender seus próprios direitos e interesses. Tal questão também compreende as ciências, uma vez que muitos estudos produzidos sobre os indígenas acabaram por disseminar ideias e conceitos equivocados sobre essas populações, não reproduziram com fidelidade a complexa dinâmica de suas culturas. Com o advento da nova Constituição, houve, de certa forma, uma “ruptura” com a visão histórica integracionista, que desencadeou inúmeras políticas indigenistas sob o argumento da proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas no Brasil.

A partir da década de 1970, surgiram diversos movimentos indígenas no Brasil, os quais, além de outros direitos conquistados nos últimos 30 anos, foram responsáveis pelas principais conquistas previstas no texto constitucional de 1988. Para Luciano (2006), o fortalecimento e consolidação do movimento

⁴³ Quando tratamos aqui de etnocídio e genocídio, considerando outras tensões, “não estou tratando de valores ou de comunidades morais, mas da própria existência - reexistência - de modos de vida próprios”. (PALMQUIST, 2013, p. 13).

indígena organizado se constitui na estratégia atual mais importante de resistência indígena ao processo de dominação do Estado. A exemplo disso, a construção da usina de Belo Monte retrata bem a luta desses povos contra o impacto ambiental que atinge os moradores das cidades, os próprios indígenas e agricultores da região do médio Xingu, no Pará. Segundo Palmquist (2013),

Foram mais de uma dezena de ocupações dos canteiros de Belo Monte por povos indígenas, comunidades tradicionais e movimentos sociais da região da Transamazônica entre 2011 e 2014. Nesse processo ativo de resistência, sob pesada repressão da Força Nacional de Segurança, os atingidos conseguiam opor à política indigenista e ambiental do Estado a força da política indígena e popular mas, por mais que a pressão política sobre o governo fosse intensa nos momentos de ocupação, as engrenagens do empreendimento estavam azeitadas por pressões políticas e econômicas internas à própria máquina governamental, pela força que as empreiteiras historicamente exercem sobre o planejamento estatal brasileiro (PALMQUIST, 2013, p. 19).

Como podemos observar, as lutas não cessaram no processo de colonização⁴⁴. Ao contrário, elas se intensificaram a partir do início do século XXI, quando o mundo já estava interconectado por um único tipo de economia (o capitalismo) e distinguido por uma diversidade de teorias e práticas políticas (QUIJANO, 2017). De outras formas, os movimentos sociais e organizações indígenas continuaram se opondo com resistência ativa aos grandes empreendimentos que ameaçam as suas existências. A “colonialidade”, conceito introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, caracteriza e ajuda a denunciar a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais. O filósofo porto-riquenho Nelson Madonaldo-Torres observa que a colonialidade resulta do que chamamos de colonialismo moderno, uma vez que “Mantém-se viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). É por isso que se diz que a modernidade⁴⁵ é um “mito” que oculta a colonialidade.

⁴⁴ A distribuição racista do trabalho no interior do capitalismo colonial/moderno manteve-se ao longo de todo o período colonial (QUIJANO, 2005).

⁴⁵ Entre as ideologias da modernidade estão o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo e colonialismo (MIGNOLO, 2003), às quais é feita, dentre outras, a crítica da lógica monológica.

Nessa direção, o enfrentamento ao grande capital nas regiões Norte e Nordeste, que atua sob o argumento de “desenvolver a região”, tem um de seus focos a questão da terra, o que mobiliza, dentre outros, a resistência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e das populações indígenas. No que se refere às lutas das populações indígenas do Maranhão, citamos o exemplo da construção da Estrada de Ferro Carajás (EFC), iniciada em 1982 e concluída em 1985, cuja estrutura ferroviária possui cerca de 892 quilômetros de extensão, abrangendo a 27 municípios, sendo quatro no Pará e 23 no Maranhão, entre os quais Santa Inês, onde fica a aldeia Januária.

A construção da EFC foi um subprojeto do Projeto Grande Carajás (PGC). Andrade (2015, p. 8) comenta que a implantação do PGC é “resultado da imposição do Estado brasileiro na Amazônia, como consequência das influências econômicas de empresas transnacionais, bancos financiadores, empresas estatais”, os quais não levaram em consideração os povos indígenas e as populações tradicionais da região, pois o objetivo era a exploração econômica dos recursos minerais presentes em Carajás, sob o argumento do desenvolvimento econômico na Amazônia Legal, que abrange os estados do Pará, Maranhão e Tocantins.

A construção da ferrovia não só atingiu as populações urbanas, mas também as rurais, principalmente as envolvidas em conflitos fundiários, referentes à ocupação violenta da terra que confronta indígenas, camponeses sem terra e agentes do capitalismo no campo (SAMPAIO; JULIANELLI; PENNA, 2002). Vários estudos denunciaram a indiferença do governo brasileiro com as populações indígenas, obrigando o Banco Mundial, um dos principais financiadores do Projeto Grande Carajás, a condicionar a continuidade do projeto a ações que garantissem condições básicas de sobrevivência dos povos indígenas (VERDE, 2009). Há denúncias de que o licenciamento do projeto foi feito de forma fragmentada, sem consultas às comunidades ou estudo dos impactos ambientais.

Além desses históricos enfrentamentos que envolvem questões agrárias enfrentadas pelos povos originários, que também contribuem para o acentuamento da visão deturpada sobre eles, o movimento indígena, de acordo com Luciano (2006), constitui um conjunto de estratégias e ações que desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. Entre esses direitos, destacamos aqueles que se traduzem nas dificuldades enfrentadas para que sejam valorizadas suas expressões culturais, uma vez que permeia o imaginário social que a identidade nacional brasileira é monocultural, ou seja, representada pelo padrão europeu de sociedade, o que dificulta o acesso desses povos indígenas ao pleno exercício de sua cidadania. Tal visão distorcida da cultura mitiga a riqueza e valores encontrados nas culturas indígenas, vistas como subculturas, indicando

a possibilidade de “aperfeiçoamento” por políticas implementadas pela cultura não indígena (dominante).

Consoante a essas questões, em janeiro de 2003 passa a vigorar a Lei N.º 10.639/2003, uma conquista oriunda do movimento negro, o qual ansiava pela inclusão no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” (BRASIL, 2003). Mas a temática indígena foi subsumida nesse debate, ganhando força somente em março de 2008, quando foi sancionada a Lei N.º 11.645, alterando a Lei N.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBN), modificada pela Lei N.º 10.639/2003, passando a incluir no currículo oficial da rede de ensino, tanto nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

Compreendeu-se então a necessidade de garantir o direito e o devido espaço aos povos originários da sociedade brasileira, situação que ajudou a provocar a sua histórica invisibilização, decorrentes da colonialidade do saber⁴⁶, que alimentou certo desprezo pelas populações indígenas, como bem evidencia Arruda (2001):

No Brasil, o desconhecimento ou o desprezo pelo papel da diversidade cultural no estímulo e enriquecimento das dinâmicas sociais e, principalmente, a recusa etnocêntrica da contemporaneidade de sociedades de orientação cultural diversa, tem sedimentado uma visão quase sempre negativa das sociedades indígenas. Na postura ideológica predominante, os índios não contam para o nosso futuro, já que são considerados uma excrescência arcaica, ainda que teimosa, de uma pré-brasilidade (ARRUDA, 2001, p. 43).

Também encontramos bases para essas ideias negativas sobre os povos indígenas ao verificarmos a história da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil, marcada, segundo Ferreira (2001), por quatro fases: a primeira inicia no Brasil Colônia, quando a escolarização dos nativos esteve sob a exclusividade de missionários jesuítas. Um dos modelos educacionais que orientavam inicialmente o trabalho de assimilação dos indígenas era o modelo *assimilacionista*

⁴⁶ Lander (2005) comenta que a Colonialidade do Saber, revela, para além das desigualdades e injustiças sociais profundas do colonialismo e do imperialismo, o legado epistemológico do eurocentrismo que impede a compreensão do mundo a partir do próprio mundo em que se vive e das epistemes que lhe são próprias.

de *submersão*⁴⁷, ilustrado pelas práticas jesuítas e salesianas (MAHER, 2006, p. 19-23). A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e vai se estender à política de ensino da Funai e sua articulação com o *Sumer Institute of Linguistics* (SIL), e outras missões religiosas. O objetivo era unicamente integrar o indígena à sociedade nacional (FERREIRA, 2001, p. 75).

A terceira fase é marcada pelo surgimento das organizações indígenas não governamentais e a formação do movimento indígena no final da década de 60 e anos 70, período que corresponde a Ditadura Militar. O regime militar, ao implementar o Plano de Integração Nacional (PIN), concebido pelo governo Castelo Branco com o objetivo de expandir as fronteiras internas do Brasil, provocou perseguição, criminalização, prisão e tortura de lideranças indígenas que lutavam por seus territórios. Nesta fase ocorre a formação de “projetos alternativos” de educação escolar e a participação de organizações não governamentais nos encontros de educação para os povos indígenas.

Já na quarta e última fase, podemos verificar uma iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, no que se refere à gestão de seus próprios processos educacionais. Agora eles decidem definir e regular os processos de escolarização entre eles e destaca-se, nisso, o fortalecimento do movimento indígena por meio de assembleias e reuniões que começam nessa mesma década.

A educação, ainda que não efetivada nessa perspectiva, passa a ser compreendida por eles como um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo o ensino ministrado a partir de princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, padrão de qualidade, entre outros (BRASIL, 1988).

Outros instrumentos normativos são então constituídos pela força dos movimentos indígenas. Dentre os principais, relativos à educação, citamos a LDBN (Lei 9.394/1996), que estabeleceu as normas específicas para a oferta de educação escolar para os povos indígenas. Em seu artigo 32, § 3º ela “assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996). O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), onde se configura o perfil tipológico das Escolas Indígenas, dá subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena,

⁴⁷ As crianças indígenas eram tiradas de suas famílias, de aldeia, e levado para internato para serem educadas em catequeses para ser gente, ou civilizado.

Parecer N.º 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação/CBCNE, apresenta a fundamentação da EEI, determina sua estrutura e funcionamento, merecendo destaque a proposição da categoria “escola indígena”, a definição de competências para a oferta da EEI, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização.

Embora já se verifique nesses documentos a preocupação por uma educação que respeite as diferenças, há muitas críticas no sentido de que sugerem apenas o entendimento das relações entre culturas diferentes na prática educativa, ou seja, as orientações que embasam os programas, livros didáticos, entre outros, supõe que as histórias, culturas e conhecimentos dos povos indígenas sejam abordadas como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Candau (2013) chama atenção para a crescente incorporação dessas ideias, juntamente com o conceito de interculturalidade no discurso oficial dos Estados e organizações internacionais, que os vincula à lógica neoliberal, não estando dispostos a questionar o modelo sociopolítico em vigor, servindo apenas como “estratégia de promoção da coesão social, assimilando grupos socioculturais subordinados à cultura hegemônica” (CANDAU, 2013, p. 151).

Ao contrário, numa perspectiva crítica, a estratégia intercultural, como evidencia Fleuri (1999, p. 280), “consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos”. Esse novo pensamento crítico, segundo Walsh (2005), é considerado um “posicionamento crítico de fronteira”, o que para ela “significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Nessa direção, a interculturalidade se apresenta como alternativa para a ação pedagógica com povos indígenas, pois orienta não somente para a participação, mas para o protagonismo dessas populações na formulação e execução de propostas de educação diferenciada. Trata-se, sobretudo, de “questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, entre outros” (CANDAU, 2013, p. 152), ou seja, os grupos historicamente excluídos que reclamam por seus direitos, dignidade e respeito.

Ensino de História e Epistemologias Indígenas: perspectivas interculturais e decoloniais

Mesmo que a legislação em vigor torne obrigatória a inclusão dessas temáticas na educação básica, isso não tem garantido nas escolas brasileiras que conteúdos de literatura, artes e história, dentre outros, abordem a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Fontenele e Cavalcante (2020), ao averiguarem a aplicabilidade dessa da Lei 11.645/2008, quanto à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, em práticas de professores de História do ensino médio, verificaram que ainda que haja questões levantadas a respeito das alterações no ensino de História na literatura consultada há certa carência de estudos acerca de reflexos dessa legislação e o que isso vem provocando “no chão coberto de giz das salas de aula”. Segundo elas, “Avaliações de práticas docentes à luz das transformações impostas pela Lei 11.645/2008 ainda são escassas, especialmente em nível de escolas públicas da região Nordeste”.

Para as autoras, a exigência dos conteúdos relativos à referida Lei não garante sua aplicabilidade no ensino de História, diante de lacunas identificadas nos processos de formação inicial e continuada dos professores. E defendem que

Essas leis são importantes no processo de condução de negros e indígenas, setores sociais tradicionalmente marginalizados, ao adequado reconhecimento de sua contribuição para a construção do Brasil, bem como tornaram-se instrumentos de combate ao racismo e à discriminação nas escolas. A segunda lei, por ser mais recente e abrangente, contempla ambos os grupos étnicos, tão importantes para a formação histórica, social, econômica e cultural do Brasil. (FONTENELLE; CAVALCANTE, 2020, p. 3).

Ainda acerca do ensino de História, Fonseca (2003, p. 29) observa que “Explorar esse território, contestá-lo e transformá-lo implica enfrentar uma temática óbvia para nós historiadores: a relação orgânica entre educação, memória e ensino de História”. Para a mesma autora, “O estudo da história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços” (FONSECA, 2003, p. 40). Nesse sentido, para Bergamaschi (2010), a Lei 11.645/2008 incentiva ao “diálogo intercultural”, pois possibilita que sejam revisitados os encontros de culturas, as identidades, crenças, símbolos e ideologias, mas num ambiente de igualdade, para além dos preconceitos e estereótipos naturalizados contra a população negra e indígena.

Acerca do ensino de História no Brasil, Fonseca (2003, p. 33) comenta que a partir dos anos 60 e 70 começou a se desenvolver no Brasil um pensamento crítico e radical de oposição e deslegitimação dos conhecimentos históricos trabalhados nas escolas. Segundo a autora,

Influenciado pelo teórico da “reprodução”, o pensamento educacional crítico passa a deslegitimar os currículos oficiais de história. A escola passa a ser encarada como aparelho de reprodução dos valores e ideias da classe dominante, e o ensino de história como mero veículo da memória do vencedor (FONSECA, 2003, p. 33).

Oliveira (2015) também concorda que nas últimas décadas o ensino de História nas escolas, tendo em vista a historiografia tradicional, “esteve alheio tanto às transformações operadas no status das fontes e do próprio conhecimento histórico, como às novas perspectivas introduzidas no campo da História indígena” (OLIVEIRA, 2015, p. 61). E afirma a necessidade de “desnaturalização de discursos históricos carregados de representações estereotipadas e negativas a respeito do passado indígena na América” (OLIVEIRA, 2015, p. 61), visto que as narrativas coloniais ainda operaram nessa direção.

Nessa mesma perspectiva, Fontenele e Cavalcante (2020, p. 43) destacam que “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”, daí a necessidade de “estancar práticas de exclusão e reconstruir um ensino História do Brasil que coloque negros e indígenas no patamar de importância que realmente têm” (FONTENELLE; CAVALCANTE, 2003, p. 17). Forquin (1993) entende que a escola precisa se constituir um campo de expectativas e perspectivas conflitantes no estabelecimento do que é ou não importante como conteúdo, em que ao mesmo tempo se tenha acesso ao conhecimento científico-acadêmico, mas também se promova a valorização dos conhecimentos tradicionais não-hegemônicos.

É por essa exclusão dos conhecimentos tradicionais não-hegemônicos que Santos (2009) entende que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, uma vez que trata a realidade dividida “em dois universos distintos: o deste lado da linha e o do outro lado da linha. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece como realidade, torna-se inexistente” (SANTOS, 2009, p. 71), o que fez com que todas as “minorias” fossem “apagadas” pelo sistema cultural hegemônico ocidental. Abre-se, a partir dessa perspectiva, uma discussão que diz respeito não apenas à apresentação de elementos culturais para o “outro”, mas sobretudo para o convívio com o “outro”, com aquele percebido como diferente.

Em que pese os avanços alcançados até aqui, em geral, o ensino de História insiste em reduzir a imensa diversidade de povos indígenas ao termo “índio”, negando, com isso, que “as sociedades indígenas compartilham um conjunto de características que as diferenciam da nossa sociedade e das outras sociedades. Mas as sociedades indígenas são extremamente diversificadas entre si” (GRUPIONI, 2004, p. 489). Atualmente, os povos indígenas brasileiros comungam da importância em manter, aceitar e promover a denominação de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro (LUCIANO, 2006). Assim, ainda que todos esses povos não sejam iguais, a denominação “índio” ou “indígena” tem se mostrado importante elo para esses povos na luta por direitos comuns.

Segundo Luciano (2006, p. 33), “o índio de hoje é um índio que se orgulha de ser nativo, de ser originário, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular”. O elo político dos povos indígenas serve para unificar diferentes etnias indígenas na busca pela efetivação dos direitos e interesses comuns a esses povos, tais como: direito à saúde, educação, território livre e independente, cidadania, dentre outros – sempre levando em conta suas necessidades específicas e diferenciadas. Infelizmente, o contato desses povos com a sociedade brasileira não indígena acarretou diversas transformações nos seus costumes e modos de viver, mas muitas particularidades, como rituais, códigos, linguagem, dentre outras, continuam preservadas e revelam as diferenças que constituem etnias indígenas brasileiras. Nesse sentido, é de fundamental importância que os professores de História lancem mão, em suas práticas de ensino, de conteúdos que valorizem a memória dos diversos grupos étnicos da sociedade, o que pode contribuir para o enriquecimento de novas experiências aos nossos alunos.

No entanto, como afirma Fontenele e Cavalcante (2020), um processo de ensino-aprendizagem de História voltado para a interação de diferentes matrizes culturais⁴⁸, como forma de fortalecer as relações interétnicas, requer:

- a) políticas educacionais e estratégias pedagógicas favorecedora de uma integração de diferentes setores da educação, com destaque para a adoção de Projetos Políticos Pedagógicos que reflitam o compromisso da escola com essas demandas; b) questionamentos de relações étnicas baseadas em

⁴⁸ Russo e Paladino (2018) destacam que algumas ideias podem estar associadas ao fato de que essas populações contribuíram apenas para a mestiçagem deste país, apontando para traços culturais isolados e folclorizados.

preconceitos que desqualificam negros, indígenas e mestiços; c) valorização e divulgação de processos de resistência individuais e coletivos; d) compreensão dos valores e lutas através da sensibilização ao sofrimento desses grupos e suas descendências – resultados da escravidão, exclusão e preconceitos a que estiveram historicamente submetidos; e) criação de condições para que negros, indígenas e mestiços possam cada vez mais frequentar os sistemas escolares e não serem submetidos à rejeição ou exclusão; e f) garantia dos direitos de ver registradas e abordadas de maneira equânime as contribuições históricas e culturais de seus antepassados (FONTENELLE; CAVALCANTE, 2003, p. 18).

Todavia, sob o ponto de vista dos grupos marginalizados, Santos (1997) pondera que a escola e o currículo escolar das minorias devem conter “o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados” (SANTOS, 1997, p. 228).

No texto “Epistemologias indígenas e a antropologia: o protagonismo de pesquisadores/as indígenas, desafios descolonizadores na contemporaneidade”, Deylane Barros Timbira, indígena dos povos Pýhcop’catiji e Creepym’catij (Timbira), historiadora e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás (PPGAS/UFG), chama atenção para o racismo epistêmico e o etnocentrismo da ciência acadêmica, “que impossibilitam a prática de qualquer modalidade de interculturalidade e diálogo interepistêmico” (TIMBIRA, 2020, p. 38). A autora argumenta que

No contexto das lutas que nós povos indígenas enfrentamos na atualidade, em que buscamos o reconhecimento de nossas diferenças epistêmicas e culturais, em que o protagonismo indígena nas elaborações acadêmicas, onde os povos indígenas atuem como sujeitos ativos nessas elaborações, se torna uma forma de afirmação de nossas epistemologias e de descolonização. (TIMBIRA, 2020, p. 39-40).

A autora destaca a necessidade da “vigilância epistemológica”, de modo que não se perpetue e naturalize a colonialidade do saber por meio de estruturas disciplinares. No campo epistemológico⁴⁹, diante das histórias de dominação social e da violência contra os povos indígenas, Achugar (2006) chama atenção

⁴⁹ Para Santos (2010, p. 15), de forma concisa, epistemologia “é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”.

para as tentativas de fala daqueles que foram e são subalternizados e que foram descritos em narrativas nas perspectivas dos colonizadores. Como bem mostrou Spivak (2010), a condição do subalterno é que ele não fale, mas que se deixe ser falado pelos outros. Desta forma, é legítimo que os povos indígenas “falem” e que tenham reconhecido os seus lugares de fala, por meio da autoria indígena. Porém, como afirma Achugar (2006), ainda que as interdições às epistemologias contra-hegemônicas nos ensinam a calar, mas o silêncio nunca é total, pois em seu lugar existe um balbucio.

Proposições e provocações de rupturas epistemológicas, passam a ganhar consistência no Brasil a partir das reflexões teóricas definidas na obra *Epistemologias do Sul*, de Santos e Menezes (2010). Nesta obra os autores trazem como referência um universo teórico amplo e diversificado, para questionar a dominação epistemológica, que para Santos (2010) representa “uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade” (SANTOS, 2010, p. 13).

Nesse sentido, as epistemologias indígenas são fundamentais porque contribuem para formas de superação das construções hegemônicas da história indígena, para a problematização de uma perspectiva epistemológica que nos é apresentada como referências teóricas absolutas, sem possibilidades de contradição. Em contraposição, é preciso fazer entender que diferentes povos, em diferentes lugares, desenvolveram e desenvolvem pensamentos que constituem uma diversidade epistêmica acerca da vida e dos modos de ser. No entanto, num jogo de forças sociais em que se construíram lugares de hegemonia⁵⁰, que legitimou e deslegitimou dados conhecimentos, como os dos povos indígenas, o que se verifica com relação a esses povos, não só na sociedade brasileira, mas também na América Latina, é um discurso pejorativo e de subalternização, como bem retratou Achugar (2006):

Antropófagos, bárbaros, canibais, índios, selvagens, colonizados, nativos, indígenas, dominados, subalternos, escravos, marginalizados, submergidos, monstros, “povos sem história”, a lista com que se denominam ou qualificam alguns dos “personagens” da história latino-americana - heróis ou vilões, de acordo com quem conta a história - poderia continuar por um bom

⁵⁰ A esse respeito, o sociólogo peruano Walter Mignolo (2002) diz que podemos falar de uma colonialidade do saber associada com a diferença colonial e com a geopolítica do conhecimento.

tempo. Substantivos e qualitativos que, não sendo necessariamente sinônimos, evocam arquivos, filiações, narrativas, tradições e perspectivas diferentes. (ACHUGAR, 2006, p. 30).

Nesse sentido, a decolonialidade, categoria importante do pensamento decolonial⁵¹, desenvolvida pelo grupo modernidade/colonialidade, ao romper com a lógica monológica da modernidade, que impôs aos países do mundo categorias modernas universais de pensamento, contribui para a vigilância e suspeição epistêmicas, como estratégias para a decolonização epistemológica. Isso implica “desmontar os mecanismos de exploração do sistema, desvendar as contradições do pensamento burguês na matéria, mas também indicar as vias que permitiam triunfar sobre esta vergonha do século XX” (ANDRADE, 1978, p. 8).

E no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão econômico-política, conforme Fleuri (1999, p. 278), “a educação intercultural propõe, em nível das práticas educacionais, o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças [...]”. Para além da reduzida oposição entre o monoculturalismo e o multiculturalismo, surge a perspectiva da educação intercultural. Nessa perspectiva, a escola passa a ser compreendida como espaço de mediação intercultural. Para Silva (2000), a escola pode transformar-se em um lugar para se criar e recriar a própria cultura e se enfrentarem os problemas e questões provenientes das novas situações geradas pelo contato, seja com a sociedade envolvente (não indígena), seja com os diferentes povos indígenas.

Quando discutimos sobre essas possibilidades com professores⁵² do ensino médio de uma escola de Imperatriz, ao abordarmos a formação de professores, considerando essas novas relações epistêmicas, logo percebemos a receptividade, mas também a necessidade de maior aprofundamento. Por meio de uma

⁵¹ Trata-se de movimento de renovação epistemológica para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI. Essa perspectiva vem sendo fortalecida a partir do final da década de 1990 com a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por diversos intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas (BALLESTRIN, 2013).

⁵² As rodas de conversa acontecem através da plataforma Google Meet, em virtude da impossibilidade de serem realizados encontros presenciais por conta da pandemia de Covid-19. Importante frisar que as rodas de conversa são parte de uma pesquisa de mestrado em andamento junto ao Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Campus de Imperatriz.

roda de conversa⁵³, a professora 02 se demonstrou muito interessada e expõe que ultimamente tem aprendido muito sobre essas questões, como se pode verificar na fala a seguir:

Se você deixar, nós aprenderemos com vocês e se for um horário compatível com o de vocês. Eu gostaria de aprender não como alguém que vai para contribuir porque eu me coloco no lugar de alguns que constataram que precisam aprender muito sobre essa questão a partir das lives que estão sendo apresentadas em sala de aula. Essa é a minha observação (PROF 02).

O que se verifica é que a professora compreende que a escola precisa ser esse espaço de diálogos entre as culturas indígenas e ocidental, que abra espaço para a relação com a alteridade. Assim, a interculturalidade é levada a cabo tendo como base uma multiplicidade de culturas e saberes (COHN, 2005). É nessa perspectiva que se faz imprescindível conhecer a legislação e a realidade educacional que permeiam a vida dos povos indígenas brasileiros, a fim de se verificar as necessidades de cada povo, bem como a instituição de políticas voltadas para a implementação de uma escola não indígena que respeite e valorize a cultura indígena.

Para Souza (2012), o ensino de conteúdos relacionados à história e cultura dos habitantes originários da América do Sul nas escolas brasileiras representa uma medida compensatória no intuito de auxiliar na reversão da posição estrutural mitigada dos ameríndios entre a sociedade nacional e para tentar, ao menos, redimir as dívidas históricas acumuladas pela sociedade não indígena sobre os povos originários (SOUZA, 2012). O professor 01⁵⁴ demonstrou que compreende essa relação, pois defende que

[...] a gente consiga utilizar os termos corretos. Eu, diante de minha inquietação e da minha ignorância, percebo quantas vez eu errei utilizando termos e aportes sobre a questão indígena. Tenho que repensar minha fala e repensar muitas coisas, como as imagens. Preciso repensar muita coisa (PROF 01).

⁵³ Nessas rodas de conversas realizadas com professores de História em uma escola de ensino médio de Imperatriz sempre há indígenas da região, convidados para contar as suas vivências e falar de seus conhecimentos.

⁵⁴ Utilizamos esse codinome no texto para proteger o anonimato dos professores.

Fica claro na fala do professor que ele entende que a escola também possui um papel na formação política, pois essa instituição não é apolítica. E isso pode ser observado na maneira pela qual o Estado, por meio de suas concessões seletivas, políticas de certificação e poderes legais, influencia as práticas escolares no interesse da ideologia dominante. Para as culturas indígenas isso é preocupante, uma vez que uma série de equívocos foram e ainda são legitimados, e inculcados no imaginário social desde a escola, por meio de projetos integracionistas aos povos indígenas. Em contraposição, Souza (2012), diz que as escolas são instrumento de transformação social, na medida que ampliam a capacidade de tolerância das futuras gerações e desfazem preconceitos antigos inculcados no imaginário social, principalmente dos mais velhos acerca dos povos indígenas (SOUZA, 2012).

Infelizmente, muitos equívocos acerca dos povos indígenas foram e ainda são legitimados nos livros de História, contribuindo para a produção e difusão de representações negativas, muitas vezes ainda inspirados nas narrativas coloniais, pois “As narrativas coloniais ainda constituem as principais fontes de pesquisa utilizadas pelos historiadores no estudo da América antiga e colonial, dada a escassez de fontes escritas indígenas” (OLIVEIRA, 2015, p. 65). Segundo o mesmo autor,

Os livros didáticos de História, utilizados nas escolas do Distrito Federal nas últimas décadas, revelam a presença de fragmentos de narrativas coloniais, especialmente de crônicas dos séculos XVI e XVII, entre os textos complementares e fontes históricas. O livro didático História das cavernas ao Terceiro Milênio (Braick; Mota, 2002), produzido para o ensino médio, apresenta dois fragmentos de crônicas escritas sobre os incas. Trata-se de narrativas produzidas pelo soldado espanhol Cieza de León e o mestiço Garcilaso de La Vega, expostas sem a mínima problematização e crítica. Já o livro Projeto Araribá: História 7 (2007), obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, contém um fragmento da narrativa de Hans Staden, marinheiro e mercenário alemão que esteve no Brasil entre os anos de 1548 e 1555. Intitulado “Encontro de culturas”, o texto revela uma imagem generalizada dos índios como “selvagens” e derrotados num confronto bélico com os colonos portugueses na região dos Caetés, na capitania de Pernambuco. (OLIVEIRA, 2015, p. 66-67).

Russo e Paladino (2018), ao investigarem como a temática indígena tem sido inserida nas escolas públicas municipais e estaduais do Rio de Janeiro, fazem uma crítica às políticas educativas com caráter intercultural no Brasil. Para as

autoras, elas só dizem respeito às escolas indígenas, pois “o Governo Brasileiro entende a interculturalidade como uma via de mão única: são os povos indígenas que precisam ser “interculturais”, e não a sociedade brasileira”. Assim, o que essas políticas trazem é apenas uma genérica recomendação para o bom convívio social⁵⁵. E alertam que a proposta de “reconhecimento da diversidade cultural, e não a da interculturalidade, é a que tem orientado as políticas educativas do País nos últimos anos” (RUSSO; PALADINO, 2018, p. 242).

Ao analisarem a legislação educativa que institui o reconhecimento da diversidade cultural e as guias de livros didáticos elaboradas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no ano de 2013, destinados às editoras e aos professores de escolas públicas, com objetivo de perceber como o governo brasileiro orienta a inclusão de conteúdos referentes às histórias e culturas dos povos indígenas no currículo escolar e o combate às visões estereotipadas e preconceituosas sobre estes povos, destacam:

observamos que os guias dos livros didáticos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) procuram estimular essa inclusão de conteúdos relativos às histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros para todas as áreas de estudo [...] mas, apesar de constar um critério específico para isso, é possível perceber uma grande resistência em algumas áreas disciplinares específicas para incluírem a temática indígena a partir de uma perspectiva mais crítica e condizente com as demandas desses povos, como discutiremos a seguir (RUSSO; PALADINO, 2018, p. 246).

No que se refere à interculturalidade,

é importante ressaltar a total ausência do termo “interculturalidade”: em todos os guias, apenas os termos “diversidade cultural” ou “pluralidade social” são encontrados. Também vale destacar que esses termos são tratados de forma tão vaga quanto as sugestões sobre como incluí-los nos livros didáticos. As únicas exceções encontradas são as orientações e análises existentes nos guias referentes às disciplinas de História e de Geografia, únicos que têm orientações que tocam diretamente nos conteúdos incluídos pelas leis no 10.639/2003 e 11.645/2008, como veremos mais adiante (RUSSO; PALADINO, 2018, p. 247).

⁵⁵ Ibid, p. 248.

No que se refere aos eixos específicos de análise das coleções voltadas para o ensino de história nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as autoras destacam a tendência de situar os povos indígenas apenas no período colonial e fazem crítica ao guia sobre a permanência da imagem de um “índio genérico”. E chamam atenção para “a fragilidade desses conteúdos nos livros didáticos é sentida com muito mais força entre os professores que procuram utilizá-los, em sala de aula, para tentar colocar em prática os imperativos presentes na lei no 11.645” (RUSSO; PALADINO, 2018, p. 256).

Esta observação das autoras pode também ser confirmada na fala da professora 03, sobre os conhecimentos dos povos indígenas a serem trabalhados nas escolas de ensino médio, quando comenta: “Você não sabe o quanto você me deixou muito feliz esta sua fala, porque é uma batalha que é solitária. A gente vai buscando um aqui outro ali [...]” (PROF 03). A professora reforça a ideia de uma história muitas vezes baseada no silêncio e/ou negação do outro, o que tem muito a ver com a compreensão de Grupioni (1996):

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluri-étnica, onde os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira. (GRUPIONI, 1995, p. 425).

A partir das experiências discutidas neste texto, podemos dizer que, embora uma discussão bem ampla da legislação acerca da obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena, muitos equívocos acerca dos povos indígenas foram e ainda são legitimados nos livros de História, contribuindo para a produção e reprodução de representações negativas sobre os indígenas. Isso indica a fragilidade desses conteúdos nos livros didáticos, que veiculam a representação de um índio do passado, folclorizado, o que tem a ver com a resistência de algumas áreas de incluírem a temática indígena a partir de uma perspectiva mais crítica. No caso dos livros didáticos de História chama atenção a presença de fragmentos de narrativas coloniais nos conteúdos ensinados. Todavia, as falas dos sujeitos entrevistados sinalizam que há o entendimento da

necessidade de rompimento com a universalização e naturalização das imagens dos índios na história e na escola pública.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi refletir sobre as representações acerca dos povos indígenas nos livros didáticos e nos discursos dos professores de História, para compreender de que modo elas podem contribuir para combater ou para acentuar o desconhecimento, a intolerância e o preconceito contra as populações indígenas. A partir de uma abordagem crítica que entende que a interculturalidade deve envolver um processo de construção de conhecimento outros e uma educação intercultural que dialogue, mas também promova rupturas com os conhecimentos hegemônicos, verificamos que somente por meio de muitas lutas foi possível que os povos indígenas, ao longo da história do Brasil, tivessem os seus reconhecidos pelo Estado.

Tendo isso em vista, podemos dizer que as lutas não cessaram no processo de colonização, uma vez que continuaram a se efetivar com outras feições. Na educação, ainda que o governo brasileiro oriente nos documentos oficiais a inclusão de conteúdos referentes às histórias e culturas dos povos indígenas no currículo escolar e o combate às visões estereotipadas e preconceituosas sobre estes povos, o que se verifica é que essas políticas trazem recomendações genéricas. Quando aparece, o conceito de interculturalidade no discurso oficial está vinculado à lógica neoliberal, servindo apenas como estratégia de promoção da coesão social. Há muitas críticas a essa percepção que sugere apenas o entendimento das relações entre culturas diferentes na prática educativa, ou seja, as orientações que embasam os programas, livros didáticos, entre outros, “sugerem” que as histórias, culturas e conhecimentos dos povos indígenas sejam abordadas como objetos de estudo ou matéria a ser aprendida.

No que se refere ao ensino de História, podemos dizer que a história tradicional, de cunho positivista, contribuiu para a efetivação de narrativas coloniais no ensino. Nessa direção, muitos estudos produzidos sobre os indígenas acabaram por disseminar ideias e conceitos equivocados sobre essas populações e não reproduziram com fidelidade a complexa dinâmica de suas culturas. Essa fragilidade é também percebida nos conteúdos dos livros didáticos, que acabam por contribuir para a negação do outro, e isso ainda é fortalecido pelas lacunas nos processos de formação inicial e continuada dos professores. Nessa direção, compreendemos que as epistemologias indígenas podem contribuir para formas de superação de construções hegemônica da história indígena, para a

problematização de uma perspectiva epistemológica que nos é apresentada como referências teóricas absolutas, sem possibilidades de contradição.

As conversas revelaram que os professores da escola pesquisada ainda são influenciados por uma historiografia tradicional – que tende a homogeneizar e conseqüentemente mitigar a importância dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira, o que, infelizmente, vai de encontro aos preceitos da Lei N.º 11.645/08. Por falta de uma formação adequada, esses professores ainda não estão preparados para compartilhar as diversidades socioculturais, pluralidades, interculturalidade e especificidades que correspondem aos diversos povos indígenas. Assim, entendemos ser de extrema relevância que seja possibilitada aos professores das escolas do ensino médio de Imperatriz uma formação que valorize e represente com fidelidade os povos indígenas, que combata as influências coloniais ainda presentes nos currículos escolares.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, H. **Planetas sem Boca**: escritos efêmeros sobre Arte, Cultura e Literatura. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ARRUDA, R. S. V. Imagens do índio: signos da intolerância. In: GRUPIONI, L. D. B; VIDAL, L. B; FISCHMANN, R. (Org.). **Povos Indígenas e Tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001.

ANDRADE, M. P. de. Prefácio. In: CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

ANDRADE, G. P. A Amazônia e o Projeto Grande Carajás: entre as tentativas de desenvolvimento da região e os problemas causados às populações indígenas. **MUNDO AMAZÔNICO** 6(2): 5-19, 2015 Disponível em: [file:///C:/Users/nonat/Downloads/52950-Texto%20del%20art%C3%ADculo-280244-1-10-20160118%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/nonat/Downloads/52950-Texto%20del%20art%C3%ADculo-280244-1-10-20160118%20(1).pdf) Acesso em: 26 jun. 2021.

BALLESTRIN, L. A América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. n. 11, Brasília, maio-agosto de 2013, p. 89-117.

BERGAMASCHI, M. A. Povos indígenas: conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. F. (Orgs.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases - LDB. **Lei nº 9.394. 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em abril de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 1999.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ed. Petrópolis: Vozes. 2013. p. 13-37.

CANDAU, V; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, abr, 2010. p. 15-40.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804/9038>>. Acesso em: 02 maio 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Orgs). **A Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001.

FONTENELE, Z. V; CAVALCANTE, M. da P. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e204249, 2020.

FREIRE, J. de R. B. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio**. In: O saber construído a partir de nós. Manaus: CENESCH Publicações, 2000.

FREIRE, A imagem do índio e o mito da escola. In. MARFAN, Marilda A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação-Formação de Professores**: educação escolar indígena, Brasília: MEC, 2002, p. 93-99.

FLEURI, R. M. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

GRUPIONI, L. D. B. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª edição, 2005.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. da S.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. da S; GRUPIONI, D. B. (Org.). **A questão indígena na sala de aula**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 407-419.

HOFMEISTER, N. A Vale continua a ver os índios como um entrave e um incômodo. **Agência de Jornalismo Investigativo A Pública**, 30 jul. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2vNbXir>. Acesso em: 26 fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília,DF: Ministério da Educação, Museu Nacional, 2006.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro**

decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. (org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2006, p. 11-37.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 9-29.

MIGNOLO, W. D. **Histórias Globais/projetos Locais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.

OLIVEIRA, S. R. Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, A. R; HURTADO, L. R. (Orgs). **Representações culturais da América indígena.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

PALMQUIST, H. **Questões sobre genocídio e etnocídio indígena:** a persistência da destruição. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia, da Universidade Federal do Pará, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latinoamericanas**, Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

RUSSO, K; PALADINO, M. A Lei no 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola: algumas reflexões sobre a perspectiva intercultural na educação pública brasileira. In: LIMA, A. C. de S; CARVALHO, L. F. dos S; RIBEIRO; G. L. **Interculturalidade(s):** entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, B. de S. Um Ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a doutra ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 519 – 562.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2009.

SAMPAIO, J. A.; JULIANELLI, K. M; PENNA, M. T. M. **Ferro – Mina N5 – Carajás/CVRD**. Comunicação Técnica elaborada para o livro Usina de Beneficiamento de Minérios do Brasil. Rio de Janeiro/RJ, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cetem.gov.br/publicacao/CTs/CT2002-159-00.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SILVA, R. H. D. da. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 11, p. 31-45, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em: 02 mai. 2020.

SOUZA, J. O. C. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. F. (Orgs.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TIMBIRA, D. B. Epistemologias indígenas e a antropologia: o protagonismo de pesquisadores/as indígenas, desafios descolonizadores na contemporaneidade. **Emblemas**, v. 17, n. 1, 36-40, jan.–jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/view/63144/34695> Acesso em: 26 jun. 2021.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial** - reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala, 2005.

VERDE, R. B. da R. V. Parauapebas (PA): a mão de ferro do Brasil na implantação do Projeto Grande Carajás. **XII Encontro de Geógrafos da América Latina – EGAL**, Montevideú, Província de Montevideú: Uruguai, 2009, p. 1-15.

POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO SUL DO MARANHÃO: APONTAMENTOS SOBRE INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

Cleudson Pereira Marinho

Lilian Rolim Figueiredo

Witembergue Gomes Zaparoli

Introdução

Os problemas sociais e ambientais no Brasil se arrastam há centenas de anos, o que torna mais difícil a vida do homem e da mulher do campo. A falta de atenção do Estado para as políticas ambientais estimula ainda mais a resistência e luta por valorização das tradições e territorialidade dos grupos sociais rurais. Tais questões têm chamado atenção para a necessidade de atitudes, políticas sociais e educacionais que promovam o respeito mútuo, a aceitação da diferença e a afirmação democrática, de modo que possamos viver em uma sociedade que respeite as particularidades culturais como projetos de existência e de vidas (WALSH, 2007), para que todos possam ser plenamente cidadãos.

Para tanto, é fundamental um diálogo intercultural, mas não no sentido de apenas promover “interações entre diferentes grupos socioculturais de modo superficial, sem enfrentar a temática das relações de poder que as perpassam” (SACAIVINO, 2020, p. 6). É preciso, sobretudo, mobilizar práticas educativas que promovam uma educação crítica, que questione as colonialidades vivenciadas por esses diferentes povos que têm sofrido os impactos diretos pensamento neoliberal.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é compreender as características mais específicas das comunidades tradicionais da região Sul do Maranhão, e estabelecer possíveis diálogos entre educação e interculturalidade, tendo em vista as vivências e experiências desses povos e comunidades tradicionais. Trata-se de destacar alguns elementos que mais caracterizam as Quebradeiras de Coco Babaçu, Indígenas, Sertanejos e Pescadores, nas suas diferenças culturais, mas também naquilo que os articula a partir de um diálogo intercultural na educação.

Para este estudo de cunho bibliográfico foi necessário o levantamento de obras que abordam aspectos específicos das comunidades da região Sul do Maranhão, principalmente aquelas que destacam suas características, articuladas aqui como críticas às políticas e práticas hegemônicas e monoculturais de construção do conhecimento, de distribuição do poder e de caráter social. Nesse

sentido, as bases referenciais deste estudo abarcam teóricos como Godelier (1984), Little (2004) e Diegues (1996), que discutem conceitos de territorialização e a relação do homem com a natureza. Autores contemporâneos como, Muniz (2016), Almeida (2008) e Marques (2012), que abordam sobre as características dos povos e comunidades tradicionais. E Sacavino (2020, 2016), Candau e Russo (2010), e Santos e Marques (2007), que dão base para a articulação dessas questões à educação na perspectiva da interculturalidade.

Povos e comunidades tradicionais: reflexões sobre conceitos e bases legais

Os desafios impostos pelas pressões econômicas, fundiárias e políticas ambientais aos povos e comunidades tradicionais têm chamado a atenção para a dívida histórica do Estado brasileiro para com essa população. Tais questões ocasionaram e têm ocasionado graves problemas que mobilizaram o Estado a reconhecê-los formal e juridicamente. Cabe ao Estado brasileiro a responsabilidade de dialogar com eles para o desenho e execução de políticas públicas sociais e ambientais, já que estão entre os principais grupos sociais afetados pela implementação e operação de grandes projetos e obras que ameaçam os seus modos de vida devido aos impactos ambientais e sociais desencadeados.

No que se refere à legislação brasileira, há um conjunto de leis e direitos assegurados aos povos indígenas e às comunidades tradicionais e quilombolas, em especial na Constituição Federal de 1988, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais, entre outros. Acerca dos termos “povos” e “comunidades” (tradicionais), como primeiras considerações, cabe observar que a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais foi criada em 2004, por meio do Decreto presidencial de 27/12/2004, com o objetivo de desenvolver uma política pública para acompanhar políticas nacionais de monitoramento e auxílio para essas comunidades. Tal Decreto, no entanto, foi substituído por um novo regulamento presidencial em 13/07/2006, sob nova denominação, passando aquela comissão a atuar como Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Nesses decretos presidenciais as expressões “comunidade” (tradicionais) e “povo” (tradicionais e indígenas) aparecem para designar esses agrupamentos sociais.

Todavia, no artigo 3º, parágrafo 1º, do Decreto N. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), pode-se verificar uma definição mais objetiva dos termos “povos” e “comunidades” tradicionais:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Ao analisarem o conceito do termo “povo” sob o ponto de vista político, sociológico e jurídico, Veiga e Leivas (2017) observam que

Na visão política, povo é aquela parcela da sociedade com capacidade eleitoral (BONAVIDES, 2012, pp. 79-81), retira-se isso do próprio § único do art. 1º da CF/1988. Sob o prisma sociológico, a conceituação de povo tem uma interligação direta com o conceito de nação, pois aqui se tem a ideia de “[...] agrupamentos humanos dotados de muitas afinidades – linguísticas, culturais, religiosas, étnicas, etc”. (BASTOS, 1994, p. 153). No que se refere ao conceito de nação, Jorge Miranda segue a linha de que a fundação de uma nação se dá “[...] numa história comum, em atitudes e estilos de vida, em maneiras de estar na natureza e no mundo, em instituições comuns, numa ideia de futuro (ou desígnio) a cumprir” (MIRANDA, 2002, pp. 190-191). Nesse conceito compreende a doutrina que nação é anterior ao Estado, podendo várias nações reunir-se em um só Estado, bem como uma só nação derramar-se sobre vários Estados (MALUF, 2009, p. 16). (VEIGA; LEIVAS, 2017, p. 2616-2617 – Grifos dos autores).

Os autores, ao desconsiderarem o conceito jurídico de povo para fins de interpretação do Decreto N.º 6.040/2007, observam que “o sentido que deve ser encarado esse vocábulo é próximo ao conceito de nação, o qual imbrica com o próprio termo comunidade lá associado” (VEIGA; LEIVAS, 2017, p. 2616). Ademais, destacam que o documento em questão confere igual peso às comunidades e povos, “pois não faz nenhuma distinção de tratamento entre os grupos sociais lá abarcados, todavia, alarga mais claramente as possibilidades de uma maior abrangência e inclusão de outros grupos sociais” (VEIGA; LEIVAS, 2017, p. 2620). Os autores compreendem que “se o conceito jurídico de povo fosse o aplicável no Decreto N.º 6.040/2007, haveria a tendência à possibilidade de criação de Estados independentes internamente no Brasil”, o que para eles implicaria em inconstitucionalidade, e também em instabilidade nacional interna.

O Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) juntamente com a Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais (CIMOS) elaboraram uma obra sobre os direitos dos povos e comunidades tradicionais, a fim de chamar atenção para a ausência ou a negação de informações sobre os direitos e seus meios de acesso no país, além de outras injustiças contra esses grupos, onde as definem nos seguintes termos:

Os povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados, que possuem condições sociais, culturais e econômicas próprias, mantendo relações específicas com o território e com o meio ambiente no qual estão inseridos. Respeitam também o princípio da sustentabilidade, buscando a sobrevivência das gerações presentes sob os aspectos físicos, culturais e econômicos, bem como assegurando as mesmas possibilidades para as próximas gerações. São povos que ocupam ou reivindicam seus territórios tradicionalmente ocupados, seja essa ocupação permanente ou temporária. Os membros de um povo ou comunidade tradicional têm modos de ser, fazer e viver distintos dos da sociedade em geral, o que faz com que esses grupos se reconheçam como portadores de identidades e direitos próprios (MINAS GERAIS, 2014, p. 12).

O princípio da sustentabilidade é destacado nesta obra como garantia para as próximas gerações para que a integridade, bem-estar físico e social dessas populações, dentre outros aspectos, não estejam sob ameaças, dadas as atuais condições materiais de existência nos territórios tradicionalmente ocupados.

Entre os povos e comunidades tradicionais há alguns aspectos a destacar que determinam os seus modos próprios de ser e de viver, como o *território*, a *produção* e a *organização social*. O *território* tradicional é um aspecto que está relacionado às relações de pertencimento que esses grupos historicamente possuem com as terras, como espaços imprescindíveis para produção e reprodução cultural, social e econômica. E isso tem a ver também com dimensões simbólicas, pois,

No território estão impressos os acontecimentos ou fatos históricos que mantêm viva a memória do grupo; nele estão enterrados os ancestrais e encontram-se os sítios sagrados; ele determina o modo de vida e a visão de homem e de mundo; o território é também apreendido e vivenciado (MINAS GERAIS, 2014, p. 12).

Não se trata apenas viverem ou habitarem determinados espaços sociais, mas de se relacionarem com esses territórios nos quais constituíram a base

de sua organização social e cultural, e é a partir deles que se relacionam com o mundo, constroem experiências e desenvolvem conhecimentos seculares. Entretanto, essa população está sujeita a uma série de vulnerabilidades de ordem territorial, quando, por exemplo, são instalados grandes empreendimentos sobre os seus territórios tradicionais, o que ocasiona a sua redução e restrição, impactando também no modo e na qualidade de vida de seus habitantes.

No que se refere à *produção*, esta é marcada por ritmo e lógica próprios e estruturadas de acordo com seus próprios princípios de autonomia e liberdade, contrariando a subordinação à lógica do mercado.

Normalmente, a produção de povos e comunidades tradicionais – plantio, criação, caça, pesca, extrativismo, artesanato – está associada a relações de parentesco e compadrio e são baseadas em relações de troca e solidariedade entre famílias, grupos locais e comunidades. Vender para o mercado não é o único fim; parte considerável da produção é destinada ao consumo e às práticas sociais (festas, ritos, procissões, folias de reis etc.), mantendo a unidade do grupo (MINAS GERAIS, 2014, p. 13-14).

São grupos sociais que detêm expressões culturais próprias, conhecimentos herdados de ancestrais, “ligados às atividades produtivas que, para além dos procedimentos técnicos e agrônômicos envolvidos, garantem a produção, o consumo e uma maneira específica de se relacionar com a natureza e com o mundo” (MINAS GERAIS, 2014, p. 14). Entretanto, as suas produções sofrem os impactos da poluição, barramento de rios e do desmatamento, que repercutem na escassez e disputa dos recursos naturais necessários para a sua reprodução física e cultural. O desrespeito às regras do licenciamento ambiental tem mobilizado muitas ações judiciais contra os agentes das grandes obras.

Com relação à *organização social*, os povos indígenas e comunidades tradicionais sofrem os impactos das transformações econômicas e demográficas regionais, causados pela instalação e operação dos grandes empreendimentos, como obras de infraestrutura logística e energética, rodovias, ferrovias, hidrovias, gasodutos, usinas hidrelétricas e linhas de transmissão, os quais implicam também em conflitos internos e externos e muitas vezes na deterioração dos laços comunitários. Mas o que tem prevalecido é o interesse coletivo de proteção da integridade cultural dos grupos em defesa de seus direitos.

No que diz respeito às sociabilidades mais amplas, os grupos possuem geralmente famílias extensas ou ampliadas, formando as comunidades, as quais

[...] se mantém ou se constrói a partir de inter-relações com outros grupos na região. Os seus membros costumam se utilizar de termos para se referir ao próprio grupo (termos de autoidentificação), e costuma ser frequente a existência de divisões ou tensões internas ou com outros grupos. Não se trata, portanto, de comunidades homogêneas ou fechadas (MINAS GERAIS, 2014, p. 14).

As famílias possuem uma relação estreita com os territórios, pois eles se constroem a partir da aglutinação de vários espaços familiares e de uma ancestralidade geralmente comum. Isso tem a ver com o fortalecimento de identidades locais em seus territórios tradicionais.

No entanto, Little (2004) afirma que mesmo a questão territorial exercendo uma função importante na construção dos grupos sociais, ela está recebendo atenção pormenorizada nas últimas décadas. O autor justifica que isso pode ter relação com a possibilidade do aumento populacional e/ou a restrições de recursos naturais, ainda que, segundo o autor, essa população já tenha vivido mais de

Quinhentos anos de guerras, confrontos, extinções, migrações forçadas e reagrupamento étnico envolvendo centenas de povos indígenas e múltiplas forças invasoras de portugueses, espanhóis, franceses, holandeses e, nos últimos dois séculos, brasileiros, dão testemunho da resistência ativa dos povos indígenas para a manutenção do controle sobre suas áreas (LITTLE, 2004, p. 255).

Ainda segundo Little (2004), esses dois lados do processo de territorialização⁵⁶ resultaram na criação de grupos sociais distintos: a construção de grupos culturais resistentes à sua origem e grupos que foram formados a partir de uma miscigenação biológica e um sincretismo cultural. No entanto, esta última expressão pode carregar consigo as ideias de opressão e de imposição do colonizador sobre o colonizado, o que pressupõe uma aceitação pacífica do subalterno. Todavia, é importante observar também que “O sincretismo afro-brasileiro foi uma estratégia de sobrevivência e de adaptação, que os africanos trouxeram para o Novo Mundo” (FERRETTI, 1998, p. 188). Esse último grupo, formado a partir de uma miscigenação

⁵⁶ Referente as tensões entre diferentes projetos territoriais, constituído diante da realidade expressa pelas relações de classes e pelo lugar social. Busca de possibilidades de conquistar novos territórios. A territorialização pode ser vista também como a capacidade dos grupos sociais organizarem suas demandas relacionados aos territórios (MIRANDA, 2013).

biológica e um sincretismo cultural, deu origem a uma relevante história de novos movimentos sociais e novas categorias étnicas raciais.

Ainda no que se refere aos grupos sociais distintos, atualmente a territorialidade⁵⁷ tem a função de identificar, defender ideias, construir mecanismos políticos e criar força entre os que comungam dos mesmos modos de vida. Saquet (2009) problematiza os termos territorialidade, desterritorialidade e reterritorialidade (T-D-R):

O território também significa pensamento, relações sociais e mesmo cósmicas, naturais, psicossociais, desterritorialização e territorialização, especialmente, no nível do pensamento. Ficam evidentes, também, aspectos da economia (capital), da cultura (conhecimento) e da política (Estado) tratados no plano filosófico, o que inspirará outras abordagens teórico-metodológicas e/ou vinculadas aos processos de T-D-R e manifestações simbólico-culturais e políticas efetivadas na vida cotidiana (SAQUET, 2009, p. 120).

No que se refere aos recursos naturais, Almeida (2008) esclarece que os tratados a esse respeito estão relacionados tanto à agricultura como ao extrativismo e à pesca, como forma de organização e ajuda mútua. O autor chama de laços solidários a esse conjunto de regras inalienáveis que sobrepõe uma composição física do território, para que se possa designar as atividades produtivas realizadas pelo grupo. Vale ressaltar que essa ligação não se dá apenas pela referência, pertencimento do grupo, ou por pertencer à família, mas sobretudo pelo grau de conexão e de empatia nas situações de lutas e mobilizações.

Nesse sentido, Godelier (1984) destaca que um aspecto relevante nessa relação entre os povos, as comunidades e a natureza é a forma de verem seu território, e que essa conexão com o território pode ser entendida em duas vertentes: como uma porção da natureza e um espaço determinado e garantido a todos os grupos; ou como garantia de direitos de acesso a esse espaço, com o controle do uso dos recursos dele obtido. Para o autor, o território para as sociedades camponesas, para ser conceituado, está sujeito à caracterização do tipo do meio físico que se tem e às relações sociais definidas no grupo.

Assim, é importante compreender que as culturas tradicionais compartilham comportamentos e experiências entre os membros do grupo, cujos “modelos mentais” são “usados para interpretar o mundo, símbolos e significados

⁵⁷ Refere-se à conduta ou comportamento das pessoas adotadas em processo de posse de território. Também não pode ser definido como uma simples relação entre homem e território, mas todo comportamento de organização de espaço.

socialmente compartilhados, além de seus produtos materiais, próprios do modo de produção mercantil” (DIEGUES, 1996, p. 87). Podemos dizer, com isso, que as comunidades tradicionais têm uma visão crítica, pois suas ações são carregadas de sentidos e significados e por meio delas estabelecem novas relações consigo e com outros grupos. O modo de produção é também um fator importante que ajuda a definir especificamente cada grupo, e isso tem relação com a região e com os aspectos do local onde essas relações de produção se estabelecem.

Desta forma, chamamos atenção para a necessidade de pensar o conceito de território como um elemento de interlocução entre as ações e intervenções das políticas públicas e as comunidades e povos tradicionais. Isso implica que indígenas, quilombolas, quebradeiras de coco, seringueiros, pescadores artesanais, pantaneiros, sertanejos, ribeirinhos, geraizeiros e caiçaras, entre outros, sejam ouvidos nas lutas em defesa de suas territorialidades pela garantia de direitos que venham reconhecer e valorizar os seus modos de vida tradicionais.

Povos e comunidades tradicionais da região do Sul do Maranhão

Quebradeiras de coco

Ao longo de décadas, o Maranhão foi local de grandes mudanças na atividade de coleta e quebra do coco, passou por modificações no caráter organizacional das comunidades e familiar das quebradeiras de coco. Essa evolução marcou e influenciou os interesses econômicos e mercantis de órgãos governamentais e não-governamentais (RÊGO; ANDRADE, 2006). Sabe-se que a redução brusca do estoque de terras disponível à agricultura camponesa e ao extrativismo fez surgir, além de um confronto direto com os proprietários de terra e policiais, outras formas de relações econômicas, sociais e organizacionais desses trabalhadores e trabalhadoras. Portanto, vale ressaltar a resistência de centenas de famílias camponesas que lutaram e lutam, dentre outros motivos, contra a submissão causada pela apropriação das terras pelos grandes proprietários. Diante disso, não se pode esquecer também que esses camponeses enfrentaram a vulnerabilidade econômica nesse processo de luta pela terra. Acerca dessa relação, para Barrêto (2017),

Na verdade, o que inicialmente se apresenta como pobreza traz consigo um rico processo de conquistas. Se a luta atual é pela preservação do babaçu e pela melhoria das condições de vida, na década de 1980 era pelo direito de permanecer na terra. Se as condições de vida ainda não são as ideais, a maior diferença, hoje, é a perspectiva de um futuro melhor. E elas acreditam

– e fazem com que acreditemos – que esse futuro é totalmente possível (BERRÊTO, 2017 p. 15).

Segundo Amaral (2017, p. 42), o Maranhão, por ser “o maior em riqueza do meio ambiente em babaçu”, possui o maior número de quebradeiras de coco babaçu. É importante observar que as quebradeiras de coco babaçu exercem uma importante contribuição na chamada “região dos babaçuais” (que engloba partes dos estados do Pará, Piauí e Tocantins e, principalmente, do Maranhão), nos aspectos histórico, econômico, ambiental e social. A trajetória de mulheres quebradeiras de coco é sempre marcada pelas lutas cotidianas, formas de resistência e modos de organização que reafirmam questões de gênero, raça, etnia, e demais marcadores que foram compondo seus modos de vida. Essas histórias são apontadas pelas situações de opressão, espoliação e violência às quais eram sujeitas, favorecendo a emergência do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB)⁵⁸ (CARVALHO; MACEDO, 2019).

Atualmente, o MIQCB percebe a importância da luta pelo acesso livre aos babaçuais desde 1991, como também por um processo de transformação da consciência na esfera doméstica e familiar a fim de assegurar a participação dessa nova camponesa no âmbito político organizacional e comunitário. Vale considerar que as quebradeiras de coco se apresentam como extrativistas nos pequenos grupos e associações e, conseqüentemente, desenvolvem discussões, estabelecem ações conjuntas, definem estratégias semelhantes, dentre outras.

No interior do Maranhão, podemos encontrar grupos de quebradeiras de coco nas cidades circunvizinhas a Imperatriz, que fica na região Sul do Maranhão, também conhecida como Região Tocantina⁵⁹. Damos destaque para as comunidades que estão localizadas em torno da Reserva Extrativista de Ciriaco, situada no município de Cidelândia-MA, a 70 km de Imperatriz. A população tradicional está organizada por meio da Associação dos Trabalhadores Agro-extrativistas da Reserva Extrativista de Ciriaco (ATARECO). No entanto, as mulheres quebradeiras

⁵⁸ Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu do Maranhão, Pará, Piauí e Tocantins, que emerge em 1991 como uma organização que representa os interesses sociais, políticos e econômicos das mulheres quebradeiras de coco e das comunidades onde estão inseridas. Tem o objetivo de promover a autonomia econômica, política e ambiental, buscando melhoria de vida.

⁵⁹ A Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense foi criada com base na Lei Complementar Estadual N.º 89 de 2005. Esta região inclui os municípios de Imperatriz, João Lisboa, Senador La Rocque, Buritirana, Davinópolis, Governador Edison Lobão, Montes Altos e Ribamar Fiquene.

de coco dessas comunidades também recebem o apoio de ações e projetos desenvolvidos pelo MIQCB.

A “palmeira de babaçu é considerada por esses sujeitos como uma ‘mãe’, pois, é geradora de vida, fonte de alimento e de materiais para a construção de moradias” (AMARAL, 2017, p. 40). Tais recursos fizeram com que as quebradeiras de coco resolvessem assumir sua identidade, o que contribuiu para a valorização e reconhecimento próprio e coletivo. Com isso, “Houve uma conquista no campo da identidade, pois ser quebradeira de coco era vergonhoso, era uma condição dos mais despossuídos. Com o movimento, as mulheres deixaram de ter vergonha” (CECCHIN; SILVA, 2015, p. 10).

Segundo Barros (2010), embora as quebradeiras de coco distingam as escolas presentes nas comunidades, tais como escola regular, escola família agrícola, escola técnica, entre outras, estas ainda não atendem às suas necessidades, pois, para elas, a educação está relacionada à uma dimensão política, “ou seja, a educação para essas mulheres visa buscar conhecimentos para lutar pela garantia dos seus direitos”. Para a autora, “a representação social de educação está vinculada à função social que a indivíduo ocupa naquele grupo e em relação às entidades civis, bem como o lugar na produção”. (BARROS, 2010, p. 3).

Indígenas

No final do século XIX, o território sudoeste do Maranhão, incluídas as regiões da Serra do Gurupi⁶⁰ e da Chapada das Mesas⁶¹, foi um dos últimos redutos dos povos indígenas, devido a colonização tardia dessas áreas. Atualmente, a região de Montes Altos, de Barra do Corda e da Chapada das Mesas está atualmente convertida em unidade de conservação, criada pelo governo brasileiro sob a designação Parque Nacional da Chapada das Mesas (PNCM), é onde se concentra grande quantidade de povos indígenas, dentre os quais das nações Tenetehara (também conhecidos como Guajajaja ou Tembé), Gavião, Apinajé, Cricati, Mamecrans, Poremecrans, Xavantes, Caracatagês, dentre outros. A concentração desses povos indígenas na região Sudoeste do Maranhão deu-se em virtude de deslocamentos ensejados pelo cada vez mais frequente avanço dos colonizadores aos territórios indígenas,

⁶⁰ A Serra do Gurupi é um conjunto de elevações nas quais nasce o rio Gurupi, o qual deságua no Oceano Atlântico. Situa-se no território municipal maranhense de Cidelândia.

⁶¹ A Chapada das Mesas é um conjunto de elevações situadas dentro do território municipal maranhense de Carolina, mas que também se estendem aos territórios de Riachão e de Estreito.

que os pressionaram a se concentrarem cada vez mais no interior do estado (FRANKLIN, 2008).

A enorme população indígena concentrada na região do cerrado do Sul maranhense conserva uma gama de tradições e costumes centenários, que resistem às investidas de aculturação, isto é, de imposição da cultura branca e subtração da cultura nativa dirigidas contra a população indígena pela não-indígena. Nessa direção, Marques (2012) observa que

Este território é palco de inúmeras paisagens oriundas de um processo histórico, fruto de permanências e rupturas, tempos-rápidos como o momento presente e tempos longos que deixaram na memória da paisagem os resquícios do passado, mas que continua presente em alguns pontos e poderão ser futuro para outros tantos, ou seja, uma forte influência cultural vinda dos índios Timbira com o processo de desbravamento do sertão maranhense (MARQUES, 2012, p. 80).

O uso dos recursos naturais para a reprodução dos modos de vida dos povos indígenas é um elemento muito valioso sob o ponto de vista da cultura imaterial, pois se expressa não somente nos resultados concretos das heranças, como moradias e utensílios, mas também como forma de resistência às grandes dificuldades para a manutenção da vida individual, familiar e coletiva. Os indígenas constroem suas moradias utilizando elementos cultivados na natureza. Inventam e reinventam utensílios para sanar as necessidades do cotidiano, como cabaça, cuia, moringa, caçua, pilão de jatobá, moenda, entre outros, demonstrando referências históricas de suas culturas ancestrais.-

O vasto sertão maranhense era a região preferencial de permanência dos indígenas em virtude de seu sempre verdejante e riquíssimo espaço propício à caça, à coleta e à pesca de peixes abundantes, proveniente de seus rios, como o Pindaré, Mearim, Gurupi, Farinha, Alves Grande, Parnaíba e Tocantins. Carvalho (2000) ressaltou que pela influência do meio pode-se explicar a “índole prazenteira” do nativo, os quais se beneficiavam da abundância de produções naturais alimentícias e frutos de sua agricultura tradicional, que proporcionavam mais do que o necessário para viverem em fartura e em harmonia com a natureza.

No que concerne à relação dos povos indígenas dessa região com a educação, Freitas (2016), ao realizar pesquisas com os indígenas do Sul do Maranhão,

destacou que ficou impressionada com invisibilidade dos indígenas na sociedade maranhense. Para a autora,

O desconhecimento e a distância historicamente construídos produziram uma visão extremamente empobrecida das ricas culturas dos Povos de Língua Tupy ou Jê maranhenses [...]. A realidade grotesca das afirmações sobre os povos indígenas maranhenses podem ser articuladas com a concepção Bhabha (1998) acerca da teoria do discurso colonial. O autor afirma que “o estereótipo é sua principal estratégia discursiva e é uma forma de conhecimento e identificação”. (FREITAS, 2016, p. 197). A autora também relata que em suas pesquisas na região observou que caciques e pais indígenas do Sul maranhense cobravam do governo a educação escolar nas aldeias, o que deveria atender tanto as crianças quanto as professoras indígenas, estas últimas pretendiam cursar a universidade. Segundo Freitas (2016), o “Cacique Raimundo narrou recentemente o que o levou a fazer aquela demanda, uma demanda lançada a mim como uma flecha, a flecha da educação, a arma da educação, a arma de agora, a luta contra a exclusão aos saberes” (FREITAS, 2016, p. 192).

A roda de conversa⁶² entre gestores e professores indígenas, descrita pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), buscou examinar os principais desafios na educação escolar indígena e suas implicações práticas no contexto do Maranhão. Com o título “Por uma Educação Decolonial e Libertadora”, o evento, em síntese, denunciou os contratos para ingresso de professores indígenas e não indígenas nas escolas indígenas, situação que tem repercutido em perdas salariais e demais direitos. Os participantes⁶³ apontam que embora alguns professores indígenas com muitos esforços tenham conseguido formação em nível superior, boa parte ficou de fora da sala de aula de suas comunidades. As diretrizes para a EEI/MA, fruto da escuta dos sujeitos envolvidos com a EEI no estado, permanecem paradas junto ao Conselho Estadual de Educação. Muitas escolas

⁶² Disponível em: <https://cimi.org.br/2021/05/livedocimi-por-uma-educacao-descolonial-e-libertadora>.

⁶³ Entre os participantes estavam: Caw Akroá-Gamella, professor que compõe o Conselho do povo Akroá-Gamella; Flaubert Rodrigues Sousa Guajajara, pedagogo e professor; Ricardo Memortumuré Canela, professor e gestor; e **mediação de** Rosimeire Diniz, integrante do Cimi Regional Maranhão.

permanecem sem projetos pedagógicos por carecerem de assessorias por parte da Seduc/MA.

Sertanejos

Os sertanejos que adentravam cada vez mais à região do cerrado sudoeste maranhense, a partir de Pastos Bons, travaram intensa luta com os povos indígenas, ocupando territórios que antes já eram ocupados por eles. Os sertanejos são considerados povos tradicionais com maior presença no sudoeste do Estado do Maranhão. Suas origens estão ligadas às frentes de colonização oriundas de Estados como a Bahia e Piauí e sua economia é de subsistência, de caráter predominantemente pastoril, com especial foco na produção bovina, associada também à produção algodoeira e açucareira, da qual resultam alimentos típicos de sua cultura, como a aguardente (cachaça) e a rapadura (SANTOS, 2011).

Tradicionalmente, o sertanejo nordestino ocupa a orla descontínua do agreste, atravessando as grandes extensões semiáridas das caatingas e parte do cerrado. Toda essa área é composta por uma vegetação rala, confinada pela floresta Amazônica e por zonas de matas e campinas naturais. De modo geral, os sertanejos “possuem um movimento secular de expansão da ocupação humana dos desertos interiores. Na vastidão do mediterrâneo interior configuram-se diversas variantes de modos de vida que são adaptações locais e funcionais dessa expansão” (DIEGUES, 2000, p. 52).

As condições climáticas dos sertões cobertos de pastos “pobres” e com extensas áreas sujeitas às secas periódicas, conformam não só a vida, mas também a própria figura do homem sertanejo. Na área do Parque Nacional Chapada da Mesas (PNCM), há muito tempo eles desempenham atividades na região e chegaram provavelmente com a expansão da pecuária presenciada nos últimos séculos. Dentre os membros da família, os homens são responsáveis por levar o gado para beber, construir poços e cacimbas, realizar trabalhos de irrigação agrícola (quando existente), preparar o solo para o cultivo agrícola em tempo adequado para receber as primeiras chuvas (COSTA, 2014).

No interior da Unidade de Conservação, é frequente a presença de bovinos soltos, que são mantidos com o sistema de queima dos capins nativos, que provoca a rebrota. A cada ciclo de dois anos, este fato se repete, sendo um costume centenário, herança da forma colonial de produção. Assim, é comum que o gado fique solto por largas extensões de terra, causando, em determinados lugares, a supressão da vegetação devido ao intenso pisoteio.

Embora caracterizada por uma grande diversidade cultural, em geral, os sertanejos vivem numa área com estrutura fundiária com alta concentração de terras para o pastoreio. Seu modo de vida é simples e, “Apesar de ‘rústicos e brutais’, sua índole é boa, e só é boa porque suas práticas culturais e sociais não se chocam com as necessidades da criação do gado, elemento fulcral para o sistema econômico do sertão” (SANTOS, 2011 p. 228). Há baixo nível de alfabetização e de escolarização, sua linguagem é carregada e pode-se observar também em seu vocabulário a preservação de elementos culturais de origem arcaica.

Em se tratando da educação não institucionalizada, Rocha e Silva (2020) pontuam uma influência cultural mantida de geração em geração que está atrelada a um sentimento pelo local em que habitam. A formação dos conhecimentos tradicionais tem grande importância para os sertanejos, mas eles também reconhecem que a criação e recriação de novos contextos sociais são fatores positivos da natureza humana.

Pescadores

As comunidades pesqueiras possuem um modo tradicional de viver e trabalhar com a natureza. Geralmente mantêm uma cultura por várias gerações de forma que a pesca não seja apenas uma profissão, mas um modo de vida livre. Os pescadores e pescadoras têm características que garantem o sustento familiar por meio de técnicas específicas da comunidade, ou seja, acreditam na influência da maré e da lua, conhecem os pontos adequados para a pesca a partir dos sinais diferentes das águas, possuem regras para que a comunidade esteja sempre ligada à coletividade. Podemos dizer, com isso, que essas comunidades tradicionais promovem “o resgate dos conhecimentos tradicionais para a garantia do território, tendo como característica principal o uso comum da terra, das águas e dos seus recursos” (MUNIZ, 2016 p. 38).

Os trabalhadores da pesca têm sua organização social ligada à Secretaria de Aquicultura e Pesca (SAP), órgão do Governo Federal. O objetivo dessa Secretaria é promover e organizar atividade aquícola⁶⁴ e pesqueira com equilíbrio ecológico, assegurando legalmente as atividades dos pescadores e pescadoras em todo o país. O governo tem possibilitado a comercialização do pescado desenvolvendo políticas públicas a partir da realidade de cada região, a fim de garantir a geração de emprego e renda (BRASIL, 2020). Como parte dessa política, houve a Criação do Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA) e do Plano-Safra

⁶⁴ Refere-se à aquicultura. Ocorre total ou parcialmente em meio aquático.

da Pesca e Aquicultura (2012-2014), que tem o objetivo estimular a produção nacional de pescado, além de promover o desenvolvimento sustentável.

Em se tratando dos pescadores artesanais, *a priori* eles podem ser identificados pela sua oposição aos pescadores que fazem a atividade da pesca em grande escala ou industrial. Ou seja, é uma modalidade de pesca muito frequentemente exercida em pequenas proporções, mesmo que de alguma forma se tenha uma produção mercantil mais reduzida, o que pode se configurar como uma atividade sustentável (MUNIZ, 2016).

As comunidades pesqueiras são encontradas em beira rios, lagos e litorais espalhados por toda a costa brasileira. Elas possuem conhecimentos sobre a força, intensidade e direção do vento, a maré, a posição e o movimento dos cardumes nas águas, e também envolvem técnicas tradicionais de pesca e navegação. As crenças religiosas também fazem parte da dinâmica perpassada pela comunidade de geração em geração, ou seja, os pescadores artesanais absorvem os conhecimentos tradicionais em seu cotidiano de trabalho e os repassam a seus familiares e amigos, mantendo viva sua relação de respeito com as águas e a mata (PORTAL YPADÊ, 2016).

Segundo Silva (2104), é possível contabilizar no Brasil mais de 1 milhão de pescadores e pescadoras, e o mais interessante é que 99% são denominados pescadores artesanais. Um número relevante para a construção da identidade e formação sócio-histórica do grupo. No entanto, foi a partir da década de 1990 que as iniciativas de organização do grupo puderam apresentar um diálogo mais consistente entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos técnicos, abordando uma participação mais ativa dos pescadores em relação às decisões tomadas pela coletividade. Nesse processo, a formação de uma identidade coletiva é apontada a partir da relação homem e natureza. Para Muniz (2016),

É importante considerar a existência de um sistema de manejo de recursos naturais marcados pelos ciclos da natureza. [...] que não vise somente a exploração desses recursos, mas no qual se perpetue um conjunto de regras e conhecimentos adquiridos pela tradição herdada de outras gerações. As interações entre homem e natureza promovem um aprendizado permeados por conflitos, adequações e acréscimo de conhecimento (MUNIZ, 2016, p. 77).

O referido autor comenta ainda que mais especificamente no Maranhão os rios, lagos e lagoas permitem pesca em abundância e apresentam uma grande variedade de peixes. Os pescadores, numa perspectiva de grupo socialmente constituído, trabalham com a pesca artesanal mantendo uma interação com a

natureza, onde produzem conhecimentos e práticas cotidianas, cujo saber fazer garante que sejam (re)produzidas para as gerações seguintes.

Vale destacar que a pesca na região sul do Maranhão acontece de forma individual ou em grupos, sendo que no exercício individual é usado o anzol, o arpão e a tarrafa; já no processo coletivo verifica-se o uso da cerca, a camboa⁶⁵ e a moponga⁶⁶. E uma “das características do pescador artesanal é sua capacidade de confeccionar e adaptar os instrumentos e apetrechos utilizados na captura do pescado” (MUNIZ, 2016 p. 83).

Tais técnicas utilizadas pelos maranhenses na pesca são uma representação da realidade dinâmica da região Sul, que produz, utiliza os conhecimentos das gerações passadas, e também os ressignifica para as gerações futuras. Podemos dizer, com isso, que a atividade pesqueira maranhense além de ter uma importância social para o grupo, assume um valor econômico, haja vista a geração de renda e a base alimentar da comunidade.

Diálogos possíveis entre Educação, Interculturalidade, povos e comunidades tradicionais

A interculturalidade é uma perspectiva que emerge da preocupação e necessidade de uma educação que respeite e valorize as diferenças culturais, para além das práticas assimilacionistas que marcavam as relações entre povos indígenas e os colonizadores. Assim como nos demais países latino-americanos, no Brasil a origem da perspectiva intercultural aparece no contexto das políticas educativas voltadas para as populações indígenas (CANDAU; RUSSO, 2010).

Em uma sociedade na qual as características dos grupos sociais são diversificadas, e precisam ser compreendidas essas diferenças, o processo educacional precisa levar em conta as características dos povos ou grupo sociais diferenciados, como das quebradeiras de coco, indígenas, sertanejo e pescadores, considerando seus aspectos culturais, religiosos, sociais, linguísticos, dentre outros conhecimentos. Nesse sentido, faz-se necessário pensar a interculturalidade como um “processo que implica em uma relação entre pessoas de diferentes contextos que caracterizam o seu viver cotidiano, os quais se apóiam na historicidade das pessoas e do grupo” (RADECK, 2009, p. 795). Desta forma, é importante destacar que a educação intercultural, conforme Candau (2013),

⁶⁵ Processo em que se fecha um círculo de canoas e os pescadores tarrafastam simultaneamente.

⁶⁶ Consiste em uma fileira de homens dentro das águas (na altura da cintura) marchando e afastando o peixe para o local da apreensão.

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistêmicos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, 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 (CANDAU, 2013, p. 1).

Fica evidente, portanto, que a interculturalidade trata das possíveis relações entre diferentes grupos sociais que se relacionam entre si promovendo experiências e conhecimentos. Ainda segundo Radeck (2009), a interculturalidade pode ser considerada um processo político e ideológico devido às suas características que envolvem interesses e também poderes. Nessa direção, a interculturalidade também pode ser verificada no discurso utilizado pelo Estado e pelas agências internacionais, atrelada a projetos cujos objetivos são unicamente disciplinar as diferenças, sem combater efetivamente as relações de poder e as desigualdades contra elas.

Em contraposição, mobilizada pelas lutas sociais, a interculturalidade adquire um significado ligado tanto à construção de projetos sociais, quanto de projetos políticos e epistêmicos. Desta forma, passa a ser vista como uma alternativa crítica em favor de maior justiça social e cultural, podendo contribuir no sentido de promover transformações sociais necessárias com justiça social e econômica. Para Fleuri (2006),

Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. Isto vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção e interação entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários (FLEURI, 2006, p. 497 – Grifos do autor).

Considerando o papel social da escola nesse processo, é necessário que essa instituição esteja inserida em um contexto que leve em consideração a interculturalidade, observando as individualidades dos grupos e suas contribuições sociais e culturais para o meio no qual estão inseridos. A escola ocupa papel de grande importância no que diz respeito a essa questão, uma vez que é responsável por receber sujeitos de diferentes grupos, e a partir disso também se torna responsável por elaborar ações que valorizem as diversidades

culturais. É desta forma que a “escola e os correlatos processos de aprendizagem produzem efeitos resultantes de um complexo processo de *negociações* entre as forças sociais envolvidas” (FLEURI, 2006, p. 504). Todavia, Sacavino (2010) observa que é preciso

Reconhecer e afirmar os direitos da diferença não equivale a reivindicar direitos iguais para todos. O direito à diferença exige a especificidade sem desvalorização e o reconhecimento sem discriminação. É nessa dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios dessa articulação se colocam (SACAVINO, 2016, p. 16).

No entanto, segundo a mesma autora, “para avançar na construção de práticas educativas interculturais é fundamental questionar a lógica dominante nos processos educativos escolares, herdeira da modernidade ocidental” (SACAVINO, 2016, p. 16). Nessa direção, Luciano (2012), intelectual indígena Baniwa, chama atenção para uma questão muito importante:

Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de serem enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que tem poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas. Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universalidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem viver coletivo é a prioridade. (LUCIANO, 2012, p. 3).

Trata-se de questionar a histórica invisibilidade dos povos originários e tradicionais engendrada pelos agentes do poder capitalista, que os considera “minorias culturais”, desejando limitar as suas possibilidades de diálogo e de cidadania. Para Sacavino (2020, p. 12), os processos de “opressão, exploração e subordinação, que foram impostos pelo capitalismo, ao excluir grupos e práticas sociais, também deixaram de fora os conhecimentos e saberes produzidos por esses mesmos grupos”. Em relação a essas questões, Silva e Reboló (2015 p. 180) destacam 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.

Fica evidente, portanto, a necessidade de a escola se adaptar às mudanças sociais constantes, ajudando no processo de transformação social contra as desigualdades. É necessário, sobretudo, “questionar a naturalização da invisibilidade dos sujeitos considerados “outros” dentro das salas de aula, as diferenças étnicas, dentre outras, o que ajudaria a “promover processos de consciência e reconhecimento de sua importância e valor na conformação social de nosso país” (SACAVINO, 2013, p. 89), o que também contribuiria para que vivêssemos em uma sociedade mais democrática e justa.

Alguns grupos sociais, como os povos e comunidades tradicionais, incluindo os povos originários, foram historicamente alvos de ocultamento, inferiorizações, até mesmo de suas trajetórias de afirmação de seus saberes, culturas e identidades. E compreende-se que esse processo tem uma relação intrínseca de como esses povos foram alocados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica.

Diante disso, o debate sobre interculturalidade, educação e os povos e comunidades tradicionais nos levam a enfatizar a importância das relações de poder entre esses diferentes grupos, visibilizando, portanto, a luta pelos direitos das minorias étnicas como produto de longo conflitos e lutas nas arenas sociais. É um debate que se faz, também e necessariamente, político, como tão bem expressou Paulo Freire (1987), pois qualquer discussão sobre a educação é de natureza política, e qualquer processo educativo é opressivo ou libertador. É justamente a partir dessa relação

[...] que o discurso sobre a interculturalidade se firma, visto que é na interculturalidade que se dá a negociação de conflitos e que se promovem os encontros de nossas diferenças e continuidade das mesmas. Assim, o interculturalismo incorpora a herança do movimento multicultural, principalmente quanto aos aspectos de lutas sociais, diálogo e afirmações de identidades (ZAPAROLI; PINHO, 2016, p. 11).

E nesse cenário é fundamental destacar as formas e modos de ocupação do espaço, que também pressupõe relações de poder, mas no sentido de se

chamar atenção aqui para as relações sociais estabelecidas secularmente nesses espaços. O conceito de território sempre esteve em diálogo com as comunidades tradicionais e vem ganhando maior notoriedade no campo científico com amplas possibilidades de definições, que se desdobram em conceitos que vão desde estudos sociais, antropológicos, geográficos, biológicos, entre tantos outros, que se complementam entre si. Neste sentido, é preciso tratar o campo da interculturalidade como pontes possíveis de reconhecimentos de sujeitos sociais outros, com suas demarcações étnicas próprias e em dinamicidades permanentes, embasados no diálogo do território desses povos e da relação destes para a promoção da educação como direito.

No Brasil, sabemos que a relação dos povos indígenas com a terra é uma relação indissociável. Os povos originários mantêm sua relação com o meio ambiente de uma maneira muito próxima que entende e trabalha com os ciclos e o ritmos da natureza, sem a ideia de separação, intensamente colocada pelo modelo capitalista de vida e desenvolvimento, que trata a natureza como um recurso, como algo separado dos homens, um elemento a ser explorado. E através desta ideia de separação ocorre a negação das várias dimensões de formas de vida, como nos lembra Krenak (2019) ao mencionar que é absurda a ideia dos humanos separados, descolados da terra, vivendo uma abstração civilizatória, que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos.

E é a partir dessa relação de homem x natureza que os territórios indígenas assumem um importante papel no diálogo com a educação para a reafirmação das comunidades, considerando as suas múltiplas relações com a terra, onde são manifestados os conhecimentos ancestrais de cada povo e onde se dá “transmissão” destes conhecimentos para as novas gerações. Nesse sentido, a apropriação e a ressignificação desses conhecimentos pela escola são instrumentos necessários, capazes de mediar novas estratégias e novas possibilidades de diálogos entre Estado, os povos e comunidades tradicionais.

Uma questão que merece ser colocada nesta discussão é a incorporação do Sul do Maranhão ao modelo de propriedade capitalista e aos novos capitais, o que se deu com o avanço dos grandes empreendimentos na região, expropriando as famílias sertanejas, as quebradeiras de coco, os povos indígenas e os pescadores de seus territórios de produção e de vida. No entanto, essas frentes primeiras de expansão e ocupação pioneiras da terra ainda preservavam costumes e relações simbólicas e materiais que reforçavam sua reprodução enquanto um *modus vivendi* camponês, com uma produção de subsistência e a venda dos excedentes no mercado. É o encontro ou o des-encontro, como se prefere

denominar, dessas territorialidades distintas que encerra o problema fundiário do estado (SILVA, 2008).

Nesse aspecto, os espaços territorializados pelos sertanejos carregam muitos elementos, como memórias, tradições e conhecimentos bioculturais de convivência com as chapadas, os vales, os riachos e os mantidos pela religião desse povo. O sertão, portanto, como espaço para as manifestações espirituais da comunidade, se constitui também como um espaço de educação, onde ensinamentos, valores e as raízes desse povo são transmitidos para as próximas gerações e reafirmados entre a própria comunidade. Desta forma, a religião, a tradição e a cultura das quebradeiras de coco, do sertanejo, dos indígenas e dos pescadores se manifestam como dimensões da interculturalidade.

No processo de reconhecimento dos sujeitos individuais e coletivos do campo no Maranhão, tem-se a reinvenção social das organizações e a incorporação do agroextrativismo como atividade produtiva e ferramenta política. E aí se destaca o caráter educativo do Movimento das Quebradeiras de Coco Babaçu, em conjunto com suas associações e comunidades de base, na luta pelo direito ao acesso aos babaçuais, nas formas de organização e comercialização dessa produção e demais garantias sociais, como a educação dos jovens que moram no campo.

Como destaca Mariana Nóbrega (2015),

As comunidades agroextrativistas da Amazônia Maranhense se autodeterminam de várias formas como trabalhadores rurais, agricultores familiares, extrativistas, pescadores, quebradeiras de coco e se organizam em diferentes entidades de diversas instâncias organizativas onde os mesmos empreendem suas lutas em busca dos seus direitos ao uso dos seus territórios e manejo dos bens naturais, além do direito de empreender suas iniciativas econômicas e organizativas. Isso não invalida a possibilidade de serem concebidos como camponeses, na medida em que o camponês personifica tanto o sujeito da ação política quanto o que possui uma relação com a terra e com os outros bens naturais, indo além de uma relação econômica, extrapolando para a construção de universo de relações materiais e imateriais com a natureza (NÓBREGA, 2015, p. 58).

Neste contexto, a ideia de separabilidade, de ruptura da educação com o território não ocorre, sendo o território uma das manifestações da educação, do direito de ser quem se é. Desta forma, as multiterritorialidades presentes que sustentam o que chamamos aqui de hibridismo cultural nas comunidades

agroextrativistas, trazidas nas quebradeiras de coco e nos pescadores, transformam e renovam o espaço em um local de trocas, de novos fazeres e novos conhecimentos. Bhabha (1999) nomina esses espaços de relações híbridas como espaços fronteiriços, os chamados entre-lugares, onde a cultura ganha um novo significado e novo sentido.

Ao analisar os povos e comunidades tradicionais presentes nessa porção sul do estado do Maranhão, verificamos como são complexas e particulares suas manifestações culturais, organizacionais, seus valores, símbolos, e principalmente como ocorre o processo de ensino e de transmissão de seus conhecimentos para as gerações futuras. Diante disso, o que mais caracteriza a interculturalidade no processo educativo entre esses povos é a apropriação da instituição escolar como uma ferramenta importante de luta para a garantia de direitos e ampliação do diálogo com o restante da sociedade, que majoritariamente os ignora, contribuindo para a constituição da escola como espaço de resistência às relações eurocêtricas de educação e ensino.

Considerações finais

Neste estudo que teve o objetivo de compreender as características mais específicas das comunidades tradicionais da região Sul do Maranhão, e estabelecer possíveis diálogos entre educação e interculturalidade, tendo em vista as vivências e experiências desses povos e comunidades tradicionais, verificamos que os desafios impostos pelas pressões econômicas, fundiárias e políticas ambientais aos povos e comunidades tradicionais têm chamado a atenção para a dívida histórica do Estado brasileiro para com essa população.

Os povos indígenas e comunidades tradicionais sofrem os impactos das transformações econômicas e demográficas regionais, causados pela instalação e operação dos grandes empreendimentos, que muitas vezes geram conflitos internos e externos e a deterioração dos laços comunitários. Mas o que tem prevalecido é o interesse coletivo de proteção da integridade cultural dos grupos em defesa de seus direitos, pois não se trata apenas viverem ou habitarem determinados espaços sociais, mas de se relacionarem com esses territórios nos quais constituíram a base de sua organização social e cultural, e a partir deles é que se relacionam com o mundo, constroem experiências e desenvolvem conhecimentos seculares.

Por um longo período acompanhou-se uma letargia em relação à efetivação de políticas públicas destinadas aos povos e comunidades tradicionais do campo no estado do Maranhão, e em especial às regiões sul e sudoeste. Tal

descaso repercutiu na subordinação do campo aos interesses do espaço urbano. Dentre as negligências vivenciadas por esses sujeitos, a educação no campo acompanhou todo esse processo de escassez de benfeitorias. O que aconteceu foi uma importação da educação urbana para o espaço rural sem levar em consideração as realidades vivenciadas pelos sujeitos envolvidos.

Diante desses desafios, a interculturalidade adquire um significado ligado tanto à construção de projetos sociais, quanto de projetos políticos e epistêmicos. Desta forma, passa a ser vista como uma alternativa crítica em favor de maior justiça social e cultural, podendo contribuir no sentido de promover transformações sociais necessárias com justiça. Para tanto, chamamos atenção para a necessidade desses sujeitos estabelecerem possíveis diálogos no sentido de construir uma educação intercultural que perceba as suas diferenças como potencial e fonte de riqueza. Trata-se de destacar alguns elementos que mais caracterizam as Quebradeiras de Coco Babaçu, Indígenas, Sertanejos e Pescadores nas suas diferenças culturais, mas também naquilo que os articula a partir de um diálogo intercultural na educação.

Referências

ALMEIDA, A. W. B. de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faixinais e fundos de pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. 2.^a ed, Manaus: PGSCA–UFAM, 2008.

AMARAL, M. D. Bo. **Reforma Agrária e Reconhecimento:** o caminho da autonomia e liberdade das camponesas - quebradeiras de coco babaçu na região do Bico do Papagaio. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia Humana, Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARROS, V. **A concepção de educação das quebradeiras de coco babaçu:** um estudo preliminar. 2010. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CONCEP%C3%87%C3%83O-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-DAS-QUEBRADEIRAS-DE-COCO-um-Barros/eeaba170ff975f1c200e310755d85cbacad459e6> Acesso em: 23 jun. 2021.

BARRÊTO, E. S. A. **O MIQCB:** aspectos organizativos e o processo de onguização do movimento. Universidade Federal do Maranhão. Centro de Estudos Sociais. São Luís, 2017.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo horizonte, Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Decreto N.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. **Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento**. GOV.BR Governo Federal, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/aquicultura-e-pesca/a-secretaria>. Acesso em: 28 set 2020.

CANDAU, V. M. F; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARVALHO, A. V. de; MACEDO, J. P. As guerreiras do babaçu: Mulheres quebradeiras de coco em movimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro v. 19 n. 2 p. 406-426. 2019.

CARVALHO, C. **O Sertão**: subsídio para a História e a Geografia do Brasil. Imperatriz: Ética, 2000.

COSTA, T. M. da. **Unidades de conservação em territórios tradicionalmente ocupados**: reflexões sobre as comunidades sertanejas e suas interações com os corpos hídricos no Parque Nacional da Chapada das Mesas. Monografia (Graduação em Geografia). Imperatriz: Universidade Estadual do Maranhão, 2014.

CECCHIN, H. F. G; SILVA, A. P. da. O movimento das Quebradeiras de Coco na região do Bico do Papagaio: reflexões sobre redistribuição e reconhecimento. In: XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2015, Florianópolis-sc. **Anais...** Florianópolis: [s.n], 2015. v. 1, p. 1 - 15.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

DIEGUES, A. C. (Org.). **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. COBIO-coordenadoria da Biodiversidade; NUPAUB- Núcleo de Pesquisas sobre populações humanas e áreas úmidas brasileiras, Universidade de São Paulo, SP, 2000.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FRANKLIN, Ao. **Breve história de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERRETTI, S. E. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 182-198, jun. 1998.

GODELIER, M. Território e propriedade em algumas sociedades pré-capitalistas. In: **O ideal e o material: pensamento, economias, sociedades**. Fayard, Paris 1984. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/Godelier-M.-O-ideal-e-o-material.pdf>. Acesso em: 18 abr 2020.

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

LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Universidade de Brasília (UnB). Anuário Antropológico/2002-2003. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuário_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003_paullittle.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.

LUCIANO, G. B. dos S. A Lei das cotas e os Povos Indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**. Flacso, 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXvcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MARQUES, A. R. **Saberes geográficos integrados aos estudos territoriais sob a ótica da implantação do Parque Nacional da Chapa das Mesas, sertão de Carolina**. Tese (Doutorado em Geografia), Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT, Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2012.

MINAS GERAIS. Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais (CIMOS). Ministério Público de Minas Gerais (MPMG). **Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Belo Horizonte: MPMG, 2014. Disponível em: <https://conflito-sambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/Cartilha-Povos-tradicionais.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

MUNIZ, L. M. **Pescar e despescar: uma análise do cotidiano da pesca artesanal praticada por um grupo de pescadores em Penalva-Ma**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Maranhão, UFMA, 2016.

NÓBREGA, M. L. C. **Enfrentando a sucuri verde**: resistência camponesa e o território de uso comum - o caso das comunidades agroextrativistas na Amazônia Maranhense – Campinas, SP: 2015.

PORTAL YDAPÊ. **Comissão Nacional de Desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. 2016. Disponível em: <http://portalypade.mma.gov.br/seringueiros-caracteristicas>. Acesso em: 17 mai 2020

RADECK, E. Interculturalidade e educação popular: uma reflexão com base em autores alemães e brasileiros. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, 2009.

RÊGO, J. L; ANDRADE, M. de P. **História de mulheres**: breve comentário sobre o território e a identidade das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. Agrária, São Paulo, Nº 3, pp. 47-57, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/agraria/article/download/87/86>. Aceso em: 30 abr. 2020.

ROCHA, R. G; SILVA, M. N. S. da. O sertão sul-maranhense: um espaço geográfico em des-re-construção. **Revista caminhos de geografia**. Uberlândia-MG, Edição especial: I CIGEO-DRDez/2020.

SACAVINO, S. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SACAVINO, S. **Educação em direitos humanos. Pedagogias desde o Sul**. Rio de Janeiro: Novamerica - 7 Letras, 2013.

SACAVINO, S. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao> Acesso: 17 de jun. 2021.

SANTOS, R. L. dos. O sertão inventado: a percepção dos sertões maranhenses pelo olhar de Francisco de Paula Ribeiro. **Revista de História Regional**, 16(1): 209-234, 2011.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. 1ªEd. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SILVA, A. P. da. **Pesca artesanal brasileira**. Aspectos conceituais, históricos, institucionais e prospectivos. Palmas: Embrapa Pesca e Aquicultura, 2014.

SILVA, J. de R. S. **Segurança alimentar, produção agrícola familiar e assentamentos de reforma agrária no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2008. 309p.

SILVA, V. A. da; REBOLO, F. 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.

VEIGA, C. K; LEIVAS, P. G. C. Comunidades tradicionais negras e a proteção da Convenção 169 da OIT. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 08, N. 04, 2017, p. 2599-2628.

ZAPAROLI, W. G; PINHO, M. J. de. A (re)produção de conhecimentos na perspectiva da multi, inter e transdisciplinaridade, disciplinar e cultural. **Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED**. In: Educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania. 1ed. Imperatriz: ETHOS, 2016, v. 1, p. 2130-2141.

SOBRE OS AUTORES

Lara Hanna Ribeiro Feitosa

Graduada em Educação do Campo, com habilitação em Artes e Música, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Gestão e Organização do Trabalho Escolar pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Integra o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Educação (GPAVE/CNPq). E-mail: **lara_hrf@hotmail.com**

Raimundo Nonato de Pádua Cância (Organizador)

É professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, na Linha Educação, Cultura e Sociedade, com estágio de Pós-doutoramento em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFGPA). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), na Linha Formação de Professores. Graduado em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É integrante da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA) e docente no Programa de Pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PpgFopred) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: **nonato.cancio@uft.edu.br**

Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA), da linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia orientado pela Prof.^a Dr.^a Josebel Akel Fares. Membro do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA). Especialista em Formação de Professores para o Ensino de Língua e Literaturas pela Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ). Graduado em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas) pelas Faculdades Integradas Ipiranga (2014). Email: **marcos_zanotti@live.com**

Josebel Akel Fares

Doutora em Comunicação e Semiótica: Intersemiose na Literatura e nas Artes pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Mestre em Letras, Teoria Literária, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui estágio Pós-Doutoral em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É licenciada em Letras. Atualmente é professora titular da Universidade do Estado do Pará/Departamento de Língua e Literatura e

Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação. Coordena o Núcleo e o Grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA- UEPA). E-mail: **belfares@uol.com.br**

Uislei Uillem Costa Rodrigues

É Professor na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e na Prefeitura de Municipal de Macapá (PMM). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Desenvolve trabalhos a respeito da temática indígena. Tem interesse em Educação, Literatura e Línguas Indígenas; Relações Étnico-Raciais e de Gênero; Cultura(s) e identidade(s); História Intelectual Indígena no Brasil e na América Latina. É pesquisador do Núcleo de Estudos de Línguas Indígenas, da UNIFAP e do Grupo Constituição do Sujeito, Cultura e Educação - ECOS, da UFPA. E-mail: **uisley@hotmail.com**

Malena Meneses Vilanova Gomes

Graduada em Educação do Campo, com habilitação em Artes e Música, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Gestão e Organização do Trabalho Escolar pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: **malenameneses123@gmail.com**

Eliseu Riscaroli

É professor Associado na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pós-doutor em Democracia e Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (CEIS), Portugal. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro da Rede de Geografia, Gênero e Sexualidade Ibero Latino Americana (REGGSILA). Pesquisa, estuda e ensina Filosofia e Epistemologia da Educação, Gênero e Direitos Humanos LGBT e Infância. E-mail: **eriscarolli@mail.uft.edu.br**

Lucas Lucena Oliveira

Mestrando em Educação vinculado ao Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PpgFopred), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na linha de pesquisa Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares. Especialista em Direito Processual Civil pelo Centro Universitário Internacional. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: **lucas.lucena@discente.ufma.br**

Adriano da Silva Borges

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PpgFopred), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz, na linha de pesquisa Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares. Integra o Grupo de Pesquisa Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE). É pesquisador pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: borges.adriano@discente.ufma.br

Ilma Maria de Oliveira Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão no Campus de Imperatriz (CESI/UEMA), e docente no Programa de Pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PpgFopred/UFMA). E-mail: ilmamsilva@bol.com.br

Cleudson Pereira Marinho

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade São Marcos (UNIMARCOS). Tem Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É integrante dos Grupos de Pesquisa Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (Pedagogia-UFMA) e Ciência, Educação e Tecnologia (CNPQ-IFMA). Membro Coordenador do Centro Maranhense de Estudos Socioambientais e Assessoria Rural (CEMEAAR) e do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI-IFMA). Atualmente é Pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Avançado Porto Franco. E-mail: cleudson.pm@discente.ufma.br

Lilian Rolim Figueiredo

Possui Licenciatura em Formação Pedagógica para Docente, pela Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST). É bacharel em Serviço Social pela Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão (UNISULMA). Tem especialização em Gestão de Políticas Públicas, com ênfase em Gênero e Raça pela UFMA; e especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Arthur Thomas.

É mestranda no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Segue a linha de pesquisa multiculturalidade, educação e gênero. Enquanto Assistente Social teve experiência na gestão do Serviço de Residência Terapêutica na rede de saúde mental do município de Imperatriz e também na gestão da Fundação da Criança e Adolescente (FUNAC), provisória vinculada ao Estado do Maranhão. Atualmente é docente da UNISULMA, no curso de Serviço Social. E-mail: **lilian.figueiredo@discente.ufma.br**

Witembergue Gomes Zaparoli

Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), na linha de pesquisa Linguagem, educação e diversidade cultural. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), na linha de pesquisa Saberes Culturais e Imaginários da Amazônia. Especialista em Didática Universitária e Ciências Sociais. Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). É membro da Associação Brasileira de História Oral (ABHO). Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Imperatriz, Curso de Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa em Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE). Atual coordenador e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação em Formação Docente em Práticas Educativas (PpgFopred/CCSST/UFMA, Imperatriz-MA. E-mail: **wg.zaparoli@ufma.br**



ISBN 978-65-5390-067-7



9 786553 900677