

# ETNOGÊNESE & Interculturalidade

no contexto latino e ibero-americano

(Org.)

Cássio Knapp &

Daniel Valério Martins





# ETNOGÊNESE & Interculturalidade

no contexto latino e ibero-americano

(Org.)

Cássio Knapp &  
Daniel Valério Martins



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
ANTROPOLÓGICAS DE CASTILLA Y LEÓN  
**I I A C Y L**

# Etnogênese e Interculturalidade

# Etnogênese e Interculturalidade

## Etnogênese e Interculturalidade no contexto latino e ibero- americano

1ª Edição

Organizadores: Daniel Valério Martins e Cássio Knapp

Conselho editorial: Ángel Baldomero Espina Barrio, Mercedes Cano Herrera, Carlos Montes Pérez, Francisco Javier Rodríguez Pérez, Luiz Nilton Corrêa e Walter Roberto Marschner.

Fotografia: Hector Rocha Isaías

Edição: Daniel Valério Martins e Ruan Rocha Mesquita

Capa e Arte: Hector Rocha Isaías

Diagramação: Ruan Rocha Mesquita

Revisão Ortográfica: Rute Leite Medeiros e Luis Antonio Corchete Sánchez

Apresentação: Antonio Dari Ramos

Prefácio: Juan Alfredo Jiménez Eguizábal

Posfácio: Antônio Augusto Bonatto Barcellos

Datos internacionales de Catalogación en la Publicación (CIP)  
(Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León)

Martins, D. V.; Knaap, C. Etnogênese e Interculturalidade no contexto latino e ibero-americano. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL; Porto: Editora Cravo, 2021.

ISBN: 978-84-931231-1-6

Copyright © 2021 IIACYL, Editora Cravo e autores



## APRESENTAÇÃO

Tenho a imensa alegria de apresentar a obra Etnogênese e Interculturalidade no Contexto Latino e Ibero-americano, organizada pelos renomados queridos Daniel Valério Martins e Cássio Knapp! O livro é fruto dos intensos debates travados entre pesquisadoras/es que fazem parte da teia acadêmico-política da qual participa a Faculdade Intercultural Indígena – FAIND, Unidade Acadêmica da Universidade Federal da Grande Dourados, de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil, onde estão lotados os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e o Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET). Os textos apresentados fazem parte do que poderíamos chamar de produção acadêmica engajada.

A obra que apresentamos chega em bom momento – num período em que há uma reorganização dos projetos neocoloniais e neocolonizadores mundiais – e traz em si um importante balanço das ações realizadas por diversas/os pesquisadoras/es no sentido de entender os impactos sociais de políticas públicas voltadas para o manejo da relação entre diferença e igualdade, com vistas a auxiliar na construção de um projeto inclusivo que passa pelo reconhecimento e pelo respeito étnico, cognitivo, político e social de grupos historicamente excluídos dos processos de constituição das Nações Modernas.

Por certo há que se considerar que, embora recentes enquanto conceitos, os processos sociológicos de etnogênese e de interculturalidade se fazem presentes desde os primórdios da humanidade. Contatos entre grupos sociais e povos diferentes, com influências múltiplas e recíprocas no seu modo de ser, sempre existiram e não podem ser creditados somente ao contato colonial acontecido a partir do século XV. A exemplo dos povos do ‘velho’

mundo, o ‘novo’ mundo sempre foi pleno de trocas simbólicas e materiais, de modo que podemos dizer que o caráter especular é algo inerente aos agrupamentos humanos e que o contato com o outro sempre foi uma das variáveis da constituição das identidades grupais. Contudo, não menosprezamos o impacto que a chegada de europeus tenha causado nos povos originários.

No presente, entretanto, a palavra interculturalidade deixa de ser um mero diálogo entre as culturas e passa a definir projetos ético-políticos voltados à construção de relações sociais horizontais entre diferentes grupos humanos, sem que seja preciso abdicar da diferença. Pelo contrário, a marcação da diferença é um dos traços da contemporaneidade. Se o processo de colonização investiu pesadamente na homogeneização cultural, o atual momento é de valorização das diferenças, com um consequente retorno ao interior das culturas, num processo de autorreconhecimento e de posterior saída para o diálogo baseado na alteridade.

Discussão complementar é aquela referente à gestação das identidades grupais, sejam culturais, de gênero ou de classe. Nesse sentido, as políticas públicas da diferença implantadas em várias partes do mundo têm possibilitado o nascimento de novas identidades e o fortalecimento das antigas formas de identificação e das lutas sociais daí advindas. Nesse sentido, a escola desempenha um papel importante de construção de sujeitos críticos e comprometidos com a defesa da dignidade humana. Ação importante nesse aspecto é desempenhada pelas “místicas”, tema do primeiro texto da coletânea, escrito por Ângela Cristina Alves, A mística como processo de formação nos encontros da juventude camponesa da Escola Ernesto Che Guevara. A existência da ‘mística’ – essa vivência poético-política – nos encontros que a autora toma como objeto de pesquisa é também percebida nas atividades dos movimentos sociais do campo e nos cursos de formação

desenvolvidos por eles, pelas escolas básicas e universidades imbuídas das lutas camponesas/camponesas.

O mesmo engajamento acadêmico aparece no texto *A interação no trabalho das mulheres camponesas do Assentamento Pedro Ramalho no Município de Mundo Novo - MS em tempos de pandemia*, de Glaciene Vareiro Pereira. No texto, a autora analisa a articulação das mulheres do Assentamento Pedro Ramalho, ligadas ao Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), no enfrentamento das consequências sociais e econômicas trazidas pela pandemia do novo coronavírus, no sentido da busca de emancipação, além de trazer um importante histórico do próprio MMC.

O terceiro texto *Moradia: um espaço de convivência e troca de saberes*, de Maria de Fátima Ferreira, ao se debruçar sobre o espaço geográfico do pantanal sul-mato-grossense, com destaque ao vale do rio Taquari, região dos antigos Payaguás, se dedica a estudar a relação que as populações tradicionais do lugar têm com suas moradias. Por conta dos fatores climáticos, as residências são bastante diferentes se comparadas com as casas construídas em núcleos urbanos, seja pelo material utilizado, pela ‘falta de solidez’ ou pela divisão dos cômodos. Mais do que identificar o espaço da casa, a autora faz uma espécie de etnografia do uso do ambiente, considerando a especificidade cultural de seus moradores.

No texto *Manifestação de interculturalidade dentro da escola e na sociedade: cultura indígena guarani e kaiowá e material didático*, Rossandra Cabreira traz o resultado da pesquisa que realiza sobre o grafismo dos povos Guarani e Kaiowá, uma das práticas culturais milenares desses povos. A autora não apenas apresenta brilhantemente a história de formação da Reserva indígena de Dourados e o grafismo de seu povo, como demonstra a possibilidade de utilizá-lo pedagogicamente nas escolas indígenas de Dourados, como de resto nas demais escolas interessadas na valorização e

vivência construtiva da diferença. No caso específico da Reserva de Dourados, devido ao seu caráter multiétnico, Rossandra acredita que o trabalho escolar com o grafismo Guarani e Kaiowá pode ser muito rico para o estabelecimento do diálogo intercultural entre as etnias indígenas envolvidas.

Ainda sobre a educação escolar indígena, o texto Reflexões sobre a interculturalidade e a escolarização indígena na Reserva Indígena de Sessoró – MS, de Waneide Garay Duarte, é singular para conhecer o funcionamento de uma escola indígena a partir do seu interior. Waneide se reconhece como Guarani e Kaiowá e é professora numa escola indígena, a Escola Municipal Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi. Waneide é adepta da ideia de que a escola, para os indígenas, é um espaço para o exercício da autonomia que busca caminhos para reafirmar e fortalecer os valores tradicionais, em diálogo com outros saberes, daí seu caráter intercultural. O centro do debate está, dessa forma, num certo pragmatismo epistêmico, no sentido de se pensar em como a escola pode melhorar a vida das pessoas. Não se trata, então, de pensar a escola como um espaço de ‘branqueamento’ do indígena e de apagamento de sua cultura, mas como um espaço de diálogo que permita defender e construir a dignidade indígena, unindo e trabalhando valores/saberes comunitários em diálogo interno e com a sociedade envolvente.

Saindo do espaço do estado de Mato Grosso do Sul, mas ainda sobre a educação escolar indígena, o texto coletivo Análise de conteúdo e discurso da produção científica Tremembé sobre a educação indígena e seu marco legal, de Daniel Valério Martins, Ruan Rocha Mesquita, Francisco Alberto da Silva Neto e Silvana Maria da Silva Guilherme está centrado no debate sobre materiais didáticos produzidos por estudantes indígenas da etnia Tremembé, do município de Itarema, Ceará. Após passar pela história da educação escolar Tremembé e sua relação com o sistema educacional brasileiro, os

autores analisam os conteúdos e discursos presentes nos materiais didáticos produzidos. Os materiais didáticos analisados indicam que o povo Tremembé os pensa como instrumentos de luta e de resistência, a partir da ideia de educação diferenciada, voltada para as especificidades do povo, para a manutenção e o resgate de suas lutas históricas e pautas culturais.

O sétimo texto retorna ao espaço do Mato Grosso do Sul, no entanto a partir da perspectiva da língua Terena. Priscilla Alyne Sumaio Soares, Ivan de Souza, Denise Silva e Kelly Priscilla Lóddo Cezar, no texto Glossário virtual plurilíngue: língua terena de sinais, língua terena, libras e português, buscam descrever o processo de elaboração de um glossário virtual plurilíngue que contemple a língua terena de sinais, a língua terena, a Libras e o português, pensado no intuito de construir uma proposta de aplicação multi/bilíngue para surdos da etnia Terena que consiste em ter a língua de sinais como primeira língua e a língua escrita como segunda língua, atendendo, assim, às necessidades de professores, familiares e alunos surdos das escolas indígenas da Terra Indígena Cachoeirinha/MS. Além de estimular pesquisas similares, o projeto descrito se constitui em um recurso auxiliador na divulgação da língua terena de sinais, contribuindo para suprir a necessidade de se dialogar e refletir sobre as demais línguas de sinais que não são contempladas em documentos oficiais e são de direito constitucional de língua materna, como afirmam os autores.

Racquel Valério Martins e Jesús María Aparício Gervás apresentam, através do texto Ideias força de Paulo Freire e a sobreculturalidade impulsando a educação quilombola, o resultado da investigação que realizaram na escola da comunidade quilombola de Lagoa do Ramo e Goiabeiras de Aquiraz-Brasil, buscando avaliar nela a existência das ideias força daquele pensador. A partir da ideia de resiliência e de adequação das ferramentas pedagógicas às lutas da comunidade, os autores adentram na

noção de sobreculturalidade, esse processo de resistência à subjugação e à homogeneização. Eles encontram em Paulo Freire uma proposta de alfabetização comprometida com a desalienação, com a resistência e com a valorização da cultura popular, proposta que possibilita o fortalecimento da identidade do grupo e sua emancipação.

O nono texto – *Mística: ação pedagógica e política na Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues* –, de Luiz da Silva Peixoto, retoma o debate sobre a mística enquanto ação pedagógica presente na formação de educadores/as comprometidos/as com as mudanças sociais. Tomando como locus epistemológico a Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues, o autor adentra no sentido conceitual desta importante ação pedagógica, indicando que ela é mais do que um momento, constituindo-se num eixo que perpassa as demais ações, que sintetiza a utopia, tendo importante papel na educação dos jovens, pois lhes fere os sentimentos, alimenta a esperança de alcançar o sonho, o ideal, o objetivo, transforma-se em causa consciente a indicar o caminho que se passa a viver por ela e rumo a ela. É o além-conhecimento por se constituir em vivência coletiva. Na mística misturam-se o passado, o presente e o futuro.

De forma magnífica, Cássio Knapp e Paulo Roberto Nunes Ferreira, no texto *Educação, povos indígenas e populações tradicionais: de sujeitos de direitos à objetos do Estado*, trazem um debate urgente e necessário sobre a forma de como o Estado gerencia a diferença e os direitos conquistados pelos povos e comunidades tradicionais no tocante à educação. Os autores chegam à conclusão que o Estado atenta contra seus modos de vida e epistemologias. Ambos os autores identificam que o modelo de interculturalidade proposto pelo Estado é o funcional, pois não busca incidir sobre as assimetrias sociais presentes desde o período colonial. Embora funcional, a interculturalidade foi assim mesmo esvaziada pelo Estado, de modo que seus movimentos são

de dissolução dos direitos educacionais dos povos indígenas e populações tradicionais, em acelerado caminho para um monoculturalismo distópico.

O capítulo 11 dos autores Ana Aline de Medeiros Silva, Álvaro Lorencini Júnior e Sérgio de Mello Arruda, traz uma discussão sobre Formação Docente a partir do relato de uma atividade didática desenvolvida na aula inicial da disciplina de Física Aplicada à Educação do Campo rememorando atividades realizadas com a primeira turma de Ciências da Natureza da Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no Mato Grosso do Sul - MS.

O capítulo Tradição e Modernidade: a dimensão individual, coletiva e Étnica do Consumo de álcool entre indígenas do Brasil aborda sobre o consumo de bebidas alcoólicas entre indígenas no Brasil, explica desde um recorrido histórico as práticas etílicas tradicionais que já incluíam a fermentação de frutas, cereais e raízes. A autora Euzelene Rodrigues Aguiar apresenta uma análise da origem e evolução do consumo de álcool entre indígenas no Brasil, considerando-se aspectos históricos e socioculturais a partir de um contexto geral até a sua realidade local.

O texto *Integración de los principios del Buen Vivir en la educación propia: el ejemplo del pueblo Ashaninka del Río Ene*, de Mara García Rodríguez, Luis Alfonso Garzón Pérez e María Dolores Fernández Malanda, apresenta magistralmente a importância da escola na disseminação da filosofia indígena do *Buen Vivir*. Os autores tomam o campo educacional como um dos espaços privilegiados para a construção da igualdade, baseada numa perspectiva biocêntrica. Eles partem da percepção de que a sociedade hegemônica, e por conseguinte a escola que lhe representa, possui um caráter individualista, sendo necessário um giro coletivista a fim de que se enfrentem os problemas causados pela modernidade. A resposta estaria no *Sumak Kamsay*, *Sumaq Qamaña* ou *Buen Vivir*, filosofia e prática coletiva que são analisadas no

capítulo. Como saída para os problemas causados por uma educação individualizadora, os autores preconizam o retorno aos processos próprios de educação dos povos indígenas.

O penúltimo texto desta coletânea - *Etnogénesis e indianismo, una mirada desde la historia latinoamericana* –, de Alfredo Rajo Serventich, apresenta, de forma didática, a história do indianismo, passando pelas reflexões da Ilustração, pela inserção do tema nas políticas governamentais, com ênfase no México, desembocando na tomada de consciência indianista pelas populações indígenas atuais. Por certo, o processo a que se refere Serventich guarda algumas similitudes com o que aconteceu na América Portuguesa, diferindo, entretanto, em outros aspectos, sendo um estudo bastante importante para que se possa avaliar o fenômeno comparativamente, sobretudo quando o enfoque que pretendemos é o de uma cidadania mundial, uma ética transcultural que respeite ao mesmo tempo as diferenças, mas que tome todos os povos em pé de igualdade.

Por fim, o capítulo *¿Es posible tomarse el animismo interculturalmente en serio?*, de Julián García Labrador, encerra o livro, mas não o diálogo, trazendo um importantíssimo debate filosófico no âmbito da antropologia acerca das incongruências existentes entre o animismo e a interculturalidade. No centro da discussão está a alteridade, trazida à baila pelo giro ontológico. Assim, o último capítulo do livro deixa em aberto o debate sobre a interculturalidade e o respeito de fato que deve acompanhá-la quando se pensa na defesa radical da alteridade. Fecha-se o livro e abre-se um profícuo diálogo sobre o assunto!

De maneira a finalizar esta apresentação, agradecemos, em nome da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFMG), aos professores Cássio Knapp e Daniel Valério Martins pela organização deste livro, produto da disciplina de mesmo nome ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET/FAIND/UFMG) e às/aos autoras/es

## Etnogênese e Interculturalidade

que nos brindaram com seus escritos. Desejamos sucesso a todas/os e uma boa leitura a quem tiver a sorte de ter em mãos tão importante livro.

Antonio Dari Ramos  
Universidade Federal da Grande Dourados



## PREFÁCIO

Con temor y temblor, acepto el reto de escribir el texto que tienes en las manos. El Prefácio de una obra fruto de la colaboración de eruditos y entrenados especialistas, bajo la coordinación de los profesores Daniel Valério y Cássio Knapp, que han sabido detectar las señales que emite la Etnogênese Indígena, y aciertan, una vez más, a proporcionar a la comunidad científica nuevas relaciones e inferencias antropológicas y socioeducativas. Gratitud también al Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León - IIACYL por diseñar y editar con esmero la obra *Etnogênese e Interculturalidade no Contexto Latino e Ibero-Americano*, que viene a cubrir una laguna bibliográfica.

En efecto, el libro aborda un aspecto relevante y significativo, al que hasta ahora no se le ha venido prestando la debida atención, relativo a las interacciones entre etnogénesis e interculturalidad, todavía sometidas en el contexto latino e iberoamericano a un análisis incompleto y sesgado, también plagado de prejuicios y estereotipos, que impiden apreciar con nitidez la fecundidad heurística y la decisiva influencia que tienen en las formas de entender y practicar diferentes interacciones sociales y educativas. Los trabajos insertos en esta obra colectiva aportan nuevas miradas, conceptos y metodologías en torno a las místicas como acción político-pedagógica y como proceso de formación de jóvenes, a los nuevos planteamientos y espacios de sociabilidad que induce la consideración de la perspectiva de género, al trabajo de las mujeres campesinas, a heterogéneas e influyentes manifestaciones y estrategias interculturales indígenas, a la convivencia e intercambio de saberes, a las repercusiones del plurilingüismo como hecho psicocultural en la *bildung* compartida por todos los sujetos en formación del tejido social, a los fines, principios, recursos y procesos de escolarización,

mostrando interesantes cambios en el concepto y procesos de legitimación de la ciudadanía, desvelando también las influencias positivas de Paulo Freire en la educación *quilombola* y las mediaciones de los principios del buen vivir en el pueblo Ashaninka, así como una nueva racionalidad crítica y creativa en torno al indianismo y el animismo.

En este sentido, la obra trata de dar razones, ciertas notas que clarifican, que ayudan a desentrañar y comprender mejor el interrogante sobre, ¿Qué se puede hoy saber en los dominios cognoscitivo, práctico y evaluativo en el ámbito de las relaciones entre etnogénesis e interculturalidad? Pero también, conviene recordar que la lectura de un libro es siempre un ámbito de diálogo y una experiencia personal, que provoca diferentes modos de narratividad entre los lectores, abriéndose en este sentido un nuevo horizonte que cada uno tiene que descubrir y afrontar.

Tenemos la convicción de que el *leit motiv* y los contenidos plurales de esta monografía, en los que se analizan diferentes estilos de vida, etnografías y microhistorias, discursos y praxis, además de cubrir un reciente tiempo silente sobre diferentes aspectos interculturales indigenistas, muestra el potencial de la mirada antropológica e invita a repensar la convivencia social y diseñar los nuevos caminos por los que ha de discurrir el porvenir de la sociedad actual, a salvo de todo tipo de imposturas. Suficientes estímulos, apreciado lector, para suscitar curiosidad e impaciencia por adentrarse con ánimo renovado y cuanto antes en el interior de la obra.

Juan Alfredo Jiménez Eguizábal  
Universidad de Burgos-ES

## ÍNDICE

Apresentação .....	vii
Antonio Dari Ramos	
Prefácio.....	xvii
Juan Alfredo Jiménez Eguizábal	
Índice .....	1
1 A Mística como processo de formação nos encontros da juventude camponesa da escola Ernesto Che Guevara.....	3
Angela Cristina Alves	
2 A interação no trabalho das mulheres camponesas do assentamento Pedro Ramalho no município de Mundo Novo-MS em tempos de pandemia .....	17
Glaciene Vareiro Pereira	
3 Moradia: um espaço de convivência e troca de saberes .....	33
Maria de Fatima Ferreira	
4 Manifestação de Interculturalidade dentro da escola e na sociedade: cultura indígena guarani e kaiowá e material didático .....	55
Rossandra Cabreira	
5 Reflexões sobre a Interculturalidade e a escolarização indígena na reserva indígena de Sessoró-MS .....	75
Waneide Garay Duarte	
6 Análise de conteúdo e discurso da produção científica tremembé sobre a educação indígena e seu marco legal.....	97
Daniel Valério Martins	
Ruan Rocha Mesquita	
Francisco Alberto da Silva Neto	
Silvana Maria da Silva Guilherme	
7 Glossário virtual plurilíngue: língua terena de sinais, língua terena, libras e português .....	123
Priscilla Alyne Sumaio Soares	
Ivan de Souza	
Denise Silva	

## Etnogênese e Interculturalidade

Kelly Priscilla Lóddo Cezar

8 Ideias força de Paulo Freire e a Sobreculturalidade impulsando a educação quilombola ..... 151

Jesús María Aparício Gervás

Racquel Valério Martins

9 Mística: ação pedagógica e política na escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues ..... 183

Luiz da Silva Peixoto

10 Educação, povos indígenas e populações tradicionais: de sujeitos de direitos à objetos do Estado ..... 203

Cássio Knapp

Paulo Roberto Nunes Ferreira

11 O Ensino de Física em escolas no campo de Mato Grosso do Sul: um ensaio à luz da formação docente ..... 257

Ana Aline de Medeiros Silva

Álvaro Lorencini Júnior

Sérgio de Mello Arruda

12 Tradição e modernidade: a dimensão individual, coletiva e étnica do consumo de álcool entre indígenas do Brasil ..... 277

Euzelene Rodrigues Aguiar

13 Integración de los principios del Buen Vivir en la educación propia: El ejemplo del pueblo Ashaninka del Río Ene. .... 299

Mara García Rodríguez

Luis Alfonso Garzón Pérez

María Dolores Fernández Malanda

14 Etnogénesis e indianismo, una mirada desde la historia latinoamericana ..... 321

Alfredo Guillermo Rajo Serventich

Ed Carlos de Sousa Lima

15 ¿Es posible tomarse el animismo interculturalmente en serio? ..... 333

Julián García Labrador

Posfácio ..... 355

Antônio Augusto Bonatto Barcellos

1 A MÍSTICA COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO  
NOS ENCONTROS DA JUVENTUDE CAMPONESA  
DA ESCOLA ERNESTO CHE GUEVARA

MÍSTICA COMO PROCESO DE FORMACIÓN EN  
LOS ENCUENTROS DE JUVENTUD CAMPESINA  
DEL COLEGIO ERNESTO CHE GUEVARA

Angela Cristina Alves

**RESUMO**

O objetivo geral deste capítulo é compreender e registrar qual foi o papel da mística no processo de formação dos jovens nos Encontros da Juventude Camponesa da Escola Ernesto Che Guevara. O percurso metodológico se deu em uma pesquisa qualitativa baseado em entrevistas com jovens, com uma das idealizadoras dos encontros e com a coordenadora, que junto com os jovens, construiu e coordenou as místicas dos encontros. Destarte, a pesquisa perpassa sobre um breve histórico sobre o conceito de mística para o movimento social, faz um breve relato sobre os encontros, em seguida, apresenta resultados de entrevistas dos sujeitos que se propuseram a protagonizar os Encontros da Juventude Camponesa de Tangará da Serra.

**Palavras-chave:** Juventude camponesa, Mística, Formação.

**RESUMEN**

El objetivo general de este capítulo es comprender y registrar el papel de la mística en el proceso de formación de jóvenes en Encuentros de Jóvenes Campesinos del Colegio Ernesto Che Guevara. El recurso metodológico se desarrolló en una investigación cualitativa a partir de entrevistas a jóvenes, con los creadores de los encuentros y la coordinadora, quienes, junto a los

jóvenes, construyeron y coordinaron las místicas de los encuentros. Así, la investigación utiliza un relato breve sobre el concepto de misticismo para el movimiento social, realiza un breve reportaje sobre los encuentros, luego presenta resultados de entrevistas a los sujetos que se propusieron protagonizar los Encuentros de la Juventud Campesina de *Tangará da Serra*.

**Palabras clave:** Juventud Campesina, Mística, Formación.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada pelo desejo de registrar e compreender qual foi o papel da mística no processo de formação dos jovens nos Encontros da Juventude Camponesa, que ocorreram na Escola Estadual Ernesto Che Guevara no Assentamento Antônio Conselheiro no Estado de Mato Grosso, encontros esses, que foram um importante espaço de formação para os jovens do campo daquela região. O objetivo principal descrito no projeto dos encontros é promover, com a juventude camponesa, o debate e reafirmação da identidade como jovens do campo e sujeitos sociais, fortalecendo e incentivando a vivência coletiva, a auto-organização dos jovens camponeses e o seu protagonismo na opção pela luta e resistência em seus territórios.

A pesquisa tem como principal objetivo compreender, no contexto dos encontros, como se deu esse processo e descrever ações formativas das místicas, que incentivam a permanência da juventude camponesa no seu território, desta forma busca – se registrar parte do processo formativo vivenciado pelos jovens alunos da escola em questão, em um momento de formação que foi muito importante. Sabemos que o futuro dos assentamentos e comunidades camponesas no Brasil necessita reconhecer a necessidade de um debate atencioso acerca da realidade da juventude camponesa, suas possibilidades e perspectivas de permanência no campo.

Num primeiro momento deste trabalho, trago presente o conceito de

mística no movimento social, fazendo um recorte da discussão de alguns autores. Todavia, para registro desse processo, necessariamente há uma necessidade de contextualizar os Encontros, sendo assim no segundo momento deste trabalho discorro sobre eles. E num terceiro momento, faço um relato das místicas dos encontros entremeados das falas dos sujeitos protagonistas dos encontros. O percurso metodológico se deu em uma pesquisa qualitativa baseado em entrevistas com jovens, com uma das idealizadoras e a pessoa que coordenou, junto com os jovens, as místicas dos encontros.

### **MÍSTICA NO MOVIMENTO SOCIAL**

Se buscarmos a origem da palavra “mística” e seus traços ancestrais ela nos levará ao encontro de ações ritualísticas milenares dos gregos e de povos anteriores a eles, bem como, nos abrirá caminhos a outras diversas possibilidades de investigação, como por exemplo os rituais agrícolas egípcios, sumérios ou trácios. Todos eles em convergência com os mistérios gregos. Mas partimos do pressuposto de que a palavra é símbolo de relações sociais de um determinado tempo histórico. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2010, p. 42).

Mística, no estudo das religiões, é um termo compreendido como adjetivo de mistério apreendido por meio da experiência da própria vivência espiritual. Entretanto, segundo Bogo (2012) em alguns estudos pode-se perceber que a mística, em suas manifestações subjetivas, excede a visão do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara união da consciência do fazer presente com a utopia do futuro. Ele ainda afirma que, na atualidade, temos, no mínimo, três formas de esclarecimentos acerca das manifestações

místicas:

Pelas religiões[...] mística como “espiritualidade” [...] é a espiritualidade que acolhe e se expressa por meio da experiência do mistério vivido concretamente. Ela dá sentido à continuidade do existir como mediação para a realização do projeto real e metafísico. Por esta razão, o contemplativo torna-se reflexivo da prática insurgente; b) pelas ciências políticas [...] como expressões do “carisma” que há em cada ser social. As qualidades particulares ou habilidades próprias de cada indivíduo são colocadas a serviço da coletividade e tornam-se contribuições identificadas com cada tipo de sujeito; c) pelos movimentos populares [...] como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção aos topos, a parte realizável da utopia. A linguagem das atitudes verbais e não verbais dos movimentos populares expressa o que são e o que querem estes sujeitos das mudanças sociais (BOGO, 2012, p.473).

Stédile (2001) afirma que, nos primórdios do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, o caráter litúrgico predominava, embora a mística já possuísse a função de gerar a unidade política. Num momento posterior, foi discutido que ela deveria fazer parte da vida do sujeito sem-terra, visto que ela é a demonstração de um sentimento de participação, deveria ser praticada em todos os eventos que reúnam as famílias sem-terra, e não somente em espaços exclusivos, como os Encontros e os Congressos. Bogo (1999) nos fala desse sentimento que embala e fortalece a luta:

Nas lutas sociais existem momentos de repressão que parecem o fim de tudo. Mas aos poucos, como se uma energia misteriosa tocasse cada um, lentamente as coisas vão se colocando novamente e a luta com maior força. Esta energia que nos anima para seguir em frente é o que chamamos de “mistério” ou de “mística”. Sempre que algo se move em direção a um ser humano para torná-lo mais humano aí está se manifestando a mística (BOGO, 1999, p.127).

Mística então, como práxis revolucionária, que anima, faz seu movimento e justifica suas manifestações, como bem nos disse Vargas Netto:

Emana do passado e, principalmente da história inconclusa, da história das injustiças, das rebeliões, das tentativas, uma energia que faz a ligação com o tempo presente e que é veículo de uma mística rebelde. Se examinássemos o rol de demandas históricas que constituiriam a identidade desta “energia”, encontraríamos uma recorrência imensa de vontades e ações que delimitariam essa mística ou ação rebelde. Ou não era por *liberdade, paz e justiça* que lutaram os milhares de Espártacos e Zumbis? Não seria por *terra* que brigaram Tomas Munzer, Emiliano Zapata e Francisco Julião? Será que os ideais da Revolução Francesa já se realizaram plenamente? E as demandas da Comuna de Paris? Teto, saúde, alimentação, cultura, igualdade entre os gêneros e raças já são conquistas da humanidade? Também não; são aspirações que continuam a ecoar no decorrer dos tempos e sua voz é que alimenta a tal mística que tentamos definir (VARGAS NETTO, 2007, p. 265).

A encenação dramática é a principal forma de manifestação dessa mística revolucionária. Utilizando-se de vestimentas, performances dançantes, músicas e muitas vezes o teatro, essas representações buscam demonstrar valores humanistas e socialistas. Inúmeros temas podem ser abordados na mística, como a cultura camponesa, que é representada pelo culto à terra e à natureza, celebrada como geradora de alimentos e bem precioso da humanidade, no entanto, há a predominância de tópicos relacionados à opressão, causada pelos grupos dominantes, bem como a emancipação dos povos oprimidos, celebradas com canções e festas. Essa identidade cultural é reforçada como fundamental na transformação da sociedade, é as raízes camponesas somadas ao sentimento de pertencimento à organização MST. Ferreira defende esta concepção afirmando que a cultura subalterna pode articular formas de oposição à hegemonia, promovendo, assim, conteúdos

libertadores:

Através da música, da dança, dos mitos, dos ritos e de toda uma produção artesanal, a América Latina oferece aos estudiosos das mais diferentes áreas e das mais diversas linhas interpretativas todos os elementos para desvelar as concepções mítico-religiosas, políticas, estéticas de seus povos. A concepção de tempo livre, considerada como um instrumento de grande criatividade, é também determinante para a constituição da estrutura social, principalmente quando seus agentes mais destacados são artistas do povo, e também porque é neste espaço de tempo livre onde se conformam as identidades sociais (FERREIRA, 2001, p. 87).

A luta pela terra é apresentada como a batalha pelo retorno as raízes do trabalhador ao campo, o que possibilita sua liberdade, assim, o MST vai dando outros significados a valores tradicionais da cultura camponesa, como as práticas agrícolas, a culinária, os rituais, o misticismo e as festas. Ele baseia-se na participação efetiva de seus componentes, então sua política cultural procura inserir os princípios da organização nas visões de mundo que compõem o imaginário cultural do camponês, gerando constantemente temáticas relacionadas a esses valores.

Tomando-se cultura em seu sentido amplo, pode-se considerar que é no espaço cultural, na cotidianidade, portanto, que se dão as relações da classe subalterna com o mundo material e com as classes hegemônicas; as exposições aos valores modernizadores da cultura hegemônica; as manifestações das formas adaptativas, de resistência e de recriação do uso das mensagens que recebem, gerando formas peculiares de participar do mundo (FERREIRA, 2001, p. 88).

Então, a mística do MST, ao buscar aproximar a religiosidade da luta por mudanças na sociedade e criar uma cultura em que a memória da esquerda promove a conexão com um projeto transformador, proporciona uma contra hegemonia que entende que não há algo mais mortal que o capitalismo

globalizado.

## **OS ENCONTROS DA JUVENTUDE CAMPONESA**

Os Encontros da Juventude Camponesa de Tangará da Serra, foram realizados na Escola Estadual Ernesto Che Guevara nos anos de 2018 e 2019 e foram um espaço importante de troca de experiência dos jovens alunos das escolas do campo da região de Tangará da Serra, visando dialogar e debater a ação dos mesmos e a organização coletiva deles em suas comunidades. Nos dois encontros houve a participação de jovens de oito escolas estaduais. O objetivo principal dos encontros, de acordo com os projetos, foi promover, com a juventude camponesa, o debate e reafirmação da identidade como jovens do campo e sujeitos sociais, fortalecendo e incentivando a vivência coletiva, a auto-organização dos jovens camponeses e o seu protagonismo na opção pela luta e resistência em seus territórios (Projetos 1º e 2º Encontro de formação da Juventude camponesa de Tangará da Serra, 2018/2019).

O primeiro encontro aconteceu nos dias 12, 13 e 14 de novembro de 2018, tendo como tema: Organicidade, trabalho e cultura: a juventude e a vida no campo e além das palestras e noites culturais, aconteceram também oficinas de teatro, fotografia, mídias digitais, capoeira, reaproveitamento de alimentos e de técnicas agroecológicas. O segundo encontro aconteceu nos dias 12 e 13 de dezembro de 2019, com o tema: Identidade, Lazer e Diversidade: a juventude e a vida no campo e a novidade foi as “Olimpíadas”: um circuito de atividades esportivas e de interação que envolveu todos os grupos.

Os encontros aconteceram em forma de acampamento, com os jovens alojados nas salas de aula da escola, eram organizados em grupos para realização das atividades de limpeza e organização dos espaços, discussão e

encaminhamentos das tarefas das palestras, para as atividades de lazer, interação etc. Aconteceram palestras que debateram temas a respeito da cultura camponesa e a produção de múltiplas linguagens (fotos, mídias digitais, poesia, teatro, músicas, paródias, pinturas), sobre a diversidade e o convívio com as diferenças, o protagonismo e organização da juventude camponesa, ideologia de gênero e orientação sexual, feminicídio, questões relacionadas ao meio ambiente e a geração de renda para a juventude do campo. Temas da atualidade e de acordo com a realidade da juventude presente. As noites eram realizadas atividades culturais como apresentações de teatro, danças e poesias, organizadas e desenvolvidas pelos jovens das escolas presentes.

Esta proposta de organizar a formação, observando e articulando as realidades e as especificidades dos sujeitos envolvidos está no cerne da idealização dos encontros da juventude camponesa, conforme nos diz a coordenadora, ao ser questionada sobre como surgiu a proposta de organização de um encontro para a juventude do campo:

“Nós da gestão da escola percebemos que tínhamos potenciais jovens que precisavam contribuir mais com as organizações, tanto escolares quanto comunitárias, bem como fomentar atividades mais com o perfil da juventude afim de possibilitar melhoria no processo de formação dos mesmos. Sendo uma proposta inovadora na região, os encontros vão além de um evento para jovens, são momentos de auxiliar o debate da necessidade da permanência dos jovens no campo, apontando possibilidades e a reafirmação da identidade camponesa destes sujeitos. Dessa forma, os momentos de místicas, palestras, noites culturais etc. contribuem e faz com que estes jovens camponeses encontrem caminhos e persistam nos seus objetivos” (A.G.S., dados da pesquisa 2020).

Percebe-se então, uma intencionalidade pedagógica, que busca forjar sujeitos capazes de contribuir com as mudanças necessárias para a

permanência dos jovens e melhoria da vida no campo.



Figura 1: Fotos dos murais do I e II Encontro da Juventude Camponesa. Fonte: Autora 2020

## A MÍSTICA NOS ENCONTROS DA JUVENTUDE CAMPONESA

Um dos pontos fortes dos encontros foi a mística, aqui entendida [...] “como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção aos topos, a parte realizável da utopia” (BOGO, 2012, p.473). E ela cumpriu seu papel, enquanto espaço de formação, de acordo com os protagonistas dos encontros, ao serem questionados acerca da importância da mística no processo formativo dos encontros:

“Eu acho muito importante a mística porque a mística passa uma ideia de como acontecerá. Porque as pessoas que se envolvem na preparação querem expressar as razões pelas quais lutamos, criando de forma imaginária o mundo queremos alcançar para que as pessoas vejam e se animem a ajudar a construir aquela ideia, aquele sonho” (jovem 1, F.S.A.).

“A mística foi uma experiência muito boa, pois trouxe para todos nós uma visão diferente do mundo, onde há culturas diferentes, e buscamos sempre demonstrar as desigualdades que infelizmente continua tendo no país. De certa forma as místicas que tivemos foi algo que conscientizou e que deixou o encontro no clima bom, pois não ficou uma rotina cansativa para os alunos” (jovem 2, A.L.).

“Acredito que a mística tem um papel importante nos processos de formação, sendo uma prática cultural e política capaz de representar histórias, sentimentos e realidades através da arte, que tem um papel importantíssimo em qualquer processo de formação” (jovem 3, S.C.F.A.).

Compreendendo a mística como um conjunto simbólico de característica eclesial que se manifesta em diversas mídias radicais do MST, vemos que as performances artísticas e dramáticas, os altares, as canções, o jornal e as festas populares geradas pela confraternização mística constroem e reconfiguram a identidade coletiva desse movimento social. Para o coordenador da mística do 2º Encontro da Juventude Camponesa, um companheiro militante, que veio de MS para contribuir com os jovens na construção e organização das místicas, ressalta este papel de força e identidade da luta camponesa:

“Eu sinto e entendo a mística como manifestação concreta e simbólica das virtudes advindas da polissemia camponesa. É aquém de uma expressão ou enunciação artística, pois revela a representação estética e identitária do território camponês, enquanto espaço de lutas e resistências. E ainda a mística é prática da militância, o que acontece nos mistérios que permeiam a relação natureza/camponeses (as), a história conhecida e vivida no chão de aprendizagem dos movimentos sociais e das escolas do campo, são produções simbólicas, opostas a reprodução e ao consumo desenfreado dos produtos da Indústria Cultural. Mística é mistério, é representação, é ideologia e força motriz para a luta que não se desvincula do cotidiano, da produção de vida e cultura produzida no território camponês” (W.F.T. dados da pesquisa, 2020).

Trata-se então, de um processo, mais que um produto, cultural que vai dando coerência às ações de um grupo e, neste caso, relacionando-se com a produção, com a recuperação e a ressignificação de uma visão de mundo e de um comportamento diante da realidade, que ao mesmo tempo em que são forçados ou limitados pelas condições objetivas que estes comportamentos acontecem são projetados para além delas, como nos afirma o coordenador da mística ao ser questionado se ele acreditava que a mística contribuiu para o desenvolvimento intelectual e social dos jovens que se envolveram na construção e desenvolvimento da mesma durante o encontro da juventude camponesa:

“Sim, com certeza. Todas as místicas que foram construídas durante o evento, partiram das narrativas sobre as vivências dos educandos (as) na prática da lida em seu território de pertencimento. A materialização e as manifestações místicas desenvolvidas na Escola Che Guevara foram mola propulsora para que a juventude camponesa pudesse legitimar na cena a sua identidade cultural, revelando elementos da Agricultura familiar, dilemas vividos no meio social, que vem do contato dos jovens com terra e que se vincula as relações sociais vivas, que os próprios jovens constroem nos entremeios da escola/meio” (W.F.T. dados da pesquisa, 2020).

Numa cartilha de maio de 2005, intitulada “MST: a luta pela reforma agrária e por mudanças sociais no Brasil” lemos que:

“O projeto de mudanças sociais, de conquista da reforma agrária é um mistério. Não sabemos como vai ser. Ele é um sonho. E a cerimônia, o cultivo desse sonho, é que chamamos de mística. É a forma de alimentar espiritualmente e de forma coletiva, a construção do mistério de nosso projeto de libertação humanitária” (MST, 2005, p.8).

É papel de todos que lutam por uma sociedade mais justa, com mais respeito à vida e a diversidade, alimentar esta mística militante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este trabalho ficou evidenciado a importância de reunir os jovens das escolas do campo para encontros de formações, fortalecendo a interação e organização dos mesmos, que o protagonismo da juventude camponesa se faz necessário, para que estes jovens percebam que temáticas da realidade e da atualidade devem ser dialogadas por facilitadores que entendem do assunto em questão, compreendendo que o campo é o lugar que vivemos e onde podemos ter tudo que precisamos e queremos, não necessitando sair do nosso território para tal.

Percebeu-se também, que a mística, além de ser esse mistério, essa força que anima, que impulsiona para a luta, que ressignifica nosso modo de perceber a realidade e vislumbrar o futuro, também é um importante espaço de formação para o desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos do campo, no caso, os jovens camponeses. Sendo necessário, então, fomentar novos espaços como este.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Editora Hucitec – São Paulo, 2010.
- BOGO, Ademar. Mística, In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 473.
- BOGO, Ademar. **Lições da luta pela terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.
- FERREIRA, M. N. A cultura como instrumento de integração latino-americana. **Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. VII, n. 3, p. 85-90, 2001.
- FERNANDES, Bernardo Mançano e STÉDILE, João Pedro. **Brava Gente:**

**A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. **MST: A luta pela reforma agrária e por mudanças sociais no Brasil.** São Paulo, 2005.

NETTO, Sebastião Leal Ferreira Vargas. Tese de doutorado **A mística da resistência: culturas, histórias e imaginários rebeldes nos movimentos sociais latino-americanos.** São Paulo, 2007.

Projeto I Encontro de formação da Juventude camponesa de Tangará da Serra: Tema: “**Organicidade, trabalho e cultura: a juventude e a vida no campo**”  
Local: Escola Estadual Ernesto Che Guevara, Tangara da Serra – MT.  
Novembro de 2018.

Projeto II Encontro de formação da Juventude camponesa de Tangará da Serra: Tema: “**Identidade, Lazer e Diversidade: a juventude e a vida no campo**”  
Local: Escola Estadual Ernesto Che Guevara, Tangara da Serra – MT.  
Dezembro de 2019.

## **SOBRE A AUTORA**

### **Angela Cristina Alves**

Especialista em Educação Ambiental Campesina pela Universidade Federal de Mato Grosso (2018). Possui graduação em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (2013). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade – PPGET da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

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

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9726919146416283>



2 A INTERAÇÃO NO TRABALHO DAS MULHERES  
CAMPONESAS DO ASSENTAMENTO PEDRO  
RAMALHO NO MUNICÍPIO DE MUNDO NOVO-MS  
EM TEMPOS DE PANDEMIA

LA INTERACCIÓN EN EL TRABAJO DE MUJERES  
CAMPESINAS DEL ASENTAMIENTO PEDRO  
RAMALHO EN EL MUNICIPIO DE MUNDO NOVO-  
MS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Glaciene Vareiro Pereira

**RESUMO**

Este capítulo apresenta o trabalho do Movimento de Mulheres Camponesas, fazendo um recorte ao grupo de mulheres do Assentamento Pedro Ramalho no município de Mundo Novo-MS, trazendo um pouco da sua história e como as mulheres estão se organizando nesse período de pandemia. O MMC é um movimento que está organizado a nível nacional e esse movimento está composto por mulheres agricultoras, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, boias-frias, diaristas, parceiras, extrativistas, quebradeiras de coco, pescadoras artesanais, sem-terra, assentadas, são mulheres brancas, negras e indígenas que estão organizadas e lutando por seus direitos dentro de sua diversidade, portanto também vamos apresentar como o diálogo intercultural dentro do movimento tem contribuído para a elaboração de propostas de formação, organização e lutas, e como tem garantido que a voz das diferentes culturas seja ouvida, enriquecendo o debate na luta pelos direitos das mulheres camponesas.

**Palavras-chave:** Mulheres camponesas, Produção agroecológica, Pandemia,

Interculturalidade.

### RESUMEN

Este capítulo presenta el trabajo del Movimiento de Mujeres Campesinas, haciendo un extracto al grupo de mujeres del Asentamiento Pedro Ramalho en el municipio de Mundo Novo-MS, trayendo un poco de su historia y cómo las mujeres se están organizando en este período pandémico. MMC es un movimiento que se organiza a nivel nacional y este movimiento está integrado por mujeres agricultoras, arrendatarias, agregadas, ribereñas, ocupantes ilegales, compra-fríos, jornaleros, socios, extractivistas, quebrantadores de cocos, pescadores artesanales, sin tierra, colonos, son mujeres blancas, negras e indígenas que se organizan y luchan por sus derechos dentro de su diversidad, por lo tanto también presentaremos cómo el diálogo intercultural dentro del movimiento ha contribuido a la elaboración de propuestas de formación, organización y luchas, y cómo se ha asegurado que sea escuchada la voz de diferentes culturas, enriqueciendo el debate en la lucha por los derechos de las mujeres campesinas.

**Palabras clave:** Mujer campesina, Producción agroecológica, Pandemia, Interculturalidad.

### INTRODUÇÃO

O Movimento Mulheres Camponesas-MMC, é um movimento autônomo de mulheres com mais de 35 anos de história e está organizado a nível nacional, por meio de grupos em diversas comunidades camponesas. O MMC é formado por mulheres camponesas organizadas que se identificam com as bandeiras do movimento, sendo a principal bandeira de luta o Projeto de Agricultura Camponesa Agroecológico, com uma prática feminista, fundamentado na defesa da vida, na mudança das relações humanas e sociais e na conquista de direitos.

O MMC está composto por mulheres camponesas das diversas regiões do Brasil, que são agricultoras, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, boias-frias, diaristas, parceiras, extrativistas, quebradeiras de coco, pescadoras

artesanais, sem-terra, assentadas. São mulheres indígenas, negras, brancas que representam a soma da diversidade do nosso país (MMC, 2011).

Representando parte de toda essa diversidade cultural, de produção e de território, esse trabalho irá apresentar o grupo de mulheres do Assentamento Pedro Ramalho no município de Mundo Novo - MS, relatando o histórico da formação do grupo, suas atividades na produção agroecológica e como essas atividades foram afetadas no período da pandemia provocada pela COVID19.

O município de Mundo Novo está localizado no extremo sul do Estado de Mato Grosso do Sul, e faz divisa com o estado do Paraná e fronteira com o Paraguai. Seu território está localizado no bioma de mata Atlântica e as margens do rio Paraná. Proporcionando uma diversidade ambiental e cultural importantes para o desenvolvimento agroecológico da agricultura familiar.

### **O MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS NO MATO GROSSO DO SUL**

O Movimento de Mulheres Camponesas - MMC Brasil é um movimento organizado, composto e dirigido por camponesas de diversos estados do Brasil. Com mais de 35 anos de história, o movimento organiza as camponesas para lutarem pelo reconhecimento da profissão, pela previdência pública e universal, por saúde pública e integral, pelo acesso à documentação pessoal e profissional e por políticas públicas para o desenvolvimento da agricultura a partir das pequenas e dos pequenos agricultores (MMC- 2008).

Segundo um histórico levantado no Seminário Estadual do Movimento de Mulheres Camponesas que aconteceu nos dias 25 e 26 de outubro de 2019, no Assentamento Itamarati em Ponta Porã - MS, com a participação de 95 mulheres oriundas de 23 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, o

movimento de mulheres teve o início em MS em 1979, de maneira informal e clandestina, pois ainda estava em vigor a ditadura militar no Brasil. Em 1986 com o fim da ditadura militar, foram realizadas as primeiras reuniões no município de Glória de Dourados e região, onde se formalizou a Articulação das Mulheres Trabalhadoras Rurais, que posteriormente criou o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais - MMTR. A partir dos encontros e reuniões se formou uma coordenação estadual que além das articulações a nível de estado também participava de atividades a nível nacional, esse grupo teve como objetivos iniciais, trazer para os assentamentos: escolas, merendas e postos de saúde.

Outra luta importante nesse período foi para legalizar as notas rurais para que as mulheres fossem reconhecidas com trabalhadoras rurais, tendo direito a aposentadorias, o movimento realizou várias manifestações e articulações junto aos sindicatos. Em 2002 uma das principais conquistas foi incluir o nome da mulher nos documentos do lote e nota produtora. E em 2004 aconteceu a unificação dos movimentos de mulheres rurais em um grande Congresso Nacional em Brasília-DF e o MMTR passou a ser MMC- Movimento de Mulheres Camponesas.

O movimento se expandiu pelo estado divulgando suas bandeiras de lutas e seus símbolos, formando grupos de bases em diversas comunidades nos municípios de Rio Brillhante, Sidrolândia, Ponta Porã, Japorã, Mundo Novo, Maracaju, Glória de Dourados, Itaquiraí, Dourados, Campo Grande, Terenos. O trabalho realizado por esses grupos abrange as bandeiras a nível nacional e local, como Previdência Social pública e universal; contra a violência sofrida pelas mulheres, e pela alimentação saudável, priorizando a saúde e a produção de alimentos sem o uso de agrotóxicos. Os grupos são autônomos para organizar suas atividades internas, mas geralmente compreende essas pautas, com ênfase nas atividades práticas da produção

agroecológica, como a conservação de sementes crioulas, produção de caldas e biofertilizantes, manejo ecológico de solo e de pragas e doenças. Sempre priorizando pela biodiversidade dos sistemas, valorização da cultura camponesa e relações saudáveis dentro da família e da comunidade.

Nós vivemos em um sistema capitalista, patriarcal e racista, e para enfrentar esse sistema o MMC busca trabalhar a partir de um tripé organizativo, onde juntas, organizadas em grupos (organização), as mulheres buscam conhecimento (formação) para transformar sua realidade e das companheiras (luta). (MMC,2018, p 21)

Dos grupos de base é escolhida uma coordenadora, que fará parte da coordenação municipal, que formará a coordenação estadual. As coordenadoras têm a tarefa de organizar os grupos de base, as articulações com outros movimentos e de organizar as lutas como no 8 de março – Dia Internacional da Mulher Trabalhadora e Lutadora, 28 de maio – Dia Nacional de Luta pela saúde da Mulher, 12 de agosto – Dia Nacional de Luta Contra a Violência no Campo, pela Reforma Agrária, 25 de novembro – Dia de Luta pelo Fim da Violência Contra a Mulher, entre outras.

### **GRUPO DE MULHERES DO ASSENTAMENTO PEDRO RAMALHO**

O assentamento Pedro Ramalho foi criado no ano 2000 a partir da desapropriação da fazenda Mamboré, terras improdutivas e que não estavam tendo uma função social segundo a avaliação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA, nessa área foram assentadas 84 famílias. O assentamento está localizado no município de Mundo Novo - MS, em localização privilegiada, dada a sua proximidade com o Refúgio Biológico de Maracaju (Itaipu Binacional - Brasil/Paraguai) e com o Parque

Nacional de Ilha Grande. As atividades que garantem a renda das famílias são a Agricultura, sendo a principal atividade econômica, seguida da criação de gado leiteiro (KOCHANOVSKI, 2007, p. 01).

O grupo de mulheres do assentamento Pedro Ramalho faz parte do MMC e foi formado há 20 anos, junto com a luta pela conquista da terra que culminou na criação do assentamento. O grupo conta atualmente com seis mulheres camponesas que vivem no assentamento e que se reúnem a cada dois meses para organizar suas atividades, estas atividades estão mais relacionadas à produção agroecológica e sua comercialização, mas também a organização e manutenção do grupo.

Cada família assentada recebeu um lote de aproximadamente cinco hectares, e é nesse espaço que as famílias se organizam para produzir e retirar seu sustento, é importante ressaltar que segundo o INCRA, “a área mínima necessária para que uma unidade produtiva seja economicamente viável” é de 01 módulo fiscal<sup>1</sup>, que no município de Mundo Novo, corresponde a 45 hectares, portanto a área disponibilizada para as famílias não corresponde ao ideal, e devido a isso muitos saem para a cidade em busca de trabalho para complementar a renda.

Mesmo sendo uma área pequena é possível encontrar uma grande diversidade de produção, como hortaliças, frutíferas, mandioca, abobrinha, quiabo, maxixe, feijão de corda, milho verde, pequenos animais como frango caipira, semicaipira e suínos, além de produtos semi-industrializados como

---

<sup>1</sup> O conceito de módulo fiscal foi introduzido pela Lei nº 6.746/1979, que alterou alguns dispositivos do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504/1964), o qual regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola. Seu valor expressa a área mínima necessária para que uma unidade produtiva seja economicamente viável. O número de módulos fiscais de um imóvel é utilizado na aplicação da alíquota no cálculo do ITR (Imposto Territorial Rural) (Lei no 6.746/1979; Decreto no 84.685/1980).

temperos, queijos, massa de tapioca e polpas de frutas. Essa grande diversidade de alimentos é cultivada principalmente pelas mulheres.

O grupo de mulheres começou a se organizar em torno da produção orgânica, tanto pela localização do assentamento ser próxima a Reservas ecológicas, quanto pelo tamanho da área, onde a utilização de agrotóxicos comprometeria a saúde não só do ambiente, mas também das pessoas que ali viviam. Com o início da produção, começaram a pensar uma forma de comercializar para gerar renda, então decidiram por servir o café colonial, com produtos orgânicos, para eventos na região, conseguiram garantir alguns eventos, mas conforme a demanda foi aumentando, tiveram que encerrar o projeto, pois não contavam com estrutura como mesas, cadeiras, pratos, talheres e transporte, para um público muito grande.

Mesmo esse projeto se encerrando, as mulheres não desistiram, continuaram se especializando na produção orgânica, ajudando a criar a ASPROM- Associação dos Produtores Orgânicos de Mundo Novo, e conseguiram com isso a filiação a APOMS- Associação de Produtores Orgânicos de Mato Grosso do Sul, com essas articulações começaram a participar de eventos sobre agroecologia, receber assistência técnica específica e formação.

Com a produção organizada de maneira contínua, esses produtos são comercializados nas feiras em Mundo Novo e no Paraguai, já que é um município de fronteira, e em alguns mercados. A APOMS conta com infraestrutura como transporte (carro e caminhão) e ponto de comercialização em Dourados e acompanha os produtores no planejamento da produção e posterior comercialização.

## **A INTERCULTURALIDADE E A MUDANÇA NAS RELAÇÕES HUMANAS E SOCIAIS E NA CONQUISTA DE DIREITOS NO MMC BRASIL**

O MMC é um movimento nacional que está organizado em todas as regiões do Brasil, esse movimento está composto por mulheres agricultoras, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, boias-frias, diaristas, parceiras, extrativistas, quebradeiras de coco, pescadoras artesanais, sem-terra, assentadas, são mulheres brancas, negras e indígenas que estão organizadas e lutando por seus direitos dentro de sua diversidade.

Devido a característica diversa do MMC, a interculturalidade não é um tema estudado nos debates diários, mas é praticado, e sua importância tem se fortalecido nos últimos anos e ganhado espaço nos textos e artigos publicados pelas camponesas com temas sobre a defesa do território e da identidade das mulheres indígenas, e o debate sobre a luta antirracista, pois entendemos que não basta não ser racista é necessário ser antirracista. É importante ressaltar que esse debate só é possível porque o MMC é um movimento diverso culturalmente, existe o respeito às diferenças e as mulheres são livres para se expressar.

O termo interculturalidade, dá ênfase ao contato e ao diálogo entre as diferentes culturas, e isso promove uma interação, interlocução, reciprocidade e o confronto entre identidade e diferença. Assim, o termo intercultural aparece como uma noção polêmica, carregada de afetividade e caracterizada por uma grande elasticidade semântica. É, portanto, partindo dessa perspectiva que o prefixo “inter” indica uma relação entre vários elementos diferentes, marcando assim uma reciprocidade, mas, ao mesmo tempo, uma separação, uma disjunção (NASCIMENTO, 2020).

Esse diálogo entre as diferentes culturas dentro do MMC tem

possibilitado enriquecer o debate e as propostas em busca dos direitos das camponesas. Isso se reflete na luta para que toda mulher camponesa tenha documentação e seu nome incluído na nota produtora, pela previdência, em defesa do SUS (Sistema único de Saúde) e no combate à violência contra a mulher, essas foram e continuam sendo lutas históricas do MMC e que levou em conta o acesso das mulheres camponesas nos diferentes territórios onde o MMC atua. Essas lutas continuam sendo atuais, pois os direitos da classe trabalhadora estão sempre em perigo.

Outra bandeira de luta importante no MMC está relacionada à Soberania Alimentar, a produção saudável de alimentos, protegendo a biodiversidade e os conhecimentos dos povos do campo, da água e das florestas. A agricultura em base agroecológica é a identidade da mulher camponesa organizada no MMC, mas a forma que é colocada em prática é muito particular em cada região, em cada povo, em cada território, e são socializadas e motivadas nos encontros a nível nacional. Nesse sentido identificamos a presença da interculturalidade, pois ela

Se caracteriza como um processo que implica em uma relação entre pessoas de diferentes contextos que caracterizam o seu viver cotidiano, os quais se apoiam na historicidade das pessoas e do grupo. A dinâmica relacional se dá numa perspectiva de trocas de saberes e de bens tanto culturais quanto materiais, e ela se organiza como processo de negociações que caracterizam a vida em sociedade. Esse processo envolve interesses, poderes e saberes que caracterizando esse movimento em um processo como sendo político e ideológico (RADECK, 2009).

A realidade da violência contra as mulheres, também é um tema constante nos nossos debates, e a multiculturalidade do MMC possibilita fazer o recorte racial e territorial da violência, trazendo um diálogo intercultural entre as camponesas e os diferentes impactos sobre elas, não camuflando sua cor, etnia, sexualidade etc., pois sabemos que o peso é maior nos povos negros,

indígenas e LGBTQIA+. Após esse diálogo as mulheres se apropriam do debate como movimento e levando as reivindicações a todos os espaços sem segmentação.

O debate sobre a interculturalidade é necessário em todos os espaços, pois uma cultura não deve ser oprimida por outras, e para que o MMC continue cumprindo seu papel como movimento de transformação, ouvir a voz das mulheres organizadas é fundamental, pois a cultura é um processo vivo de reação para a libertação e autonomia e o movimento é composto por uma imensa diversidade cultural.

### **PRODUÇÃO E RESISTÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Estamos vivendo um período atípico, devido a situação epidemiológica decorrente do surto pandêmico provocado pela Covid-19, esta situação está afetando a todo o mundo tanto no aspecto humano, como social, com muitas mortes registradas e uma inércia do governo federal para mitigar a situação. Sem muitas ações concretas por parte do governo federal, as famílias estão tendo que se organizar para que os impactos não sejam tão severos.

Segundo um estudo feito por Claudino, 2020, todos os setores da economia foram afetados, de maneira mais ou menos intensa, desde o de matérias-primas, de transformação, até o de serviços, sendo que as medidas restritivas de circulação impactaram os sistemas de produção e redes de comercialização, isso afeta diretamente os camponeses que comercializam sua produção direta ao consumidor.

Devido às medidas de restrições adotadas pelos estados e municípios para minimizar a ação do vírus, as feiras foram fechadas ou foi restringido o seu acesso, e podemos ver que:

Essas medidas acabaram afetando principalmente o pequeno produtor e seu acesso ao mercado. Isto acontece porque a dificuldade de vender sua produção é maior em função das medidas de restrição, principalmente para aqueles produtos com alto valor agregado (por exemplo os produtos com indicação de origem) e para produtos perecíveis. As restrições podem atrasar a colheita e o transporte, o que pode causar perdas de alimentos e na qualidade. Em consequência, os produtores têm dificuldades para vender sua produção, o que faz reduzir suas rendas – como ocorreu, por exemplo, na China. Outro impacto é sobre a demanda e o comportamento do consumidor. Em tempos de crise são observadas algumas mudanças no consumidor, que por vezes passa a consumir produtos básicos e com uma vida longa maior, evitando produtos com perecibilidade rápida, como vegetais, frutas e produtos aquáticos (frutos do mar). Isso acaba afetando o produtor rural, dada a redução na demanda desses produtos, e a consequente redução de sua renda (CHAVES,2020, p. 03)

Essa pandemia, segundo Altieri (2020), nos revelou o quanto está ligada a saúde humana, animal e ecológica, e ainda ressalta que só a Agroecologia é capaz de dar resposta a situações tão adversas como essa, pois ela fornece princípios para desenhar sistemas agrícolas mais capazes de resistir a crises futuras, pois fornece oportunidades para melhorar a saúde ambiental e humana.

Segundo as camponesas as maiores dificuldades encontradas normalmente é a falta de estrutura (transporte, equipamentos) e a falta de documentação, que impede algumas famílias, de participar dos programas institucionais, e nesta pandemia os problemas se agravaram, como relata uma camponesa:

“Mudou praticamente tudo, não podemos mais nos reunir para preparar as caldas, para fazer os

encaminhamentos da produção, a formação com o técnico. A cada dois meses fazíamos estudo de manhã e a parte prática a tarde, agora não podemos fazer. Continuamos produzindo com nosso próprio esforço, mas está tudo restrito. A comercialização é só nas feiras, o PNAE não está recebendo os alimentos. Não temos investimento de nenhuma instituição, temos que tirar tudo do nosso bolso.” (Camponesa entrevistada pela autora)

Segundo as camponesas cerca de 70% da renda das famílias é oriunda da comercialização nas feiras, com a diminuição das vendas, diminui o ingresso de dinheiro para o pagamento das despesas básicas como energia, vestimenta, combustível e mercado. As famílias camponesas não são tão afetadas com a falta de comida como as famílias da cidade, pois tem uma diversidade na produção de alimentos.

É necessário repensar os sistemas de produção e comercialização, o Agronegócio não produz alimento para as pessoas e as grandes redes de supermercado não são suficientes para abastecer toda a população em períodos de crise, pois dependem de transporte para longas distâncias, portanto como afirma Altieri e Nicholls (2020, p.525):

Comer é um ato ecológico e político, de modo que quando os consumidores apoiam os agricultores locais, em vez da cadeia alimentar corporativa que são mais vulneráveis que as cadeias alimentares dos pequenos produtores, eles criam sustentabilidade e resiliência sociológica (ALTIERI; NICHOLLS, 2020, p.526).

Outro fator marcante na pandemia é a sobrecarga das mulheres, pois nesse período a família está ficando mais tempo em casa, e a mulher camponesa já sofre com dupla e até tripla jornada de trabalho, com os afazeres doméstico, historicamente delegado as mulheres; o trabalho na roça; e o cuidado com as crianças em tempo integral devido o fechamento das escolas, e dos idosos e pessoas doentes. Toda essa carga causa além do desgaste físico, o desgaste emocional, pois essa situação de precariedade afeta

a manutenção da segurança alimentar e nutricional da família. (CHAVES, 2020, p.04)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com este capítulo é possível notar a importância de as mulheres estarem organizadas para conseguir avanços para a coletividade. Em alguns casos podemos notar a participação da família, que é fruto da emancipação da mulher que é refletido nas novas relações no trabalho doméstico e no campo, nas questões econômicas e de participação.

Os MMC têm contribuído de forma direta na emancipação das mulheres e na luta e conquista de direitos, a interculturalidade praticada pelas mulheres fortalece essas lutas, pois inclui as diferentes realidades das mulheres sem excluir sua identidade, e a diversidade cultural, social e de produção enriquece e motiva a luta do movimento.

Também foi possível notar a como a Agroecologia, através dos seus princípios, tem a capacidade de mitigar os efeitos das crises tanto para o agro ecossistema como para as pessoas, pois garante o básico que é a alimentação saudável, moradia (posse da terra), o que melhora a qualidade de vida nesses momentos tão instáveis.

A pandemia não possibilitou a visita in loco as propriedades, o que enriqueceria o texto com dados mais precisos e outras percepções externas. Portanto se faz necessário uma pesquisa mais detalhada para acompanhar as mudanças que pode ocorrer nesse período.

## REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. A. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

ALTIERI, M. A.; NICHOLLS, C. I. Agroecology and the emergence of a post COVID-19 agriculture. **Agric Hum Values**, n. 37, p. 525-526, mai. 2020. Disponível em:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10460-020-10043-7.pdf>.

Acesso em 11 jul. 2021.

ALTIERI, M. A. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 13, n.º. 16, p. 22-32, jan./jun. 2010.

CHAVES, P. T. T.; MALANSKI, P. D. O que os organismos internacionais estão falando quanto ao impacto do coronavírus sobre o trabalho na agricultura? UEM: Covid-19 e impactos no agro. **Informe**. Grupo de Estudos em Estruturas Coordenadas - GECOR. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2020. Disponível em

[http://www.cpr.uem.br/images/grupo-agro/17-agro-covid-19-tema3\\_texto4-final.pdf](http://www.cpr.uem.br/images/grupo-agro/17-agro-covid-19-tema3_texto4-final.pdf). Acesso em 11 jul. 2021.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

KOCHANOVSKI, F. J.; CITRON, A.; LANDA, B. S.; CASTRO, S. L. R. Estudo etnobotânico no assentamento Pedro Ramalho, Mundo Novo, MS. **Anais do VIII Congresso de Ecologia do Brasil**, Caxambu – MG, 23 a 28 de setembro de 2007.

Movimento de Mulheres Camponesas - MMC. **Mulheres Camponesas em defesa da saúde e da vida**. Chapecó: Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais da Região Sul do Brasil - AMTR-SUL, 2008.

Movimento de Mulheres Camponesas - MMC. **Feminismo Camponês e Popular**. Passo Fundo: Associação Nacional de Mulheres Camponesas - ANMC, 2018.

NASCIMENTO, R. N. F; QUADROS, M. T. A Interculturalidade nas opiniões de professores de uma escola indígena de Roraima. **Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia**, Teresina, v. 3, p. 72-83, set. 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**. p. 9794-9803. 2009

RODRIGUES, S. M. R. Agroecologia e sua materialidade na vida das mulheres camponesas. In: PULGA, V. L. *et al* (Orgs.). **Mulheres Camponesas: semeando agroecologia, colhendo saúde e autonomia**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2018.

## **SOBRE A AUTORA**

### **Glaciene Vareiro Pereira**

Engenheira em Agroecologia e professora na Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues. Mestranda em Educação e Territorialidade pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

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

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4551622343267567>



### 3 MORADIA: UM ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E TROCA DE SABERES

#### VIVIENDA: UN ESPACIO DE EXPERIENCIA E INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS

Maria de Fatima Ferreira

#### **RESUMO**

Este capítulo vem abordar em uma breve observação, os tipos de moradias “casas” que são construídas nas Comunidades Tradicionais da Região do Paiaguás no Pantanal Sul Mato-grossense e a relação dos habitantes desse tipo de moradia com ela. Ou seja, a maneira como os moradores se relacionam com sua casa, os cuidados e a construção diante dos fatores climáticos e físicos da região que está a 140 quilômetros do perímetro urbano. As moradias são construídas de madeiras de pau-a-pique e cobertas com folhas de bacuri, tipo de coqueiro muito comum na região do pantanal, de folhas longas e resistentes essas folhas são trançadas e amarradas com cipós ou arame para dar maior segurança ao telhado. A moradia é vista não só como um espaço para abrigar da chuva ou sol ou para descanso noturno é também o lugar onde a família se reúne para realizar as refeições, as rodas de conversas, troca de saberes da cultura advindas de seus antepassados. A moradia para essas famílias tem um significado muito importante dentro da cultura local, cada parte da casa tem um relevante e significante importância.

**Palavras-chave:** Moradia, Espaço de Convivência, Cultura.

#### **RESUMEN**

Este capítulo aborda en una breve observación, los tipos de casas “casas” que

se constroem en las Comunidades Tradicionales de la Región Paiaguás en el Pantanal Sul Mato-grossense y la relación de los habitantes de este tipo de viviendas con las mismas. Es decir, la forma en que los residentes se relacionan con su hogar, cuidado y construcción dados los factores climáticos y físicos de la región que se encuentra a 150 kilómetros del perímetro urbano. Las casas están construidas en madera dura y cubiertas con hojas de bacuri, un tipo de cocotero muy común en la región del Pantanal, con hojas largas y resistentes, estas hojas están trenzadas y atadas con enredaderas o alambre para brindar mayor seguridad al techo. La casa no solo es vista como un espacio para resguardarse de la lluvia o el sol o para el descanso nocturno, también es el lugar donde la familia se reúne para almorzar en círculos de conversación, intercambio de conocimientos culturales de sus antepasados. La vivienda para estas familias tiene un significado muy importante dentro de la cultura local, cada parte de la casa tiene una importancia relevante y significativa.

**Palabras-clave:** Vivienda, Espacio vital, Cultura.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a intenção de apresentar e descrever em breves parágrafos a integração do homem com a natureza em relação ao tipo de moradia que se faz presente nas mais longínquas terras de pantanais, um misto de cultura e sobrevivência o povo pantaneiro com jeito simples e peculiar traz no semblante o apego às tradições e costumes herdados da cultura indígena que se fez presente na região do Pantanal. As Comunidades Tradicionais<sup>2</sup> ainda sobrevive às mudanças sociais e culturais impostas em todo o mundo que através dos meios de comunicações como rádio e televisão, chega aos poucos as mais distantes e inhóspitas regiões.

O interesse em pesquisar essas Comunidades surgiu a partir do momento que comecei atuar como técnica em agropecuária no projeto Geração de

---

<sup>2</sup> Comunidades Tradicionais - São aquelas que vivem em contato intenso com hábitos, costumes e práticas de gerações passadas; dependendo desse conhecimento para garantir a sobrevivência e a própria identidade do grupo.

renda para as Comunidades do Pantanal financiado pelo Programa Desenvolvimento e Cidadania da PETROBRAS a convite da Coordenadora da Comissão Pastoral da Terra<sup>3</sup> em Corumbá MS Amélia Pereira Santana Zanella.

Diante do desafio em realizar um trabalho de desenvolvimento social e melhorias de vida para um povo, expressou-me grande responsabilidade e deu uma enorme satisfação, a oportunidade de conhecer e conviver com pessoas que jamais imaginava existir dentro do Pantanal.

Nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, pantanal não é sinônimo de grande pântano, brejo, charco ou outros termos semelhantes, normalmente mencionados em dicionários da língua portuguesa. É um vocábulo utilizado para substantivar a porção brasileira de uma das maiores planícies de inundação do globo, conhecida como Pantanal Mato- Grossense (OLIVEIRA,1995, p. 21)

Diante deste contexto quero dar ênfase aqui às comunidades tradicionais localizadas às margens do rio taquari no baixo Pantanal do Paiaguás de Mato Grosso do Sul.

A maioria das famílias que residem nessas comunidades é descendente de indígenas que viviam na região do baixo Pantanal de Paiaguás antes do início da colonização do Estado do Mato Grosso, posteriormente Mato Grosso do Sul, filhos e netos de pessoas que contribuíram para a colonização da região e continuaram realizando as mesmas atividades de seus antepassados.

Na Região do Paiaguás no Baixo Pantanal Sul Mato-grossense subindo o rio Taquari pelo lado esquerdo está localizado seis Comunidades

---

<sup>3</sup> Comissão Pastoral da Terra - é uma organização que apoia os trabalhadores rurais na luta pela terra, povos das águas e todo tipo de trabalhadores injustiçados em busca de seus direitos, respeitando sempre o evangelho seguindo os passos de Jesus.

Tradicionais, Corixão, Cedrinho, Cedro, Limãozinho, Colônia São Domingos e Colônia do Bracinho. Pelo lado direito uma, a Comunidade do rio Negro que começa as margens do rio Taquari.

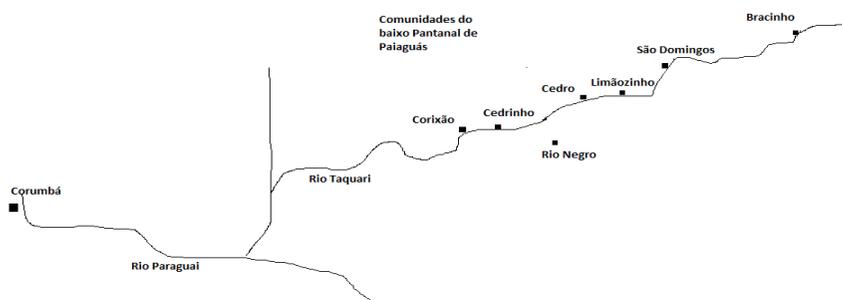


Fig. 1 – Mapa das comunidades (arquivo pessoal)

O Pantanal tem dois períodos bem marcados no que diz respeito ao clima da região, ou seja, o período das águas e a seca.

Existem áreas de inundação de caráter permanente, onde os níveis de água flutuam de acordo com os anos secos e chuvosos e áreas que inundam e secam dentro do ano ou na sequência de anos secos. Nestes últimos, devido à redução dos níveis d'água e ao assoreamento, podem ocorrer impactos ambientais naturais, tais como morte de peixes e da vegetação aquática e ainda dificuldades quanto à navegabilidade. Este processo ocorre também devido aos “arrombados”, por alterarem o eixo do leito de rios, que entram nas várzeas, levando a população a fechá-los para preservar suas propriedades, produzindo impactos semelhantes ao mencionado” (CURADO, 2004, p. 13, *apud* Brasil,1997).

Com a problemática dos arrombamentos do leito do Rio Taquari as regiões das Comunidades aqui citadas foram fortemente afetadas pelas inundações desses arrombados.

A Bacia do rio Taquari, uma sub-bacia do rio Paraguai,

está localizada na região norte do estado de Mato Grosso do Sul, estendendo-se por cerca de 800 quilômetros e ocupando uma área de aproximadamente 80.000 km<sup>2</sup>. Ao longo de seu trecho, atravessa os municípios de Alto Taquari e Alto Araguaia no Estado de Mato Grosso e os municípios de Alcínópolis, Bandeirantes, Camapuã, Costa Rica, Pedro Gomes, Rio Verde, São Gabriel do Oeste, Sonora, Corumbá e Ladário no Estado de Mato Grosso do Sul (CURADO, 2004, p. 14).

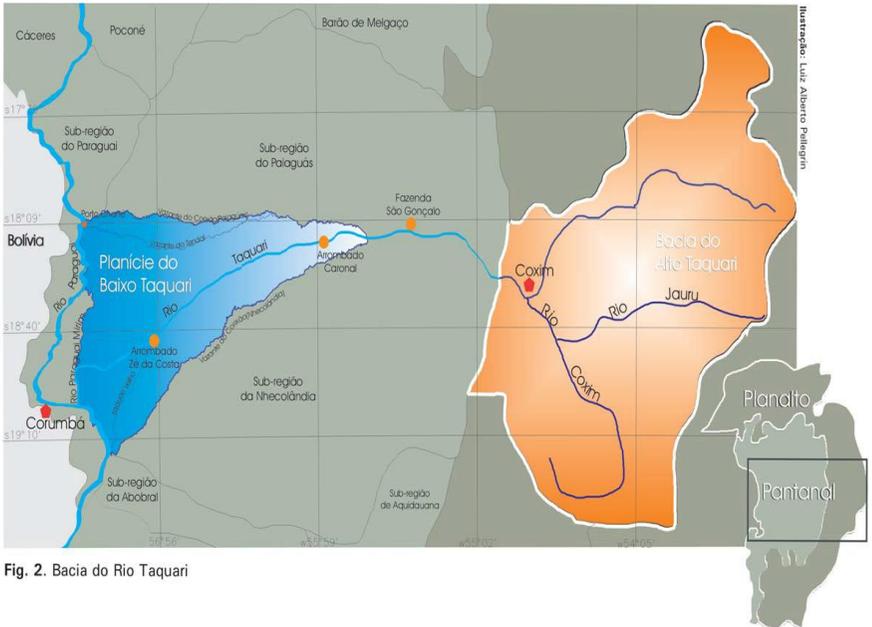


Fig. 2. Bacia do Rio Taquari

Para saber como se deu o processo de colonização das comunidades na região do Paiaguás e preciso reviver os caminhos percorridos pelos povos Tradicionais e pelas águas do pantanal ao longo dos anos que antecedem esse momento da história das mulheres, homens, jovens e crianças que vivem nesse lugar.

Na década de 70 (GALDINO, 2006) houve uma grande cheia que inundou boa parte da região do Paiaguás, muitos moradores tiveram que abandonar suas terras por ter alagado tudo com a cheia, (CURADO, 2004)

muitos foram para cidade, e lá permaneceram abandonando a terra. Aos que ficaram após as águas baixarem ou voltaram para a região enfrentaram grandes dificuldades com as águas, ora estavam às margens do corixo ora o corixo subiam e eles tinham que mudarem as residências.

### **RE-CONHECENDO A HISTÓRIA**

A sociedade brasileira é constituída por diversas etnias, crenças religiosas e costumes. As miscigenações entre os povos brancos europeus e africanos trazidos escravizados e os indígenas que viviam aqui deram origem ao início da formação sociocultural do País.

Mais que uma simples etnia, porém, o Brasil é uma etnia nacional, um povo nação, assentado num território próprio e enquadrado dentro de um mesmo Estado para nele viver seu destino (RIBEIRO, 1995, p. 22).

Ao longo dos anos a história dos povos originários que vivem aqui no Brasil vem sofrendo constantes modificações com a chegada de imigrantes de todas as partes do mundo, com seus costumes e suas experiências de vida, ocorrendo uma troca de saberes naturalmente através das histórias contadas oralmente pelos antepassados, conhecimento transmitido pelos avos, pais e filhos.

Há indícios que na região existiam várias aldeias indígenas às margens do rio Taquari. Moradores relatam que todas as comunidades indígenas da região foram exterminadas, restando alguns poucos índios que fugiram do confronto entre os colonos e fazendeiros que adentravam as terras invadindo e ocupando os espaços, antes ocupados por esses povos indígenas.

Como afirma Da Silva e Silva (1995, p. 33) As sociedades indígenas existentes entre os rios Paraguai, São Lourenço e Cuiabá - Bororo, Paiaguá,

Guató, Guaikuru, principalmente, e Kayapó que faziam incursões neste território, passam a ser perseguidas e guerreadas, como se fossem intrusas em seu próprio território.

Desde a década dos anos 80 a Comissão Pastoral da Terra (CPT) apoiada pela Diocese de Corumbá tem acompanhado de perto as famílias que residem nas Comunidades Tradicionais do Paiaguás, com orientações e organizações de desenvolvimento social e econômico.

Distante cerca de 80 a 140 km do perímetro urbano essas Comunidades não tinham nenhum apoio por parte do poder público, tanto da prefeitura de Corumbá quanto do Estado de Mato Grosso do Sul.

A CPT com recursos vindos da Universidade de Torino na Itália financiou vários mini projetos de desenvolvimento econômico, viabilizando a compra de materiais para melhoramento da produção agrícola, e a aquisição de pequenas embarcações para o transporte dos produtos para comercialização na cidade, auxiliando os mesmos nas questões de saúde, preparo de alimentações alternativas, e nas questões judiciais com orientações sobre registros de nascimento e retirada de documentos de identificações pessoais e documentação da terra onde residem.

Em 2013 a Comissão Pastoral da Terra sobre a coordenação de Amélia Pereira Santana Zanella e uma equipe de oito integrantes a qual fiz parte, deu início ao desenvolvimento do Projeto Geração de Renda para as Comunidades do Pantanal, com recursos do Programa Desenvolvimento e Cidadania da PETROBRAS. Com duração de dois anos o projeto teve como objetivo a melhoria das condições de vida de 175 famílias das Comunidades e o acompanhamento na produção, transformação e comercialização dos produtos nativos e cultivados localmente.

Contratada para integrar a equipe como técnica em agropecuária atuei

junto a mesma na preparação e apresentação de oficinas temáticas, orientação e construção de quintais produtivos, viveiros de mudas nativas e cultivadas, implantação de agroflorestas, melhorias do telhado das casas com Eternit, construção de poços manuais, instalações de placas solares, construção de unidades produtivas “casa do doce” local de processamento e beneficiamento de matéria prima em produto para comercialização e agregação de valores. Após seis meses atuando na orientação técnica passei atuar como assessora pedagógica. Várias dessas atividades foram aceitas com certo desconforto para as famílias acostumadas ao jeito simples e pacato da realidade local. A principal bastante perceptível foi o telhado, quando questionados qual parte da casa gostariam que melhorasse, a maioria das famílias optaram para melhorarem o telhado da cozinha. Para evitarem a sujeira deixada pelos morcegos junto aos alimentos

As visitas as Comunidades aconteciam a cada dois meses, sempre acompanhada de duas ou três pessoas da equipe mais o pilotoiro<sup>4</sup> saía do porto<sup>5</sup> de Corumbá de barco com motor 40 e após 4 horas de viagem pelo rio Paraguai e rio Taquari chegava ao porto da Comunidade. No local sempre tinha alguma pessoa da Comunidade esperando com cavalos para acomodar as traíais<sup>6</sup> e seguir por um período de duas horas ou mais até o local onde montava o acampamento. Esse trajeto trazia sempre muita apreensão, pois em várias partes do caminho atravessava locais alagados que quase cobria o cavalo de água e conseqüentemente molhava as traís e bagagens. Esses locais

---

<sup>4</sup>Piloteiro - É a pessoa responsável em conduzir a embarcação pelo rio, geralmente é habilitado com carteira profissional de pilotoiro expedido pela Marinha do Brasil.

<sup>5</sup>Porto - local de ancoragem de embarcações pequenas ou de grande porte para embarque e desembarque de pessoas animais e objetos.

<sup>6</sup>Traíais - Termo usado pelos pantaneiros a todo tipo de material ensacado ou em caixas, ou seja, alimentos, objetos. Quando vai mudar de casa “vai carregar as traíais no carro de boi” as coisas da casa, a mobília, ou seja, as roupas, os alimentos, as panelas e as camas.

demandava um cuidado excessivo, pois é muito presente o animal peçonhento como cobras sucuri, jararaca, “boca de sapo”, também jacaré e a onça.

Em alguns portos no rio Taquari se fazia presente a saída de Corixo<sup>7</sup> era preciso adentrar através do mesmo com o barco com zinga<sup>8</sup> para chegar à terra firme para então seguir viagem a cavalos. Nesses locais a vegetação aquática forma um baceiro<sup>9</sup> tornando impossível a navegação com barco a motor.

Sempre antes das viagens a equipe enviava o recado na programação da emissora de rádio da cidade de Corumbá avisando os moradores sobre a visita que ia acontecer à determinada Comunidade. As famílias se mobilizavam para buscar a equipe no porto e participar das reuniões e dos trabalhos de mutirão. O rádio é o meio de comunicação mais pujante no longínquo Pantanal, utilizado para recados e comunicação com familiares nas mais remotas localidades.

Nessa temporada de idas e vindas as Comunidades o interesse em realizar um trabalho de pesquisa com essas famílias só aumentou, muitos fatos relevantes chamaram a atenção, mas a moradia<sup>10</sup> foi o mais intrigante, era

---

<sup>7</sup>Corixo - é um pequeno braço do rio que segue as partes mais baixa do terreno, desaguando sempre em lagoas ou baías.

<sup>8</sup>Zinga - é um pedaço de madeira roliça com aproximadamente dois metros e meio a três metros para ajudar o barco locomover sobre a água do corixo e sobre os baceiros.

<sup>9</sup>Baceiro - é um termo usado pelo povo pantaneiro a vegetação aquática que fica submersa na água dos corixo ou no rio fechando a passagem normal do barco a motor.

<sup>10</sup>Moradia - é um termo muito usado na definição de casa. Dentro das Comunidades é comum vermos três casas bem próximas porém separadas uma das outras, essas casas pertencem à mesma família, uma parte está localizada a cozinha, outra parte a sala, e em outra parte estão os quartos. Há relatos de moradores que essas casas são construídas separadas por vários motivos, por serem de folhas de acuri que é um material muito propenso ao fogo, a cozinha separada diminui a chance de um

visível a identificação de duas ou três casas próximas e separadas uma das outras em cada família.

## **A MORADIA NA MÍSTICA DA INTERCULTURALIDADE**

Dentro da mística da interculturalidade e multiculturalidade interdisciplinar descrevo aqui parte da história cultural sob as moradias dessas Comunidades acima citadas.

As moradias (casas) (OLIVEIRA, 1995) são construídas de madeiras de pau-a-pique e cobertas com folhas de bacuri (acuri). O bacuri é um tipo de coqueiro muito comum na região do pantanal, de folhas longas e resistentes, essas folhas são trançadas e amarradas com cipós ou arame para dar maior segurança ao telhado.

Geralmente são construídas em locais onde o acesso é realizado através do corixo pequeno braço de rio que corre nos terrenos mais baixos esses pequenos veios d'água assim também chamado pelos pantaneiros são utilizados como estrada para escoar a produção com canoas até o rio onde passam embarcações de maior porte que fazem o transporte de mercadorias, animais e pessoas para a cidade.

Diante dessas adversidades de tempo, espaço e cultura, as águas ditavam as regras de construção de moradias porque, quando subiam as águas do corixo, mudavam as moradias para lugares mais altos, (AYALA, 2005) quando baixava retornavam.

A moradia se divide em três tipos de repartições que são construídas separadas no mesmo quintal, a cozinha, o quarto onde as pessoas dormem, e

---

incêndio em toda a casa. E por questões culturais a cozinha pertence a mulher, um visitante nunca pode adentrar na cozinha sem permissão da dona.

a varanda, local usado para receber as visitas e realizar as rodas de tereré, chimarrão, café da manhã com quebra torto. O quebra torto geralmente é composto por carne seca arroz, farinha, ovos, bolinhos de trigo assado na panela em fogão a lenha, café, sucos e algum tipo de doces feito na própria casa. É muito comum em todas as Comunidades essa prática de refeição ao amanhecer e é um dos momentos em que acontecem as rodas de conversa.

No Pantanal as pessoas têm hábitos de acordar cedo para a lida, as 4 horas da manhã já estão preparados para o dia, ou seja, para o serviço na roça, lida com o gado, ou para alguma viagem. É comum também a preparação da matula para as viagens. Matula são alimentos, comidas preparadas e guardadas em picuá (saco) para alimentação quando tiverem fome. Geralmente essa prática é usada quando eles vão ao porto buscar alguma encomenda vinda da cidade, que demanda tempo de espera ou quando vão para algum tipo de serviço longe da casa.

A cozinha é o espaço de domínio da mulher na família, o visitante nunca pode adentrar na cozinha de uma moradia sem pedir permissão à Dona<sup>11</sup>. Em muitos lugares a água do tereré, bebida típica desta região a base de água e erva mate *ilex paraguariensis*, fica no pote de barro na sala para que o homem ou os visitantes já tenha o acesso à mesma.

A moradia não é simplesmente um espaço para realizar as refeições, abrigar da chuva, sol ou para descanso noturno, é um espaço de convivência e trocas de saberes, o lugar onde se realizam rodas de conversa, rezas, festas religiosa nas datas comemorativas, e é ali dentro ou no entorno da moradia que acontece também a realização de trabalhos artesanais como: a fabricação do laço de couro, peça muito usada na lida com o gado, cerâmicas com barro,

---

<sup>11</sup>Dona - As pessoas da Comunidade referem-se “dona” a senhora “de respeito” que seja mulher casada.

entalhes em madeiras, confecção de canoas e o carro de boi para o transporte, meio de locomoção este bastante utilizado para carregar as tralhas (traias) do porto até as residências, também para carregar a madeira para construção de moradias, cercas e transporte de mudanças.

Um momento bastante interessante também é o anoitecer, as pessoas realizam todas as atividades pertinentes ao horário antes de escurecer, ou seja, os trabalhos externos como manejo ou alimentação de algum animal e os internos como, tomar banho e jantar, pois, a iluminação usada para se locomover é a lanterna a pilha e a lamparina a querosene, devido ao perigo dos bichos rasteiros, ou seja, cobras, escorpiões e carrapatos as pessoas se recolhem cedo para seus locais de dormir. Quando a família resolve ficar contando histórias sempre estão alerta com os barulhos em volta da casa, pois a noite sempre tem seus mistérios.

Diante desses fatores é visível a maneira como os moradores lidam com a preservação do conhecimento, uma troca de saberes, uma continuação da cultura da sabedoria dos antepassados. As pessoas idosas sempre estão contando uma história a quem está por perto seja o filho o neto ou o visitante sempre essas pessoas estão dispostas a contar algo.

As interações entre a pessoa humana e a natureza, assim como as que se realizam entre as pessoas umas com as outras - mediatizadas pela natureza através da cultura - não são somente sociais. Elas são socialmente históricas, e devido a uma dupla razão. Primeira: porque elas se constroem no interior do processo da história. Segunda: porque elas constroem a própria história, que não é outra coisa mais do que o trabalho humano destinado a criar e significar as diferentes dimensões de uma cultura, dentro e através da qual comunidades humanas habitam o “seu mundo”. Ao transcender um mundo dado pela natureza e ao construir, material e simbolicamente um mundo de cultura, o homem se afirma, por sua vez, como criador de suas próprias condições de existência e como sujeito

## **O TRABALHO E A CULTURA DIVERSIFICANDO COSTUMES**

É muito comum falar em sistema Agroflorestal e Quintal Produtivo práticas realizadas no sistema Agroecológico. Esse sistema foi apresentado para as famílias das Comunidades através do Projeto Geração de Renda para as Comunidades do Pantanal. Para essas famílias essa prática de trabalho provocou certa estranheza, mas também uma curiosidade relevante uma vez que as plantas nativas são preservadas e outras cultivares introduzidas no mesmo espaço. Após várias reuniões com a equipe da CPT as famílias se destinaram a aceitar fazer parte de um trabalho diferenciado. Pois o modo como lidavam com a terra na concepção deles, não havia necessidade de mudanças para melhor conservação e preservação, uma vez que a maioria lida com a exploração da pecuária nas pastagens nativas que se formam ao longo do tempo no Pantanal.

A agroecologia não diz respeito apenas a uma proposição técnica a ser adotada pelos agricultores familiares, trata-se, também de uma proposição política, uma vez que transcende aspectos operacionais e afeta e questiona a atual lógica produtiva e hegemonia de poder do meio rural. Deve ser entendida de uma forma ampla, onde os agricultores, baseando-se em suas experiências, seus conhecimentos locais sobre as culturas, os recursos naturais locais e a sua matriz comunitária, aliados às preocupações ambientais e os conhecimentos científicos orientem sua ação política e suas práticas produtivas de forma mais autônoma e sustentável, (SEVILLA GÚZMAN, 2000 *apud* SANTOS; SIQUEIRA; ARAÚJO; MAIA, 2014, p. 39).

Diante da perspectiva e necessidade de implantação de um sistema de conservação agroecológico, foram implantados o Sistema Agroflorestal e Quintal Produtivo, onde as famílias puderam reorganizar a prática do cultivo

de variedades de frutas tais como, maracujá, banana, limão, laranja, goiaba, abacaxi, melancia e as cultivares como, milho, mandioca, abóbora, cana de açúcar, batata doce, feijão de corda e outros para incrementar o próprio consumo da família e comercialização do excedente.

A implantação deste sistema é um processo gradual. Depende de vários fatores, como o tipo e o tamanho da produção já cultivada na propriedade, à mão-de obra disponível, os recursos para investimentos, mas depende principalmente, da vontade do produtor rural e do entendimento de que, é extremamente necessária a adoção de práticas menos impactantes para que se possa continuar produzindo. (Cartilha SAF, 2009, p. 11)

As áreas destinadas para esses fins foram cercadas com tela de arame para proteger as plantações do ataque e destruição através de animais silvestre como, capivaras, porco caititu, anta, e outros que porventura transitam próximo das casas e roçados.

o sistema agroflorestal é um sistema de multicultivo adensado onde são plantadas de uma só vez 30 ou mais espécies, preferencialmente mais, com vários estratos de crescimento e ciclos de vida, dirigidas pela sucessão natural, onde ao longo de sua evolução uma planta ajuda a outra, todas ajudam a natureza e esta ajuda o homem que aprende a respeitá-la. Deve ser planejado de acordo com cada situação e objetivos que se quer alcançar e dessa forma é manejado e conduzido, sempre levando em conta os hábitos de crescimento e necessidade de insolação que cada planta precisa para seu desenvolvimento e produção, podendo produzir raízes, folhas, flores, frutos, sementes e madeiras, nativas ou não, para dar sustento ao homem e aos animais, ou simplesmente alimentar o sistema através da ciclagem de nutrientes, principalmente carbono, e deposição de matéria orgânica. A implantação do sistema agroflorestal é manual, com baixíssimo revolvimento de solo, sem uso de agroquímicos, porém sem dispensar adubação verde e orgânica. (Cartilha SAF, 2009, p. 18)

Diante do desafio da implantação do sistema com práticas de conservação as famílias se dispuseram a realizar o trabalho em mutirão, assim que o local da construção foi marcado algumas pessoas cortaram bambu, tipo de madeira para fixação da tela de sombreamento sobre o viveiro. O local foi coberto e cercado para melhor proteção das mudas, também encheram os saquinhos de terra e plantaram as sementes. Na ocasião foram plantadas sementes de caju, goiaba, mamão laranja, coco e outras. O morador do local ficou responsável pelo cuidado com as mudas, ou seja, regar e observar se houvesse ataque de pragas. Essas mudas após um período de crescimento foram doadas para as famílias para melhorar cada quintal construído. Também construíram poços manuais revestidos com manilhas de concreto para retirada d'água para animais, consumo da família e para irrigação dos quintais. A água que era consumida pelas famílias, era recolhida de pequenos minadouros que se formavam próximo dos corixo ou de buracos que eram feitos na terra, logo que aquele buraco secava outro era cavado. De uma coloração escura a água era deixada em baldes para decantação da sujeira para então ser consumida. Devida essa dificuldade com a água, todas as famílias de todas as Comunidades receberam através do projeto material como manilhas de cimento para construção do poço manual, no intuito de melhorar as condições da água para o consumo.

Existem famílias que ainda praticam a coleta de frutas e sementes nativas, se utilizam da pesca e da caça e trabalham com culturas de subsistência, (CURADO, 2004) atividades essas que foram herdadas dos povos indígenas.

O Trabalho desenvolvido dentro de um sistema agroecológico fez as pessoas repensar e reviver a história de seus antepassados baseados na cultura indígena que já se utilizavam dessas práticas agroecológicas, como preservação e multiplicação das espécies de sementes nativas e cultivadas.

Ainda é comum, o trabalho realizado dentro dos sítios serem tarefa masculina, mas essa concepção tem tomado rumos diferentes, a maior parte deste trabalho está sendo realizado pelas mulheres, que divide o tempo no cuidado com os filhos e os afazeres domésticos. Fato constatado pelas vezes que estive realizando visitas as famílias durante o desenvolvimento do Projeto.

Os roçados sempre são próximos das casas onde toda a família possa contribuir na manutenção dele.

A agroecologia é um caminho que concilia a agricultura familiar e a sustentabilidade para o espaço rural. Contudo, é necessário reconhecer os desafios da transição de um modelo para outro, que envolve a dimensão econômica, tecnológica, social e cultural. Abordar a perspectiva da sustentabilidade do desenvolvimento no âmbito do espaço rural é reconhecer sua complexidade no que se refere a sua composição social, práticas cotidianas e relações sociais e econômicas, que por vezes se estendem para além desse espaço. A vivência dessas práticas orienta para uma lógica do desenvolvimento rural, considerando o equilíbrio dos agro ecossistemas e a permanência das famílias no campo, valorizando seus saberes, de modo que os indivíduos envolvidos sejam livres para produzirem seus produtos e obterem retorno econômico, possibilitando assim o sustento de suas famílias. (SANTOS; SIQUEIRA; ARAÚJO; MAIA, 2014, p. 38)

Dentro desse sistema nada se perde, os restos de madeiras, como galhos folhas, restos de frutas, palhadas que são deixados na terra após colheita, principalmente de milho, feijão banana e outros, se decompõem e transformam em matéria orgânica sendo usados na adubação e incorporados na mesma. Esse tipo de manejo também ajuda controlar pragas e insetos que são eliminadas na decomposição desses restos orgânicos. Também foram preparados defensivos agrícolas, inseticidas e vermífugos orgânicos para utilização no controle de pragas e vermifugação dos animais, bovinos e

outros.

## **A ESTRADA DAS ÁGUAS**

Até meados do ano de 2019 essas famílias se utilizavam do transporte fluvial, ou seja, de pequenas embarcações como canoas com zinga, chalanas, barcos com motor rabeta e se utilizava da lancha de grande porte que faziam o trajeto da cidade até a região das comunidades e vice-versa, levando mantimentos, alimentação, passageiros, animais de pequeno porte e gado.

Essas viagens de barco motor 40<sup>12</sup> duravam em torno de 4 a 5 horas dos portos do rio Taquari até os portos do rio Paraguai na cidade de Corumbá. De lancha essas viagens duravam de 10 a 12 horas para fazer o mesmo percurso. Segundo relato de moradores essas viagens até a cidade eram feitas a cada três, seis meses ou até mesmo uma vez por ano, devido às condições de tempo de locomoção para chegar ao destino e recurso financeiro.

Nos dias atuais, devido o desvio de águas e assoreamento que vem ocorrendo há tempos no rio Taquari, na região das Comunidades acima citadas o rio secou, a estrada que era o rio, hoje virou uma estrada de terra e areia. Devido a essas condições dificultou muito a situação das pessoas nas comunidades, principalmente nas questões de locomoção. O trajeto que antes era feito por água agora é feito por terra, com tratores e caminhonetes com tração nas rodas, a água que era o quintal da moradia agora está cada vez mais distante.

## **A MÍSTICA DAS ÁGUAS**

Após o trabalho da CPT dentro das Comunidades e as constantes

---

<sup>12</sup>Barco motor 40 – Geralmente é barco de alumínio com um diâmetro de 6 metros de comprimento por 1,80 de largura com motor de 40 hp.

reivindicações das famílias junto a Prefeitura Municipal de Corumbá, ela criou o programa Povo das Águas, onde a cada três ou seis meses uma equipe da secretária de Saúde se desloca com médicos, dentistas, assistentes sociais e defensoria pública até as Comunidades para prestarem atendimento público. Com o assoreamento do rio e a seca essa locomoção está sendo feito por transporte terrestre. Mesmo com todas problemáticas existentes os pantaneiros Tradicionais da região do Paiaguás não perdem sua origem e identidade, são pessoas reservadas receosas, mas muito festivas e devotas à religião. Todos os anos algumas famílias com maior poder aquisitivo realizam as festas dos santos de devoção. Uma das mais importantes do calendário e a festa de São Sebastião, festa do Divino Pai Eterno, as festas de Santo Antônio, São João, São Pedro e Nossa Senhora Aparecida. Durante esses dias festivos as pessoas acampam no local e durante uma semana festeja com a família. As festas sempre são regadas com muita comida e bebidas e muito churrasco, é tradição do lugar a carne assada no buraco no chão. Outra tradição bem marcante é o baile todos os dias enquanto durar os festejos com música ao vivo, o chamamé e a polca paraguaia são os ritmos mais requisitados para a dança.

É presente dentro da Comunidade também alguns seguimentos evangélicos com celebrações de cultos.

No ano de 2020 aconteceram fatores que marcaram muito a vida dos pantaneiros, uma das situações foi a seca e as queimadas, que destruíram muito da fauna e flora local.

A relação sincronizada e acentuada que existia entre homem e natureza sofreram grandes avarias físicas e naturais causando um sentimento de rompimento com a pertença ao lugar. Para esses moradores dessas comunidades viverem nessa região inóspita é um desafio constante diante de

tantas adversidades, dar sentido a tudo que é realizado e materializado em seu cotidiano os torna pessoas de forte sensibilidade em relação ao meio em que vivem. É possível perceber que as águas ditam as regras de tempo, espaço e cultura, tudo está agregado as águas que traz inundações e traz diversificações de modo de vida e costumes.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os pantaneiros das Comunidades Tradicionais localizadas na Região do Paiaguás no Baixo Pantanal de Mato Grosso do Sul nos revela um povo cheio de conhecimento da cultura dos antepassados, porém não alheias aos fatos e acontecimentos dos dias atuais, através do contato com os familiares que residem no meio urbano e os meios de comunicações que aos poucos ganha espaço dentro do ambiente rural. São povos sujeito de sua própria história que vivem em harmonia com a natureza, que se utilizam da matéria prima e devolve a essa, parte do que retira sem muita alteração no seu ciclo natural. Como por exemplo, a moradia que é construída de madeira e folhas de acurí quando termina o ciclo o material retorna a natureza para então se decompor em matéria orgânica. Essa técnica de construção de moradia ainda é presente, mas a mudança de local não se faz com tanta frequência, devido à seca do rio, se a água não chega mais no quintal a prática da mudança de lugar fica em segundo plano.

Um fato bem interessante que pôde ser observado durante esse período de trabalho técnico e pós-trabalho realizado dentro das Comunidades com inserção de projetos de viabilização econômica e a interferência do sistema capitalista o povo pantaneiro mantem as tradições os costumes as festas e os ritos.

O tempo parece não existir, não se mede tempo em relógio quando a

natureza dita às regras, a água sobe e a moradia sai de cena para então se reinventar de novo, a pastagem some com as águas e reaparece mais vigorosa quando a água se vai. Viver do que a terra e a água nos provem dá a ideia de que o homem tenta moldar a natureza, mas a natureza em sua sabedoria incalculável dita as regras.

Viver nessa região do Pantanal é sobreviver, pois com tantas dificuldades o sentimento de isolamento é total. Isso também nos remete um pensamento. Será que as transformações que julgamos necessárias realmente são necessárias a esses povos para manterem suas tradições?

Senti-me muito privilegiada pela oportunidade de conviver e participar da vida desses povos pantaneiros, pessoas de personalidades forte que conseguem lidar com tantas adversidades sem desanimar, pessoas simples que vivem das coisas simples e tão importante que a natureza oferece.

## REFERÊNCIAS

AYALA, Caroline Himmelreich. **Para uma etnografia da casa pantaneira: tempos e espaços vividos na Colônia São Domingos/MS**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

CURADO, Fernando Fleury. **Considerações Sócio-Econômicas e Ambientais Relacionadas aos “Arrombados” na Planície do Rio Taquari, MS**. Corumbá: Embrapa Pantanal, 2004.

GALDINO, Sérgio; VIEIRA, Luiz Marques; PELLEGRIN, Luis Alberto. **Impactos ambientais e socioeconômicos na Bacia do Rio Taquari – Pantanal**. Corumbá: Embrapa Pantanal, 2006.

SOUSA, Romier da Paixão; CRUZ, Carlos Renilton Freitas; SUZUKI, Júlio César. **No chão da floresta [recurso eletrônico]: trabalho, educação e agroecologia na Amazônia**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro A formação e o sentido do Brasil.** 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. **Arqueologia pantaneira: história e historiografia** (1875-2000). Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. 222p.

SANTOS, Christiane Fernandes dos; SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto; ARAÚJO, Iriane Teresa de; MAIA, Zildenice Matias Guedes. A agroecologia como perspectiva de sustentabilidade na agricultura familiar. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 2, p. 33-52, abr.-jun. 2014.

SILVA, Carolina Joana da; SILVA, Joana A. Fernandes. **No ritmo das águas do pantanal.** São Paulo: NUPAUB/USP, 1995. p.210

## **SOBRE A AUTORA**

### **Maria de Fatima Ferreira**

Graduada em Ciências Sociais - Universidade Federal da Grande Dourados – MS. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade – PPGET da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

*E-mail* para contato: [fatinhaferreira1975@hotmail.com](mailto:fatinhaferreira1975@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2587129370703408>



4 MANIFESTAÇÃO DE INTERCULTURALIDADE  
DENTRO DA ESCOLA E NA SOCIEDADE:  
CULTURA INDÍGENA GUARANI E KAIOWÁ E  
MATERIAL DIDÁTICO

MANIFESTACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD  
EN LA ESCUELA Y EN LA SOCIEDAD: CULTURA  
INDÍGENA GUARANI Y KAIOWÁ Y MATERIAL  
DIDÁCTICO

Rossandra Cabreira

**RESUMO**

Neste capítulo apresento um debate sobre o grafismo Guarani e Kaiowá, que venho pesquisando desde a minha graduação e estou ampliando agora no mestrado, tomando como um elemento para a preservação da cultural e identidade indígena quando levado para a realidade educacional como um exemplo de recurso didático para a Escolar Indígena. Acreditamos que este elemento pode ser uma sugestão para o desenvolvimento de um diálogo intercultural, principalmente no espaço multiétnico de uma Reserva Indígena. Nesse sentido, abro o texto com uma reflexão sobre o contexto da Reserva Indígena de Dourados apresentando os conflitos de uma área superpovoada, após apresento a realidade da Escola Municipal Indígena Agustinho. E por fim, como esse debate se relaciona ao grafismo indígena como uma opção de recurso didático para o diálogo intercultural.

**Palavra chaves:** Cultura indígena, Guarani e Kaiowá, Grafismo, Material didático.

## RESUMEN

En este capítulo presento un debate sobre la grafía Guaraní y Kaiowá, que vengo investigando desde mi graduación y ahora estoy ampliando en la maestría, tomándola como un elemento para la preservación de la cultura e identidad indígena cuando llevada a la realidad de la educación como ejemplo de recurso didáctico para la Escuela Indígena. Creemos que este elemento puede ser una sugerencia para el desarrollo de un diálogo intercultural, principalmente en el espacio multiétnico de una Reserva Indígena. En este sentido, abro el texto con una reflexión sobre el contexto de la *Reserva Indígena de Dourados*, presentando los conflictos de una zona superpoblada, luego presento la realidad de la Escuela Indígena Municipal Agostinho. Y finalmente, cómo este debate se relaciona con la grafía indígena como una opción de recurso educativo para el diálogo intercultural.

**Palabras clave:** Cultura indígena, Guaraní y Kaiowá, Gráficos, Material didáctico.

## INTRODUÇÃO

A Reserva Indígena de Dourados localiza-se na rodovia Dourados/Itaporã km 05. Foi criada pelo Decreto nº 401 de 03/01/1917, na época do Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Atualmente é dividida em duas áreas: Jaguapiru e Bororó. A área Bororó localiza-se a aproximadamente cinco km da rodovia Dourados/Itaporã, que corta a Reserva no sentido leste/oeste, onde a população é de 90% da etnia Guaraní e Kaiowá e 10% da etnia Terena, segundo a Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI.

A maioria da população é falante da sua própria Língua como Guaraní e Kaiowá e todos os falantes da língua materna indígena são bilíngues, tem ainda alguns que não falam mais a sua língua materna que são monolíngues que só falam o português como a primeira língua.

Atualmente a área conta com estrutura física como: quatro Unidades Básicas e Saúde, atendidos pela Secretária Especial de Saúde Indígena -

SESAI, onde trabalham Agentes de Saúde e equipe de Saúde da Família, Programa de Assistência Integral à Família – PAIF; o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS Indígenas e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Toda área da Reserva já foi instalada energia elétrica, que também possui, mais recentemente, duas torres de internet que já instaladas, contudo essas ainda não cobrem a totalidade da área.

Abordar um assunto sobre a interculturalidade na educação escolar indígena e na sociedade na cultura Guarani Kaiowá e material didático e um assunto muito relevante. Por que aprender sobre Grafismos Indígenas? E qual a intenção de relacioná-los como uma linguagem? Esse trabalho, tem como objetivo explicar sobre o *jegna* (grafismo) nas aldeias Jaguapiru e Bororó, município de Dourados, Mato Grosso do Sul, entender essa manifestação da linguagem indígena como um aspecto importante para ser abordado como recurso didático em uma escola intercultural.

Todos os dados analisados foram coletados para compor um trabalho de conclusão de curso da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados. Se apresenta como um texto autoral, de base autoetnográfica e de cunho inovador no que se refere ao tratamento dos conhecimentos indígena como ciência, nesse caso, ciência da linguagem. Existe uma diversidade de grafismos, mas vamos nos deter aos grafismos Kaiowá e Guarani.

Antes, contudo, faz-se necessário descrever ainda melhor o contexto da Reserva Indígena de Dourados, relacionando como é significativo no processo histórico da Reserva a presença de três etnias convivendo no mesmo espaço.

## **HISTÓRIA DA CULTURA INDÍGENA GUARANI E KAIOWÁ EM PEREGRINAÇÃO NA PRÓPRIA COMUNIDADE: CONFLITOS E CONVIVÊNCIAS MULTIÉTNICAS**

A Reserva de Dourados é composta inicialmente por indígenas Kaiowá trazidos de vários lugares. Ainda nos primeiros anos da Reserva um evento importante foi a chegada da Missão Evangélica Caiuá, que se instalou em 1929<sup>13</sup>. No início não tiveram sucesso porque eles não conseguiram se aproximar e nem se comunicar com os indígenas, foi quando a Missão foi buscar três casais de perto da fronteira da etnia Guarani, foram eles que conseguiram se comunicar com os indígenas Kaiowá residentes da Reserva, porque a língua dos Guarani é muito parecida com a língua dos Kaiowá.

Esse espaço era tradicionalmente ocupado pela população Kaiowá tinha nome de *nbankudary* e patrimônio *perô*, patrimônio indígena, esse nome é anterior a demarcação da Reserva de Dourados, essa era a forma como os indígenas Kaiowá que residiam na região chamavam o ser *Tekoba*. *Tekoba* para os indígenas Kaiowá e Guarani significa algo como seu território, o lugar onde o *teko* (modo de ser) se reproduz, ou ainda o lugar onde se vive do jeito que se é.

A partir disso, a Missão Evangélica Caiuá conseguiu se aproximar e começar a evangelizar o povo Kaiowá, com ajuda dos Guarani, mas ao passar do tempo a Missão Caiuá foi atrás do povo Terena trazendo cinco famílias para que ensinassem estes indígenas a plantar. Uma vez que o povo Terena é conhecido como agricultor, e em princípio por já manter um contato com o Serviço de Proteção ao Índio nas áreas no atual norte do estado de Mato Grosso do Sul, foi quando se deu a entrada de mais uma etnia na aldeia de

---

<sup>13</sup> Especificamente sobre a implantação da Missão Caiuá recomendamos os trabalhos de Carvalho (2004), Lourenço (2008) e Gonçalves (2011).

Dourados, foi por esse motivo que a aldeia de Dourados é conhecida como: “coração de mãe sempre cabe mais um”.

Importante relatar que, não foi a chegada de povo Terena que introduziu a agricultura ao povo Kaiowá, porque estes já sabiam plantar, já sabiam fazer sua pequena roça e é assim que até hoje vem alguém morar aqui na aldeia.

Quando teve o primeiro capitão da aldeia ele vendeu a terra que se encontra hoje no Bororo, pois ele vendeu a terra para os sitiantes<sup>14</sup>. Essa região atualmente é uma área de retomada dos indígenas, se configurando espacialmente pela composição de dois grupos familiares, as áreas são chamadas de *nhũ vera* e *Boqueiron* ou Boqueirão.

No município de Dourados, atualmente são mais de 18 mil habitantes indígenas das três etnias Kaiowá, Guarani e Terena<sup>15</sup>. Na Reserva indígena, para além destas etnias existem ainda alguns sujeitos da etnia Xavante, Kadweu, e não indígenas que são casados com mulheres ou homens indígenas. Aqui na Reserva atualmente já temos três prédios de segundo andar, já é tudo loteado, tudo já e bem diferente dos anos 1990, já tem muito bar, mercado, na parte da aldeia Jaguapiru na parte do Bororo ainda é bem mais conservado como antigamente.

Cavalcante (2013, p. 88 a 91)) apresenta dados com a expectativa de crescimento populacional dos povos indígenas Guarani e Kaiowá que vivem

---

<sup>14</sup>Essa história está bastante registrada na memória da população da Reserva Indígena de Dourados, de fato, os registros históricos falam da criação de uma área de demarcação com 3.600 hectares, tamanho dos lotes de terra que eram comercializados pelo estado, contudo atualmente a Reserva Indígena de Dourados possui uma área de Resultado de imagem para reserva indígena em dourados tamanho de 3.475 hectares. Sendo esses 125 hectares faltantes a terra que teria sido vendida pelo Capitão.

<sup>15</sup>Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2021/01/18/com-maior-populacao-aldeada-de-ms-dourados-monta-plano-de-vacinacao-contra-covid-19-para-indigenas.ghtml>. Acesso em 21 jun. 2021.

nas Reservas criadas pelo SPI. Se em 1991 o número de habitantes residentes da Reserva Indígena de Dourados era de 6.300, em 2031 a expectativa é que existam 17.460 vivendo somente a Reserva. Essa projeção, embora realizada a partir de dados coletados até 2013 revelam como tem-se diminuído significativamente a o espaço na Reserva.

Os Kaiowá e Guaraní são de tronco linguístico Tupi, desde começo eles mudam de lugar para lugar e por esse motivo, tenho como hipótese, que os Kaiowá até hoje são assim dentro da comunidade. Eles compram lotes de terra, mas nunca moram por muito tempo, sempre vendem ou trocam e vão mudando de lugar em lugar. Na aldeia Jaguapiru quando um parente morre eles mudam destrói a casa e vão embora, mas chegou um certo ponto que não dá mais para mudar, onde eles entram em conflito com vizinho, ou por causa da limitação de terra. A área Jaguapiru tem se caracterizado por uma maior presença da população Terena, estes tem colocado como descontentes com a prática de se mudar dos Kaiowá, este tem sido um dos motivos de conflito entre estas etnias dentro da Reserva.

Acredito, e este é a hipótese apresentada neste texto, que isso acontece muito com a desunião na aldeia Jaguapiru, pois ali o capitão é Terena, já na aldeia Bororo o capitão é Kaiowá, e isso se reflete no conflito interno entre dois lados. Mesmo com este processo de desgastes e desconfianças, as vezes alimentado pelos não indígenas.

Esta divisão interna se comprova no momento da disputa eleitoral para a câmara municipal, onde na hora de eleger um vereador, nenhum indígena foi eleito representante por causa destes conflitos que surgem dentro da aldeia. Observo assim que a união ainda é muito difícil entre as três etnias, também tenho sempre me questionado de o porquê na hora que existe algum movimento de fechamento de estrada a grande maioria das manifestações

ocorre por parte dos Kaiowá e Guarani, são eles que estão lá fazendo suas danças e seus *gnachire* e os demais, por que não estão lá?

Este relato nos faz entender que a interculturalidade não acontece muito na sociedade, uma vez que é sempre esse tipo de disputa, tudo isso gera bastante conflito e autoritarismo político dentro da comunidade. Por isso que, sempre há hipóteses de dizer que a interculturalidade se manifesta dentro da aldeia sim, mas que somente se apresenta em partes, e não em sua totalidade.

A Reserva Indígena de Dourados tem encontro de grandes culturas na dança, no canto, na comida tradicional, na erva medicinal, em mitos indígenas, em suas línguas maternas, nos artesanatos, na sua pintura e no seu modo de ser cada etnia que vive e tem suas culturas. Sobre diversidade cultural é importante apontar que com relação a religião, já existe uma imposição muito grande por parte dos não indígenas que chamamos de *karai*, talvez podemos dizer aqui, que a cultura a língua materna sobreviveu.

Atualmente na Reserva de Dourados aqui na aldeia de Jaguapiru temos capitão Terena e liderança e Kaiowá, mas existe um conflito entre eles quando vão resolver alguma questão interna. Quando a liderança vai resolver entre as duas etnias, existe a reclamação de que a liderança que não é falante da língua materna indígena não consegue compreender toda a situação apresentada por seu reclamante, uma vez que a liderança bilingue, conseguiria entender a expressão em Guarani e/ou Kaiowá como também aquela realizada em língua portuguesa. Aponto este elemento como um dificultador da prática intercultural no cotidiano da Reserva.

Acredito que, aa Reserva de Dourados sempre vai ter essa diferença porque os Terena nunca vão entender a cultura do Guarani e Kaiowá e nunca vão entender a espiritualidade e elemento no que o Kaiowá e Guarani

acredita, no modo de viver a sua fé, e na sua tradição.

Outro exemplo concreto do que estou falando é que o capitão que está no poder agora não permitiu nem de fazer o *nbemomgarai oga pysy* (batismo da casa de reza) não deixaram e não entendem a importância para os Guarani e Kaiowá de se fazer esse *nbemomgarai* (batismo), pois acredita que e através desse *nbemomgarai* que também ajuda a doença a se afastar da terra. Para os Kaiowá e tudo tem seu *jara* (dono) então as doenças também têm dono espiritual que está em cima da terra. E que para que se possa vencer estas doenças que não se enxergam, eles precisam cantar e para eles afastar estes *jara* da terra. Então a vários elementos da cosmologia Kaiowá e Guarani que não são compreendidas pelas lideranças Terena.

A visão da cosmologia ainda está muito presente na vida do povo Kaiowá e Guarani, por esse motivo que as lideranças espirituais chamadas de *nbanderu* e *nbandesy* se preocupam muito com jovens de hoje, alegam que quando partirem não terá mais ninguém que leva adiante esse canto e reza. Para eles, hoje em dia os jovens não dão muito valor a essas coisas.

De outra sorte, segundo rezador é quando os jovens vão para a faculdade intercultural indígena, unidade acadêmica da Universidade Federal da Grande Dourados que comporta dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, Licenciatura em Educação do Campo (que tem uma presença indígena bastante grande) e o curso de Mestrado em Educação e Territorialidade, que eles conseguem ter noção de que a cultura é muito importante. A Universidade faz os jovens olharem para sua própria história e então perceber como é rico se voltar ao passado como é a nossa cultura e tradição.

## INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECÍFICA NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO

A educação escolar na Escola Municipal Indígena Agustinho, uma das escolas de Ensino Fundamental que se localiza no interior da Reserva, modificou com o passar dos anos. Quando a escola passou a funcionar em 2002, não era permitido os indígenas trabalharem na escola porque tinha uma hierarquia dentro da escola que os professores falantes da língua materna não podiam ministrar aulas, isso porque a diretora era *karai*, então não davam essa oportunidade para os indígenas.

Foi muita luta entre os professores e a liderança, na época Luciano Arevalo, que ajudou muito a comunidade para que os professores indígenas pudessem ter seus direitos para trabalhar na própria comunidade. Nessa época só havia professores *karai* e diretora *karai*, e quem sofria com essa opressão eram os estudantes, pois estes tinham dificuldade de entender a língua português. Nessa época a alfabetização era toda em língua portuguesa. Mesmo com o passar dos anos quando havia algum professor indígena formado no ensino superior, não era dada a oportunidade da docência para este sujeito.

Segundo relatos, quem doou o terreno para a construção da escola foi o seu Agustinho, ele era rezador, cantava e dançava, de vez em quando ele ia na escola dançar com os estudantes, ele não era proibido de ir à escola porque foi ele que doou a terra, ele sabia que os estudantes gostavam de dança que eles nunca poderiam se esquecer da sua identidade e da sua cultura.

Só depois de muito tempo que a Escola teve diretora indígenas e professores indígenas. Nos dias de hoje, nessa escola trabalham os professores de três etnia e mais alguns *karai*. Assim, posso assumir que com o passar o tempo está escola ficou mais intercultural.

Hoje quando falamos em interculturalidade, nos referimos a um ambiente mais amplo. Assim optar pela interculturalidade optar por um estado que incluía grupos vulneráveis, pela criação de culturas políticas enraizadas nas culturas políticas, comum. Ou seja, e optar por justiça distributiva e justiça cultural. (NASCIMENTO; QUADROS, 2002, p. 75).

Atualmente, toda a escola trabalha a interculturalidade, na escola é trabalhado com os estudantes vários tipos de cultura diferentes para que quando eles saírem da escola eles também reconhecem a outra cultura e respeite o outro.

Encaro, portanto, que a interculturalidade tem diferentes aspectos, desde aquilo que é possível realizar, até aquilo que precisamos ter como projeto, como utopia.

Tubinho(s/d) também nos chamam a atenção para essa dupla interpretação da interculturalidade. Para ele o diálogo intercultural tem sido pensado de duas formas: como a utopia realizável. Como imagem ideal, e visto como sinônimo de ausência de conflito, ou seja, há uma harmonia absoluta entre os diferentes. Como utopia realizável, e sinônimo de resolução razoável de conflito, não sendo um estado ideal, mas um processo social que pressupõe decisões e acordos voluntários. (NASCIMENTO; QUADROS, 2002, p. 76).

Na escola ensinamos estudantes a se interagir com a cultura dos outros, para que eles possam se respeitar, os estudantes e que são futuros na sociedade, e neles que colocamos a nossa confiança. Acredito que daqui mais alguns anos essas três etnias ainda tenham unidade. Porque futuramente devem ter diálogo sobre isso, e construir assim um bem viver onde cada etnia conheceram a cultura do outro e dialogar e aprende com o outro.

Nos tempos passados era impossível que os Kaiowá pudessem casar-se com Terena e construir sua família ou Guarani se casar com Terena ou Kaiowá, hoje em dia acontece esses casamentos, entre duas etnias onde os

filhos nascem e perdem a língua materna das duas etnias, porém mesmo assim ainda tem muitos falantes na comunidade bilíngue<sup>16</sup>.

Hoje, começamos a ver o reflexo de algumas atividades realizadas na escola Agostinho relacionados a uma prática intercultural, na busca pelo diálogo e respeito a diversidade étnica da Reserva de Dourados.

## **GRAFISMO E MATERIAL DIDÁTICO**

Em meu trabalho de conclusão para o curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena fiz uma pesquisa inicial sobre o grafismo Guarani e Kaiowá, tema este que tenho me dedicado agora no mestrado. Alguns assuntos me chamam a atenção quando se fala em pintura corporal: o surgimento das pinturas corporais; quais os nomes de cada pintura; para o que elas servem; quem pode se pintar e quais as cores podem ser usadas na pintura.

Aqui a intenção é abrir esse debate ressaltando que é possível se utilizar da pintura corporal, dos grafismos indígenas como um recurso didático na escola, e com isso, aprofundar as reflexões sobre a cultura e a identidade indígena. Acredito que está seja uma alternativa interessante para a prática da interculturalidade em uma escola indígena.

Muitos indígenas usam a pintura corporal, mas não sabem de fato o que elas significam, não sabem que existe uma mensagem que é passada por meio do grafismo, desconhecem seus os significados, as formas que os mais velhos utilizavam. Em nossa pesquisa podemos afirmar que cada pintura tem seus significados e que os indígenas Kaiowá e Guarani tem sua própria pintura.

---

<sup>16</sup> Sobre os impactos do processo pluriétnico da Reserva Indígena de Dourados, recomendamos Pereira (2015).

A partir do interesse pelo grafismo, jovens são influenciados na manutenção de muitos outros conhecimentos tradicionais, se interessam pelo grafismo e como esses não são apenas um desenho, eles acabam descobrindo, sobre a natureza, a espiritualidade, os rituais, festas e ainda, novas visões sobre as realidades que os cercam. Dessa forma, não utilizarão qualquer desenho, de qualquer jeito, porque eles podem passar uma mensagem que não condiz.

O grafismo Kaiowá se divide em três fases:

1. Cerimonial ou ritual: No dia, da cerimônia e ritual do batismo que acontece durante o período de uma semana, o *jegna* é colocado na parte frontal da cabeça. Esse é o grafismo que vai acompanhar a criança, que vai proteger durante a sua vida, e é escolhido após uma semana de dança e ritual. O *jegna*, que é colocado para cada criança recém-nascido, e essa será a linguagem ou mensagem que nomeará a criança.

2- Esportes: No esporte cada atleta se pinta quando vai para competição, cada atleta pode escolher que tipo de grafismo que usar na hora da competição, e as mulheres também podem escolher que tipo de grafismo pode usar para competir a beleza, elas observam a natureza e coloca o grafismo do animal que gostou.

3-Natureza: Antigamente existia muito mato, e nesse mato que os indígenas se inspiravam em animais para fazer a seus artesanatos e cesta e grafismo, os indígenas observavam os animais da mata o grafismo que eles traziam em seus corpos, os *kunumi* (adolescentes meninos) eles se pintavam de acordo o que o animais que chamavam a sua atenção, e *kunbatai* (moças) também faziam a mesma.

Grafismo Jegua Rera



*Tape joany jeguaba*



*Jeguaba oga p̄sy – jehovasa – jehepyba*



*Kurusu Jeguaba / xiru jegua*



*Mboi Kuatia Rusu*

*Pochyva, nborairõ, mbarete, p̄yal*



*Jeguaba Mbatory Ruguai*

*Kunba há 67 unhataĩ jegua yakatuwa*



*Tanambi Pepo Rasã / Gejai Rysy kunba Jegua*



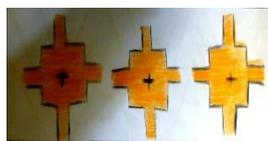
*Oga P̄sy - Vya – jehovasa – arando-teko porã*



*Jarykue jeguaba – jarya*



*Teju Parã*



*Pa'i Tanytera jeguaba – Yvy Jary jegua*



*Teko'aku jeguaba*



*Guyrapa Yvyraija Kuimba'e há kunba*

Figura 1. Tipos de grafismo

Paralelamente a essa divisão é possível ainda categorizar os elementos da natureza, animais e a terra representados no grafismo. Assim pode ser representado em quatro “elementos da terra”, conforme represento na tabela abaixo:

O grafismo representa os quatros cantos elemento da terra

Elemento da terra	Ritual ( <i>nhembo'e</i> )	Povos indígenas ( <i>Ava kuera</i> )	No grafismo, Animais ( <i>jegua</i> )
<b>Terra</b> ( <i>yvy</i> )	<i>Xiru</i> (elemento sagrado)	Vida e criação ( <i>tekove jejapopyre</i> )	Que vive na terra ( <i>oiko yvyre</i> )
<b>Fogo</b> ( <i>tata</i> )	<i>Mborabeí</i> (canto) Há <i>Morõysa</i> (esfria)	sobreviver, guerreiro Proteção	Que rastejam e bravo e cobra
<b>Água</b> ( <i>omorõysa</i> )	<i>Nhemondeba</i> (roupa típica)	Essencial a vida	Que vive na água Peixe
<b>Ar</b> ( <i>pytubẽ</i> )	<i>Guyra, jehovasa</i>	Da a vida respirar ( <i>Jehovasa</i> )	Que voam, livres, pássaro

Tabela 1. Tipografia da representação dos elementos da natureza no grafismo Kaiowá

Importante lembrar que o grafismo Kaiowá tem seus próprios significados, os traços não podem mudar sendo que pode pintar de várias cores que a cor não muda o que significa. É sabido que outras etnias também

podem apresentar os mesmos traços em suas pinturas corporais, contudo o significado é diferente do grafismo Kaiowá.

A tinta para pintar que os Kaiowá usavam era *yruicum*, terra, brasa de fogo e cinza de fogo. Essa era a tinta do passado, hoje em dia usa muito o jenipapo que é uma fruta na língua indígena chamamos de *mandypa*, ela também é uma fruta comestível pelo Kaiowá, tinta xadrez já comprada nas cores preto, azul rosa amarelo, vermelho.

Ressalto, a cor não muda, grafismo não é só apenas traços a geometria é também uma mensagem. O grafismo Kaiowá não pode ser usado de qualquer jeito ou em qualquer ambiente, cada pintura tem que ser *nbemongarai* primeiro para ser usado. Da mesma forma que o cocar é feito de pena de pássaro e quem usa tem saber canto para isso, tem também colar que feito de dente de animal tem que saber o canto para isso na cultura tudo tem seu *jara*, as vezes só isso deixa os jovens com depressão e até alguns chega a tirar a sua própria vida (*Ṽyareỹ*).

Nas escolas indígena, são escassos os recursos didáticos elaborados língua materna, faz muita falta para os próprios professores, que muitas vezes acabam elaborando algum recurso para utilizar em sala de aula. Mesmo em algumas escolas indígenas onde já há uma grade curricular específica ou mesmo quando se tem um Plano Político Pedagógico - PPP próprio, falta um recurso específico para que seja colocado em prática muito de um currículo intercultural.

Na Escola Agostinho não temos muito material didático para a alfabetização e mesmo nos anos finais que estejam escritos na língua materna, nem no novo material que foi inserido no ano de 2020, não tem muita coisa específica ou escrito na língua indígena.

Como há carência de recursos didáticos que possam servir de suporte para

professores tanto para os estudantes temos observado que as atividades sobre o grafismo indígena têm despertado entre os estudantes situações positivas para sua cultura e identidade. Assim, entendemos o uso desse elemento nas atividades escolares pode resultar em elementos positivos para um diálogo intercultural em um projeto utópico negociado e realizável como nos fala Tubino (2005).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda essa ciência que envolve a cultura, entres os povos Guarani e Kaiowá ainda é muito abstrata, há coisas que não tem nenhuma explicação ou resposta materializada em conteúdos escolares, porque o tempo é maior companheiro do Guarani e Kaiowá, onde não há preocupação com o tempo, eles não têm planejamento agendado no *kwatia*, mas com a vida e com a alma tem compromisso de cantar e dançar e viver a tradição enquanto viver, eles não possuem *kwatia* onde eles anotam, mas tem a memória, tem seu saber, o modo de viver.

Na Reserva ainda levam jeito de levar a vida em peregrinação mudando, de lado para o outro ainda na própria aldeia, onde os *karai* delimitaram para o povo Kaiowá e Guarani que ainda sofrem com opressão com outras etnias dentro da comunidade. Os Guarani e Kaiowá entendem que enquanto houver canto que rasgue o silêncio da noite com seus cantos o *jara* sempre vai ouvir e o (*heko repy*) sempre vai estar para proteger.

Na Educação Escolar Indígena a interculturalidade está sendo trabalhada muito para que os estudantes conheçam a sua cultura e tradição, e que também possam saber viver com a diferença que existe dentro da comunidade e sempre lutar pelos seus direitos e acima de tudo saber a sua identidade. Conhecer o seu povo a sua história e sua língua materna. Há

muitos relatos de experiência que o professor indígena aponta para a construção de um projeto de futuro.

O grafismo Kaiowá e Guarani aqui no texto não primou por fazer uma discussão teórica acerca dos conceitos de linguagens, signos e significados. Sua principal função foi a partir de um viés etnográfico trazer considerações sobre aspectos da língua e das linguagens Guarani e Kaiowá ainda desconhecidas pela academia. O texto original, do trabalho de conclusão do curso não publicado até o momento, faz reverência aos informantes indígenas e faz uma coletânea extensa de grafismos.

Os mais velhos da comunidade, detentores dos conhecimentos não confiam em qualquer pessoa para contarem aquilo que sabem, por isso temos a honra de termos sido acolhida por eles e autorizada a registrar essas informações<sup>17</sup>.

Sobre os registros, desenhamos alguns padrões, seus respectivos nomes na língua indígena, suas cores, quem pode utilizar, qual a função. Dessa forma, temos uma melhor compreensão das imagens e seus significados no dia a dia da comunidade.

Uma informação que vale a pena ressaltar que é cada vez maior a utilização de materiais sintéticos pelos indígenas na confecção dos grafismos, tanto pela variedade de cores, como pela dificuldade de encontrar os materiais na natureza.

Por fim, temos indicado que o grafismo Kaiowá tem função pedagógica na Escola Indígena, uma vez que pode ser tomado como um recurso didático importante para suprir a carência de um material específico e diferenciado

---

<sup>17</sup> Ver Anexo 1

sobre a cultura e identidade indígena.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Raquel Aves. **Os missionários metodistas na região de dourados e a educação indígena na missão evangélica caiúá (1928-1944)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2013.

COELHO DE SOUZA, Marcela S. Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 195-218, 2014.

GONÇALVES, Carlos Barros. **Até os confins da terra: o movimento ecumênico protestante no Brasil e a evangelização dos povos indígenas**. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

LOURENÇO, Renata. **A política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área da Educação Escolar (1929 a 1968)**. Dourados, MS: Editora UEMS, 2008.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; QUADROS, Marion Teodósio de. A Interculturalidade nas opiniões de professores de uma escola indígena de Roraima. **Revista EntreRios**, Teresina, vol. 3, n. 1. set. 2020.

PEREIRA, Levi Marques. A Reserva Indígena de Dourados: a atuação do Estado brasileiro e o surgimento de figurações indígenas multiétnicas. In: CHAMORRO, Graciela Aguero; COMBÉS, Isabelle (Orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: Editora UFGD, 2015.

## Anexo 1

Minha fonte, Natalina Ferreira ama o que faz, e demonstra com muito carinho e prazer no que faz.



## SOBRE A AUTORA

### Rossandra Cabreira

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade, da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND/UFGD, a partir de 2020. Possui graduação em Licenciatura Intercultural Teko Arandu-FAIND pela Universidade Federal da Grande Dourados (2018). Atualmente é professora da Escola Municipal Agostinho - Aldeia Bororó - Reserva Indígena De Dourados.

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

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122825817590706>



5 REFLEXÕES SOBRE A INTERCULTURALIDADE  
E A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NA RESERVA  
INDÍGENA DE SASSORÓ-MS

REFLEXIONES SOBRE INTERCULTURALIDAD Y  
ESCUELA INDÍGENA EN LA RESERVA INDÍGENA  
SASSORÓ-MS

Waneide Garay Duarte

**RESUMO**

Esse capítulo aborda um texto resultado da disciplina de “Etnogênese indígena: a interculturalidade no contexto latino e Ibero-Americano” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. O objetivo aqui é apresentar o contexto da Escola Municipal Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi da Reserva Indígena de Sassoró, município de Tacuru, MS a partir da ótica da interculturalidade. Para tanto, faremos uma análise sobre o Projeto Pedagógico da escola e a opinião de três professores que atuam na educação escolar indígena

**Palavras-chave:** Guarani e Kaiowá, Educação escolar indígena, Interculturalidade.

**RESUMEN**

Este capítulo aborda un texto resultado de la asignatura de “*Etnogénesis indígena: a interculturalidade no contexto latino e Ibero-americano*” del posgrado en educación y territorialidad en la Universidad Federal da Grande Dourados- UFGD. El objetivo aquí es presentar el contexto de la *Escola Municipal Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi* de la Reserva Indígena de Sassoró, en la ciudad de Tacuru, MS desde la perspectiva de la interculturalidad. Para ello analizaremos el Proyecto

Pedagógico de la escuela y la opinión de tres docentes que trabajan en la educación escolar indígena.

**Palabras-clave:** Guaraní y Kaiowá, Educación escolar indígena, Interculturalidad.

## INTRODUÇÃO

Faço parte do povo Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul, minha mãe é filha de paraguaio com Kaiowá, e meu pai é descendente de paraguaio com Guarani, motivo pelo qual não afirmo ser somente Kaiowá. Nasci e fui criada na Aldeia Sassoró, que faz parte do município de Tacuru-MS, mas já passamos com minha família nuclear a morar por Caarapó (na cidade), e pela Retomada Takuara, no município de Juti, embora não fiquemos nem por um ano em cada lugar. Fui alfabetizada em língua portuguesa, na sala de aula da escola da Missão Caiuás, por uma professora missionária indígena, com cartilhas de alfabetização em português.

Aprendi a ler e escrever logo no primeiro ano do ensino fundamental, e em seguida fui matriculada por meus pais a estudar na escola da cidade, onde pouco me comunicava com os colegas e professores; compreendia o português, mas não era fluente, e sendo a única indígena no meio dos brancos, me sentia muito discriminada, até falava que morava em fazenda, pois me sentia intimidada de admitir que era de uma aldeia indígena. Nos próximos anos continuei na mesma escola, sofrendo muito psicologicamente, estando diariamente no meio de pessoas que não eram do meu povo, e não falavam a minha língua.

As coisas mudaram um pouco, quando comecei a cursar a 5ª série do Ensino Fundamental, pelo simples fato de ter colegas da minha aldeia estudando junto comigo. Falávamos em nossa língua uns com os outros dentro da sala de aula. Porém, indo de mudança com a família para Juti-MS,

e depois Caarapó-MS, no ano de 2003 a 2005, frequentei a escola da cidade de novo, mas nessa época, sendo um pouco mais comunicativa com os colegas não indígenas. Voltamos para casa, em Sessoró, no segundo semestre de 2005, sendo assim, terminei o Ensino Médio no meu município mesmo, em Tacuru-MS, na escola estadual Cleto de Moraes, desta vez, com colegas da minha aldeia na mesma sala de aula.

Quatro anos depois de sair do ensino médio, consegui uma vaga na primeira colocação por cotas para indígenas pela nota do Enem, para cursar Química, pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul -UEMS, na cidade de Naviraí, mas que desisti em menos de três meses, devido a dificuldades financeiras e outras circunstâncias. No mesmo ano, consegui uma vaga pelo vestibular do curso da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD na Licenciatura Intercultural Indígena *Teke Arandu*, posteriormente concluindo o curso na habilitação de linguagens, no ano de 2017.

Comecei a lecionar em 2010, para uma sala de Educação de Jovens e Adultos - EJA, embora, de tempo em tempo, algumas vezes fiquei fora da sala, por motivo de conflito político interno na comunidade, mas sempre retornando para sala através de processos seletivos, até que fui efetivada, fazendo uma prova de concurso público municipal, em fevereiro de 2019, tomando posse em janeiro de 2020. Nesse concurso havia apenas uma vaga para Arte, onde um dos requisitos era ter a licenciatura intercultural indígena, e éramos dois concorrentes, onde eu alcancei a nota suficiente e assim fui aprovada. Junto comigo foram efetivados outros 7 colegas, pela área de pedagogia, onde um dos requisitos era ter o curso de Pedagogia ou Ará Verá.

A Licenciatura intercultural indígena me fez enxergar a educação de um ângulo diferente, pois antes, pensava que a educação indígena deveria ser

igual à educação ocidental, com a mesma metodologia, mesmo conteúdo, mesma língua, preparando o indivíduo para o mercado de trabalho. A partir de então comecei a me preocupar com a educação da minha comunidade, compreendendo que a primeira língua do estudante deve ser considerada e respeitada, a cultura, e os meios próprios de aprendizagem, as especificidades. Desde então tenho analisado a trajetória de como está sendo levado a educação escolar na minha comunidade, na teoria e prática.

A princípio, para mim, a escola indígena nada tinha de diferente comparando com a escola convencional, para mim, era simples: fazer o planejamento, preparar as aulas utilizando os livros didáticos oferecidos pela secretaria de educação, e lecionar preparando os alunos para a vida e para o mercado de trabalho. Sem levar em consideração as especificidades do meu povo, sua cultura, seu objetivo, sua língua. E ainda a grande dificuldade que o indígena tem de compreender e se apropriar da segunda língua, a língua portuguesa. Assim na minha trajetória acadêmica surgiu o meu interesse em ajudar a “sanar” esse empecilho na escola indígena, interesse em observar e detectar o que impede que a escola na prática de aproxime do que está no papel, assim comecei a estudar acerca da escola e do seu currículo, e de suas práticas de ensino e aprendizagem, para que assim, se possa ver a médio ou a longo prazo, os pequenos sendo alfabetizados na nossa língua, e os docentes se engajar nesta luta de valorizar nossa cultura, nosso modo de ser, nossa língua dentro e fora da escola.

Assim, este texto aqui, tem por objetivo refletir sobre a educação escolar indígena na Escola Municipal Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi da Reserva Indígena de Sassoró, município de Tacuru, MS. Para tanto, faremos uma breve contextualização da educação escolar indígena no contexto Guarani e Kaiowá a partir da ótica da interculturalidade, após faremos uma observação sobre como os professores indígenas percebem a interculturalidade no

contexto escolar. Cotejando com isso, analisaremos como é desenvolvido o ensino de língua materna a partir do projeto pedagógico da escola.

## **A INTERCULTURALIDADE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A interculturalidade é um elemento presente, analisado e discutido por muitos pesquisadores e docentes, e, relacionado ao debate que pretendemos fazer aqui, se deu início desde que foi reconhecido aos povos indígenas as suas diferenças culturais, linguísticas, direitos esses reconhecidos pela Constituição de 1988. Nos últimos anos tem-se protagonizado pelos próprios indígenas, nos movimentos, nas gestões e nos espaços nas escolas, pois atualmente os próprios são professores em suas escolas. Nesta secção iremos refletir sobre a educação escolar, de um modo geral e em MS; e a educação intercultural na Escola Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi, localizada no município de Tacuru, em Mato Grosso do Sul. Para isso, foi feita uma interlocução com professores indígenas dessa escola.

O Estado de Mato Grosso do Sul é povoado por numerosos indígenas, sendo esses da etnia Guarani, Kaiowá, Terena e Kadwéu, as etnias mais populosas. Segundo Cavalcante (2017),

Os Kaiowá e os Guarani são dois grupos indígenas bastante numerosos, juntos somam cerca de 50.000 mil pessoas que vivem na região sul de Mato Grosso do Sul, estado que concentra a segunda maior população indígena do Brasil. São cultural e linguisticamente muito próximos, entretanto distinguem-se etnicamente. (CAVALCANTE, 2017, p. 93-94)

O estado tem formações específicas de professores indígenas para atuar em suas escolas, como o Magistério Ará Verá, organizado pela Rede Estadual de Ensino e a Licenciatura Intercultural Indígena, pela Universidade Federal

da Grande Dourados UFGD, e nos últimos anos tem crescido a procura de estudantes indígenas por cursos em outras áreas e universidades, como Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

Com este trabalho, pretendemos compreender a opinião dos professores indígenas, sendo dois que têm como formação a licenciatura intercultural, e um formado por outro curso regular de Pedagogia, nosso critério foi fazer as entrevistas com docentes que esteja atuando em média, a uma década em sala de aula, e que leciona no ensino fundamental, da pré-escola ao quinto ano; acerca da ideia de interculturalidade e como tem trabalhado isso na escola e em sala de aula.

Vale ressaltar que nesse tempo em que a pesquisa está sendo realizada, que é o ano de 2020, estamos vivenciando a pandemia do novo coronavírus, o covid-19, que já trouxe muitas perdas no mundo, no Brasil e no estado de MS, e têm mudado nossa rotina, na universidade, nas escolas e na comunidade. Na escola as aulas, depois de suspensas, continuaram de modo remoto, com entrega de atividades quinzenais aos nossos alunos, e assim foi encerrado o ano letivo. Assim, com os professores interlocutores desse trabalho, a conversa informal e a entrevista foi feita via online, onde em seguida lhes enviei as questões sobre a Interculturalidade, e depois de respondidos e devolvidos a mim, transcrevi no caderno de campo.

Em nosso país, as bases legais e os novos conceitos sobre a educação escolar com base no reconhecimento das diferenças étnicas e culturais, abrem possibilidades para discutir, refletir e realizar diferentes projetos de educação escolar indígena, de acordo com o interesse e necessidade de cada povo (SOUZA, 2013, p. 71).

De acordo com Nascimento (2020), a Interculturalidade constitui-se

como um modelo educativo destinado aos povos indígenas brasileiros, denominado Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue, e vem sendo utilizada como um conceito, no sistema educativo brasileiro, desde os anos 1980 e ganhando mais visibilidade a partir dos anos 1990. (NASCIMENTO e QUADROS, 2020, p. 73)

Os autores ainda ressaltam que “as políticas interculturais direcionadas às minorias étnicas foram construídas sobre conhecimentos oriundos da antropologia, tendo como princípio base a ideia do relativismo cultural e visando romper com as práticas integracionistas e assimilacionistas, pois a principal característica da interculturalidade é o respeito à diferença. Esse respeito aponta para um tratamento igualitário, onde não há uma sobreposição de uma cultura sobre a outra. Neste sentido, “a educação intercultural se baseia, principalmente, na formação de professores, voltada para o respeito à diversidade, e em materiais didáticos que contemplem a pluralidade de culturas” (COLLET, 2001, p.07 *apud* NASCIMENTO e QUADROS, 2020, p.74).

A escola indígena pós-constituição de 1988 é pautada, pelo menos nos níveis legais e nas reflexões acadêmicas que se fazem da escolarização indígena, pela desconstrução dos antigos paradigmas e modelos de ser. Implantados historicamente no processo de produção da identidade Kaiowá e Guarani, no período da relação colonial durante o percurso da história e da colonialidade (BENITES, 2014, p. 74).

O desejo do Kaiowá e Guarani pela escola refere-se à possibilidade de um espaço onde possamos iniciar nosso exercício da autonomia, buscando caminhos para reafirmar e fortalecer os valores tradicionais, em diálogo de outros saberes. (BENITES, 2014, p. 77).

De acordo com Cavalcante, “[...] há que se registrar que, embora haja

exceções muito positivas, ainda predominam as ações pautadas pela ideia de interculturalidade funcional, que é compatível como o modelo neoliberal, pois, embora promova o diálogo e a tolerância entre os diferentes, não toca nas causas das assimetrias vigentes” (TUBINO, 2005 *apud* CAVALCANTE, 2017, p. 98). O autor se refere ainda que antes, cabia, para os indígenas a ‘integração’, pois o Estado Imperial, “implantou uma série de medidas indigenistas específicas que visavam *civilizar* e *integrar* os índios à sociedade brasileira, e optou-se pela construção de uma identidade nacional branca e europeia, na qual não havia espaço para os índios” (CAVALCANTE, 2017, p.90).

Ao se referir ao povo Guarani e Kaiowá de MS e suas reivindicações pelo seu território, Lourenço (2011) afirma que:

Registrrou-se então o desespero desses povos, que enfrentavam pela primeira vez o problema da posse da terra, sendo pressionados a abandonar seu *tekobá*, “lugar onde se realiza o seu sistema de vida, a sua cultura, o seu jeito de ser (*kaiovareko*), o chão sagrado que espelha a sua própria identidade” (TETILA, 1994, p.162 *apud* LOURENÇO, 2011, p. 150)

Segundo a autora, os movimentos indígenas sempre estiveram entrelaçados, desde a década de 1970, aos problemas sociais vivenciados no Brasil, e o direito à diferença, em defesa às especificidades de cada segmento da sociedade nacional, foi uma das conquistas nesse processo, segmento onde está compreendido os territórios indígenas. (LOURENÇO, 2011, p. 151)

No caso dos Guarani e Kaiowá de MS, depois de conflitos conceituais das diferenças, em 1980,

registrou-se como experiência de educação alternativa, oferecida pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a alfabetização em português de um grupo de mulheres na área de Caarapó.

A partir de 1985, aconteceu a alfabetização na língua materna de um grupo de despejados da aldeia do Jarará, como estratégia para mantê-los unidos na luta pela ocupação definitiva de sua terra; houve também a capacitação básica de um grupo de alfabetizadores na língua materna, como forma de apoio e assessoria às iniciativas de escolas indígenas alternativas e comunitárias (Jarará, Juti, Caarapó, Rancho Jacaré, Amambai, Pirakuá, grupo do Jaguapiré, Paraguassu e Sassoró) (Giroto, 2001). Essas experiências possibilitaram o desenvolvimento do espírito crítico das lideranças indígenas em torno de uma educação diferenciada, esboçando os primeiros passos para a criação de um Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá. (LOURENÇO, 2011, p. 152).

De acordo com Rossato, Sousa e Souza “O movimento de professores indígenas sucedeu cronologicamente o movimento indígena e a conquista do direito à educação diferenciada, reconhecida na Constituição de 1988”. (ROSSATO, SOUZA e SOUSA, 2018, p. 8)

A necessidade de habilitação formal em cursos oficiais começou a de fato ocorrer em 1999, com a formação de 30 indígenas através do Proformação, um programa do MEC para habilitar professores leigos. A formação específica e diferenciada passou a se concretizar com a criação do Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá/SED/MS, em 1999, e a Licenciatura Intercultural Teko Arandu UFGD/FAIND, em 2006, ambos na modalidade de alternância. Em 2011, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) atendeu a reivindicação indígena e criou a Faculdade Intercultural Indígena/FAIND/UFGD que abriga o Curso Teko Arandu” (ROSSATO, SOUZA e SOUSA, 2018, p.13).

Atualmente, em todas as áreas indígenas Guarani e Kaiowá oficialmente demarcadas há escola com anos iniciais, inclusive em algumas terras retomadas. Em 15 áreas funcionam os anos finais do ensino fundamental e 5 áreas tem ensino médio, num total de, aproximadamente, 20 mil alunos

(ROSSATO, SOUZA e SOUSA, 2018, p. 14).

Hoje, quando falamos em interculturalidade, nos referimos a um ambiente mais amplo. Assim, optar pela interculturalidade é optar por um estado que inclua grupos vulneráveis, pela criação de culturas políticas enraizadas nas culturas de base e pela vigência das cidadanias diferenciadas culturalmente que se reúnem em torno de uma cultura política comum. Ou seja, é optar por justiça distributiva e justiça cultural. Dessa forma, a interculturalidade, enquanto atitude e opção filosófica sustenta-se de maneira direta na ética do reconhecimento e na hermenêutica do diálogo. (TUBINO, s/d, p.08-09, *apud* NASCIMENTO; QUADROS, 2020, p. 75).

Cavalcante, sobre a proposta de interculturalidade como meio de diálogo afirma que,

tal qual a ferramenta da interculturalidade é utilizada na tentativa de produção de relações culturais e epistêmicas horizontais, a interculturalidade também possa ser utilizada como ferramenta para um diálogo que possibilite uma relação horizontal quando o assunto em discussão for a disputa entre os povos indígenas e, sobretudo, o agronegócio por terras de ocupação tradicional indígena (CAVALCANTE, 2017, p. 88).

Assim, é necessário que se promova um diálogo intercultural, e se reconheça a forma que o Guarani e Kaiowá se relaciona com o território, com esse primeiro passo, diz o mesmo autor que “, será possível que de fato os povos indígenas recebam ao menos uma parte de suas terras de ocupação tradicional e, assim, consigam ter uma vida pouco mais semelhante àquela que compreendem como modelo ideal” (CAVALCANTE, 2017, p. 98).

## A ESCOLA UBALDO ARANDU KUE-MI

A educação escolar, no interior da Reserva Sassoró, portanto mantida pela Fundação Nacional do Índio - Funai, começou a ser implantada desde a década de 1980, com duas professoras que falavam a língua materna. De acordo com o PP da escola Ubaldo (2015).

A partir dos anos 1980 começou a funcionar uma escola na aldeia, construída pela Funai. O nome da escola do Porto Indígena era ‘Sala Posto Sassoró’, a escola tinha duas salas, o ensino oferecido era da primeira série a quarta série. Tinha de 45 a 50 alunos matriculados nesta escola. Tinha duas professoras, Luzia Montiel e Lorença Fernandes. (PP, 2015 p. 9)

Isso aconteceu especificamente em 1982. A professora Luzia Montiel, atualmente é coordenadora pedagógica da escola e vereadora, eleita em 2016. Também já foi diretora da escola. Ainda segundo o PP:

[...] nesta época a escola da Ramada também já se encontrava em funcionamento, com uma sala multisseriada com 1ª série no período da manhã e 3ª e 4ª série no período da tarde. O primeiro professor foi Idêncio Nunes. Lecionou [...] de 1982 a 1985 [...] o professor Dilson Duarte Riquelme de 1986 a 1988. (PP, 2015, p. 9)

Ambos esses os professores são indígenas e falantes da língua materna. O professor Dilson retornou à sala de aula em 2013, depois de ter sido eleito vereador, em 1988, passou a ser liderança da aldeia, chefe de posto, fazendo documentos pessoais pela Funai, também já foi vigia da escola, por curto período, e leciona até os dias atuais na escola Ubaldo, agora reconhecida como escola indígena. No local onde hoje se encontra a escola polo, centralizou-se a escola, segundo o PP, em 1992, “aumentando assim, o número de professores indígenas: Aceldo Montiel, Ezaul Martins e Elizeu Martins. Em 2001 foi implantado o ensino [...] de 5ª a 8ª série” (PP, 2015, p. 10).

A escola Ubaldo Arandu Kue-mi foi reconhecida como escola indígena em 2005, com o decreto municipal de nº 020/2005, através do projeto de lei dos professores indígenas Ezaul Martins e Alfredo Martins Garay, este da Aldeia Jaguapiré; ambos na época, vereadores do município. O professor Ezaul atualmente é diretor da escola Ubaldo, desde o ano de 2018.

O atual PP da escola foi estudado e reescrito em 2014 e 2015, depois de várias reuniões feitas com a participação da direção da escola, com a secretaria de educação, professores e membros da comunidade. Segundo ele, até hoje tem professores que estão ensinando em português, apesar de que os professores de 1ª a 4ª série são indígenas falantes da língua materna. Embora conste que:

A escola indígena na aldeia Sassoró assume o papel fundamental, a partir da preocupação de construir uma nova forma de manter a identidade e se estabelecer como povo diferente no contexto homogeneizador. Direcionado pelos professores indígenas, a escola surge como espaço de diálogo das identidades e conhecimento (PP, 2015, p.10)

A meta a ser alcançada, pela escola, é levar em consideração, além do ensino formal, o ensino tradicional, para que a cultura indígena e a identidade sejam preservadas (PP, 2015)

É necessário desconfigurarmos o tipo de escola formal estabelecida e [...] construir espaços estratégicos que possibilitem as práticas educativas com metodologias tradicionais Guarani e Kaiowá, como casa da cultura, centros comunitários, espaços tradicionais de ensino, aproveitar o espaço cultural e o viveiro de mudas já existentes, resgatar, fortalecer e revitalizar as práticas culturais (PP, 2015, p. 11)

O documento ainda fala que a participação do Nhanderu e dos mais velhos é fundamental na pesquisa para recuperação e compartilhar a memória e o conhecimento tradicional de nosso povo. A escola Ubaldo, atende mais

de 900 alunos do ensino fundamental, de acordo com PP.

Os conteúdos deverão ser ministrados prioritariamente na língua Guarani e Kaiowá concomitante com a língua portuguesa. O planejamento coletivo deve ser feito pelo grupo de professores nos momentos de atividades pedagógicas, que são características metodológicas adquiridas ao longo do tempo no processo de construção coletiva da escola indígena (PP, 2015, p. 12)

Nesse sentido, ainda afirma que:

O conhecimento não é passado só através de livros didáticos, mas construídos juntos, entre escola e comunidade. [...] Como a educação Guarani e Kaiowá é centrada na família e nos mais velhos, a Educação escolar precisa trabalhar para fortalecer as competências da família e o papel dos mais velhos no processo de educativo das novas gerações (PP, 2015, p.14).

Os meios para a construção da nossa escola, garantido no PP, é através da investigação, oralidade, experimento, pesquisa de campo e bibliográfica. Também é garantido que,

[...] a abordagem do conteúdo tem que partir sempre do conhecimento tradicional para o conhecimento ocidental [...] A prática de ensino realizado pelos professores indígenas deverá ser a partir dos temas definidos previamente de forma coletiva nos momentos de estudos pedagógicos e planejamento coletivo (PP, 2015, p.14).

Ainda ressalta que,

Outro aspecto que é necessário na formação dos alunos é a sustentabilidade e a autonomia. Serem pessoas que produzem principalmente a alimentação e que não dependa dos programas assistencialistas externos. Planejar a economia interna da aldeia para ser uma aldeia sustentável (PP, 2015, p. 15).

A língua materna como língua de instrução e alfabetização é um direito dos nossos alunos, e isso faz com que o aprendizado ocorra de modo natural.

Diz o PP (2015) que “no 3º ano do ensino fundamental passa a ser introduzido o português como segunda língua. Assim como se trabalha em Guarani, é trabalhado também em português” (PP, 2015, p. 15). De forma contraditória o mesmo documento afirma que “até hoje tem professores que estão ensinando em português, apesar de que os professores de 1ª a 4ª séries são indígenas falantes da língua materna” (PP, 2015, p. 15).

No mesmo sentido, o PP garante que a alfabetização e demais etapas do ensino fundamental a nossa língua materna seja a primeira língua. O ensino das culturas afro-brasileira, africana e indígena também estão garantidas pelo mesmo, afirmando que esse ensino (dessas culturas) deve estar presente em conteúdo, projetos e metodologias nas diferentes áreas do conhecimento constitutivas no currículo escolar. Também fala da ruptura do ensino quanto identidade Guarani:

Existe um corte muito grande na metodologia de trabalho da pré-escola ao 5º ano com os de 6ª a 9ª ano. Em vez de continuar trabalhando o fortalecimento da identidade Guarani Kaiowá e o seu compromisso com a transformação da realidade em que vive passa bruscamente a estudar os conhecimentos ocidentais sem nenhum gancho com sua vida e com sua história (PP, 2015, p. 33).

O PP também garante a formação dos alunos fora do ambiente da sala de aula, nas mais diversas áreas, e no que diz respeito às práticas culturais:

Visando atender aos princípios da diversidade e da responsabilidade pelo aprendizado do aluno, o *Mbo'eroy* EMIUAK oferece ou deve oferecer atividades extracurriculares [...] Teatros, Músicas, Esportes, desenvolvimento de Jornais [...] Práticas culturais como a dança tradicional, *jerokey*, *purabei*, *guaxiré*.” (PP, 2015, p.35)

Por fim, as formações continuadas para os profissionais da educação têm acontecido todos os anos, tanto dentro da escola, na aldeia, como os que são

oferecidos na escola da cidade, pela secretaria municipal de educação e parceiros. Isso também é expresso no documento “os técnicos e docentes participarão de capacitações oferecidas pela secretaria municipal de educação e as que ocorrem em parcerias com outros órgãos (UFGD, UCDB e SED)” (PP, 2015, p. 43).

Com relação a avaliação dos estudantes alunos, consta no PP, que não pode ser de caráter eliminatória, mas o diálogo constante e a busca da solução coletiva entre professores e alunos “para a avaliação, devem ser levadas em conta as diferenças individuais no interior da turma, cada um com suas histórias próprias de vida, que definem o comportamento do aluno e o seu envolvimento nas atividades escolares” (PP, 2015, p. 49).

Ainda consta no documento que o professor deverá ter o registro das suas atividades, planejamento, e o acompanhamento individual dos seus alunos. O docente sempre deve estar avaliando o sucesso ou não da sua prática pedagógica.

### **A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE A INTERCULTURALIDADE**

A escola da aldeia Sassoró, Ubaldo Arandu Kue-mi, como já dito anteriormente, passou a ser Escola indígena no ano de 2005, com o decreto municipal de nº 020/2005; anteriormente, de acordo com o PP da escola (2015), “A partir dos anos 1980 começou a funcionar uma escola na aldeia, construída pela Funai. O nome da escola do Porto Indígena era “Sala Posto Sassoró”, a escola tinha duas salas, o ensino oferecido era da primeira série a quarta série.” (PP, p. 9), antes dessa construção, na década de 1960, a Missão Evangélica Caiuá (com a evangelização e alfabetização) havia estendido as suas ramificações para a aldeia Ramada (Sassoró). (BENITES, 2009, p. 29)

A então Escola Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi atualmente atende alunos da pré-escola ao nono ano do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino, o corpo docente é composto pela maioria indígena, e alguns professores são da cidade (Tacuru). Dentre esses professores indígenas temos grande parte que passaram pela Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, outra parte significativa tem formação em Pedagogia, por instituição particular, e a minoria, somente um docente formado em Geografia e dois em Letras. Uma das professoras também passou pelo magistério Ara Verá.

Aguilera Urquiza (2018), se referindo às universidades públicas de MS e pesquisas que realizou com acadêmicos indígenas, diz que:

não há por parte das IES uma significativa prática de interculturalidade. Acreditamos na educação superior na perspectiva da interculturalidade, pois esta pode contribuir para que os estudantes indígenas possam compreender melhor a situação e os desafios de suas comunidades na atualidade. Para diminuir os efeitos do colonialismo e enfrentar o preconceito seria oportuno a inclusão dos conhecimentos indígenas nas matrizes curriculares das universidades, assim como ensaiar práticas concretas de colaboração intercultural (URQUIZA, 2018, p. 59).

O autor se refere mais às IES que não tem um curso específico voltado para a comunidade indígena, pois as que têm Licenciatura Intercultural visa atender as demandas dos povos indígenas, embora cada vez mais essas IES deverão promover o diálogo entre as diversas culturas, incluir conhecimentos indígenas e dar espaço e oportunidade às práticas indígenas, para que seja um espaço que não dê oportunidade ao colonialismo.

É nesse contexto de espaço e formação que procuramos compreender a opinião dos professores da escola indígena acerca da interculturalidade e da sua prática na escola/sala de aula. São três os professores que participaram

da entrevista para este trabalho: A professora A (PA)<sup>18</sup>, formada pela Licenciatura Intercultural indígena Teko Arandu, habilitada em Linguagens, o professor B (PB), formado em Pedagogia, e o professor C (PC) também formado pelo Teko Arandu, na área de Ciências Humanas.

No que diz respeito ao conceito de Interculturalidade, a professora A afirma que:

“Na minha opinião, a interculturalidade é onde os alunos consigam interagir naturalmente sem menosprezar os outros, sem excluir raça, religião e principalmente dar a importância à nossa língua, valorizar a nossa escrita, visando dessa forma preservar a nossa identidade cultural; também não excluindo o português, porque usamos para nos comunicarmos no mundo afora, ou seja, sempre lembrando aos alunos que a nossa 2ª língua é o português.” (PROFESSOR A, 2020).

O professor B fala que a interculturalidade na escola indígena:

“Tem lugar quando duas ou mais culturas entra em interação na rotina vivida na escola. É ter respeito pela diversidade pela raça, cores e o modo de ser. Então é importante orientar os alunos a respeitar essa situação, e unir grupos uma sociedade. Por fim, a interculturalidade também possui vários elementos, modo de falar, o jeito, o comportamento, cultura diferente, entre outros.” (PROFESSOR B, 2020).

O professor C, sobre a questão da Interculturalidade na escola fala da seguinte forma:

“É a entrada da cultura não indígena dentro da comunidade Kaiowá e Guarani. E na escola, essa cultura não indígena é conteúdo de interculturalidade para os alunos que vive e presencia no dia a dia, principalmente com os professores não indígenas que

---

<sup>18</sup>Visando preservar a identidade dos professores que prontamente de dispuseram a participar das entrevistas, usarei dessa forma para identificá-los nesse trabalho: professor A, B e C.

## Etnogênese e Interculturalidade

ainda trabalham dentro da sala de aula, esses não dominam a nossa língua materna.” (PROFESSOR C, 2020).

Sobre fazer acontecer a Interculturalidade na sala de aula/ escola, a professora A enfatiza que:

“Sim, em todos os momentos eu consegui e vi o resultado, pois os alunos em nenhum momento reclamaram e gostaram de fazer mais e mais. Exemplos: Fiz um livro didático com quase 200 atividades onde esse livro serviu para os demais professores da escola Ubaldo. Nesse livro contém atividades em Guarani como cruzadinhas, caça palavras, trava-línguas, cores, calendário, textos variados, nomes de animais, estações e frutas.” (PROFESSOR A, 2020).

Já o professor B fala que a escola recebe muitas crianças que residiram na cidade, e assim, passaram nessas escolas de modelo convencional:

“Sim, na sala de aula trabalhamos e lidamos com crianças que têm o hábito diferente. A cultura é diferente, o jeito de ser. Na sala o professor sabe o comportamento de cada um, o jeito de falar, brincar, interagir, e o modo de ser, como a criança é. Então podemos relatar que na sala de aula existe diversidade. Para nós professores, é um desafio lidar e educar de maneira correta, na perspectiva da educação escolar indígena. Porém, atualmente já temos bastante crianças que estudava na cidade e vem se deslocando na aldeia, esses já vêm com bagagem e também a cultura diferente que traz dentro do tekoha.” (PROFESSOR B, 2020).

O professor C, sobre trabalhar a interculturalidade na sala de aula em suas aulas, da área de humanas assim:

“Sim, através de conteúdos alicerçados pela nossa história, e conteúdos - através da História, culinária, pintura, por exemplo - que fala especificamente sobre a cultura africana, europeus, e de outras nações que hoje faz ‘colônia’ em nosso território, como japoneses, franceses, coreanos etc.” (PROFESSOR C, 2020).

Analisando o PPP da escola, podemos ver que ela fala de como deve ser a educação:

“[...] os conteúdos deverão ser ministrados prioritariamente na língua Guarani e Kaiowá concomitante com a língua portuguesa. O planejamento coletivo deve ser feito pelo grupo de professores nos momentos de atividades pedagógicas, que são características metodológicas adquiridas ao longo do tempo no processo de construção coletiva da escola indígena.” (PP, 2015, p. 12)

De acordo com o mesmo documento, podemos verificar que ela visa desconfigurar o modelo formal de educação, construir espaços estratégicos que possibilitem as práticas Guarani e Kaiowá, e que a escola seja um espaço de diálogo entre as identidades e conhecimento (PP, 2015, p.10).

Temos hoje as escolas indígenas, com professores e gestores indígenas, mas isso não é sinônimo de que o ensino seja de fato bilíngue e as culturas, majoritária e a minoritária, estejam em diálogo no dia a dia das escolas e da comunidade.

Tubino defende uma proposta de interculturalidade crítica, interculturalidade que aponte para a construção de uma sociedade que assuma as diferenças culturais como elementos constitutivos das sociedades democráticas, sendo capazes de construir relações igualitárias entre os diferentes grupos sociais. (TUBINO, 2005, *apud* NASCIMENTO; QUADROS, 2020, p. 81)

Podemos ver nas falas dos entrevistados que os três fazem a ideia de relação da cultura indígena e acultura ocidental, também podemos perceber que mencionam a cultura afro, que também faz parte da minoria oprimida que luta por seus direitos, como os povos indígenas. Na questão de inserir a interculturalidade na sua prática do dia a dia em sala de aula, cada um relata

de que forma faz isso, de acordo com o seu entendimento e sua prática no ensino cotidiano, até é mencionado na fala da professora A sobre a importância, a valorização e respeito tanto da língua materna, como da segunda língua, que é a língua portuguesa; e a produção de material didático na língua materna, visto que na nossa escola, todo início de ano, a secretaria entrega vários materiais, mas em língua portuguesa; assim, produzir material em Guarani é de fundamental importância para a nossa escola.

De acordo com Nascimento e Quadros (2020), cada professor trabalha de acordo com suas convicções, assim, seria necessário formação, um curso de aperfeiçoamento; cada um sendo responsável pela sua compreensão, transposição e aplicação na escola, a escola não consegue uma orientação pedagógica para que se vivencie a interculturalidade. (NASCIMENTO e QUADROS, 2020, p. 81)

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Procuramos neste texto, a partir de minha experiência de vida e de professora indígena apresentar algum contexto sobre interculturalidade e a Escola Municipal Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi da Reserva Indígena de Sassoró, município de Tacuru, MS.

Iniciamos o texto com a apresentação da autora, a partir de sua trajetória de vida apresentar qual o lugar de fala da pesquisadora. Após fizemos uma breve contextualização sobre a interculturalidade e a educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá. Por fim, apresentamos uma análise do Projeto Pedagógico da escola e qual a opinião de três professores sobre a interculturalidade.

## REFERÊNCIAS

BENITES, Eliel. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de construção e desconstrução da educação escolar indígena da reserva indígena Te'yi kue**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: UCDB, 2014.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos ava kaiowa: Impactos e interpretações indígenas**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. A Interculturalidade Crítica como possibilidade para um diálogo sobre as territorialidades no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 17, n. 32, jan./abr. 2017.

LOURENÇO, Renata. O Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá: luta pelo direito de ser Guarani a partir de uma escola indígena - de 1988 a 2000. **Tellus**, Campo Grande, ano 11, n. 21, p. 149-171, Campo Grande, MS, jul./dez. 2011.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; QUADROS, Marion Teodósio de. A Interculturalidade nas opiniões de professores de uma escola indígena de Roraima. In: **Revista Entreiros**, Teresina, vol. 3, n. 1, set. 2020.

ROSSATO, Veronice Lovato; SOUZA, Teodora; SOUSA, Neimar Machado. O movimento indígena e os professores: Os professores e o Movimento. **Revista OPARÁ: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, Paulo Afonso, v. 6, n. 8, 2018.

SOUZA, Teodora de. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados/ MS (2001-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2013.

URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera. Antropologia e Interculturalidade: Reflexões a partir das experiências de indígenas na Educação Superior em Mato Grosso do Sul/ Brasil. **Revista Euroamericana de Antropología**, Salamanca, n. 6, p. 47-61, jul. 2018.

## REFERÊNCIAS ORAIS

PROFESSOR A. Depoimento [dez. 2020]. [Entrevista cedida a] Waneide Garay Duarte. Tacuru, 2020. Arquivo de texto. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Waneide Garay Duarte junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

PROFESSOR B. Depoimento [dez. 2020]. [Entrevista cedida a] Waneide Garay Duarte. Tacuru, 2020. Arquivo de texto. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Waneide Garay Duarte junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

PROFESSOR C. Depoimento [dez. 2020]. [Entrevista cedida a] Waneide Garay Duarte. Tacuru, 2020. Arquivo de texto. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Waneide Garay Duarte junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

## SOBRE A AUTORA

### **Waneide Garay Duarte**

Graduada em Linguagens pela Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu, pela Faculdade Intercultural Indígena- UFGD (ingresso em 2012), Pós-graduada em Neuropedagogia pelo Instituto Rhema Educação (ingresso em 2018), e mestranda no curso de Pós Graduação em Educação e Territorialidade (ingresso em 2019). Professora na Escola Municipal Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi, contratada como regente de EJA (Educação de Jovens e Adultos) em 2010, professora regente das Séries Iniciais de 2011 a 2016, docente de Línguas nas Séries finais de 2018 a 2019. Docente de Português, no Ensino médio em 2018 e 2019, na atual Escola Estadual Indígena Jasy Rendy, que na época era apenas uma extensão da escola estadual da cidade (E.E. Prof. Cleto de Moraes Costa); professora efetiva pela área de Linguagens, Arte na escola Ubaldo desde 2020, e docente contratada de Línguas na escola Jasy Rendy, também desde 2020.

*E-mail* para contato: [waneide.duarte042@academico.ufgd.edu.br](mailto:waneide.duarte042@academico.ufgd.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5766658161399491>

6 ANÁLISE DE CONTEÚDO E DISCURSO DA  
PRODUÇÃO CIENTÍFICA TREMEMBÉ SOBRE A  
EDUCAÇÃO INDÍGENA E SEU MARCO LEGAL

ANÁLISIS DE CONTENIDO Y DISCURSO DE LA  
PRODUCCIÓN CIENTÍFICA TREMEMBÉ SOBRE LA  
EDUCACIÓN INDÍGENA Y SU MARCO LEGAL

Daniel Valério Martins  
Ruan Rocha Mesquita  
Francisco Alberto da Silva Neto  
Silvana Maria da Silva Guilherme

**RESUMO**

No presente capítulo apresentamos um recorte de uma pesquisa de Martins (2019) sobre um material didático produzido por estudantes indígenas da etnia Tremembé, localizada no nordeste brasileiro, no município de Itarema – Ceará. Tal recorte foi realizado nos trabalhos de conclusão de curso do Programa de Magistério Indígena Tremembé Superior, Magistério Pé no Chão, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Ceará que culminou na publicação de 19 livros e um DVD de autoria indígena em Filho *et al* (2014). Também se apresenta a Educação Diferenciada, sua história e implementação, como uma ferramenta utilizada na busca pelo desenvolvimento local, com a formação de professores qualificados, responsáveis por propagar o ativismo indígena na conscientização do alunado. Parte-se da ideia central de analisar os estudos realizados na produção dos trabalhos de conclusão de curso Indígena Tremembé Superior, no tocante a temática Educação Diferenciada Indígena. Em posse desse material, utilizamos uma metodologia voltada para o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1990), e em seguida realizamos as análises de Conteúdo e Discurso de Bardin (2009) e Greimas (1975) *apud* Gregolin (1995, p.15) e Mazière

(2017), observando a oralidade da comunidade indígena e o processo de transcrição e registro dela em sua produção de textos didáticos, em um processo de sobrevivência e manutenção da cultura indígena além do que está estabelecido no Marco Legal sobre tal sistema de educação.

**Palavras-chave:** Educação Diferenciada, Indígenas Tremembé, Desenvolvimento, Saberes Tradicionais.

### RESUMEN

En el presente capítulo presentamos un extracto de una investigación de Martins (2019) sobre un material didáctico elaborado por estudiantes indígenas de la etnia Tremembé, ubicada en el noreste de Brasil, en el municipio de Itarema - Ceará. Dicho recorte se realizó en los trabajos de culminación de curso del Programa Superior de Enseñanza Indígena Tremembé, Magisterio *Pé no Chão*, desarrollado en conjunto con la Universidad Federal de Ceará que culminó con la publicación de 19 libros y un DVD de autoría indígena en Filho *et al* (2014). También se presenta la Educación Diferenciada, su historia e implementación, como herramienta utilizada en la búsqueda del desarrollo local, con la formación de docentes calificados, encargados de difundir el activismo indígena en la conciencia de los estudiantes. Se parte de la idea central de analizar los estudios realizados en la producción de los trabajos de conclusión del curso Indígena Superior Tremembé, en torno a la temática Educación Indígena Diferenciada. En posesión de este material, utilizamos una metodología enfocada en el Paradigma Indiciario de Ginzburg (1990), y luego realizamos el análisis de Contenido y Discurso de Bardin (2009) y Greimas (1975) *apud* Gregolin (1995, p.15) y Mazière (2017), observando la oralidad de la comunidad indígena y el proceso de transcripción y registro de la misma en su producción de textos didáticos, en un proceso de supervivencia y mantenimiento de la cultura indígena además de lo establecido en el Marco Legal sobre dicho sistema de educación.

**Palabras clave:** Educación diferenciada, Indígenas Tremembé, Desarrollo, Conocimientos tradicionales.

### INTRODUÇÃO

De acordo com estudos de Martins (2019), a busca e luta por direitos a uma Educação Diferenciada Indígena no Brasil, remonta a criação do SPI em

1910, seguindo com a substituição deste pela FUNAI em 1967, só que, a preocupação estava centrada na questão territorial em detrimento às outras questões, devido aos ataques e invasões que os territórios vinham sofrendo, e conseqüentemente a perda de elementos vitais para os povos indígenas. “Desse modo, a luta por educação diferenciada ficou arquivada por algum tempo, até observarem o poder que ela poderia gerar a partir do conhecimento da e sobre a cultura do outro”. (MARTINS,2019, p.57).

De acordo com o Relator Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano, do Ministério de Educação (2007) *apud* Martins (2019) “As primeiras propostas de implantação de um modelo de educação bilíngüe para os povos indígenas, ainda nos anos 1950, com influência da Conferência da UNESCO de 1951”, são consideradas inadequadas à realidade brasileira por técnicos do SPI, com base em argumentos que mais expressavam as deficiências do próprio órgão indigenista do que propriamente uma avaliação dos eventuais méritos das novas propostas. (MARTINS, 2019, p.57)

Um dos argumentos considerados era que programas de educação bilíngüe poderiam colidir com os valores e propósitos da

incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional, consagrados na tradição indigenista, além da enorme diversidade cultural e linguística entre os povos indígenas, dos seus padrões demográficos muito reduzidos e da falta de materiais didáticos e professores capacitados para o novo modelo. (MARTINS, 2019, p.57-58).

Observa-se, portanto, um caráter integracionista. Assim, Martins (2019) mostra que a situação educacional para os povos indígenas, a princípio seguia duas linhas de orientação: uma de um caráter de aculturação assimilacionista e outra de caráter pluralista de integração, afastando-se da visão de interação cultural ou interculturalidade, a qual passa a ser vista e discutida mais recente por membros das comunidades que buscavam uma educação intercultural

bilíngue, com a formação e capacitação dos professores indígenas membros de suas comunidades.

Com a ideia de “transformar a escola em um espaço de crítica cultural, de modo que cada professor(a), como intelectual que é, possa desempenhar o papel de crítico(a) cultural (SARLO, 1999) e propiciar ao(à) estudante a” precisa ser questionado e pode, conseqüentemente compreensão de que tudo que passa por “natural” e “inevitável ser transformado” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.163).

Desse modo, nas pesquisas de Martins (2019) e (2020), analisando os trabalhos de conclusão de curso de formação de professores dos alunos Tremembé, o autor percebeu que a produção indígena estava diretamente associada às chamadas de atenção sobre problemas enfrentados pela comunidade, chegando a enumerá-las da seguinte forma: 1 - Terras e territórios; 2 - Meios de Subsistência e Pesca; 3 – Educação e educação diferenciada; 4 – História e resgate histórico e 5 – Medicina, cultura, mitos e lendas.

Portanto, delimitou como objeto de sua pesquisa a produção científica de 19 livros e um DVD, publicados pela Universidade Federal do Ceará tendo como autores os alunos indígenas Tremembé do projeto de Licenciatura Intercultural Indígena, MITS - Magistério Indígena Tremembé Superior. (MARTINS; MESQUITA, 2020, p.36).

Assim, em posse desse material, Martins (2019) e Martins e Mesquita (2020) realizaram por meio de uma metodologia voltada ao Paradigma Indiciário de Ginzburg (1990), as Análises de Conteúdo e Discurso seguindo os princípios de Bardin (2009), Greimas (1975 *apud* GREGOLIN 1995, p.15) e Mazière (2017). Neste capítulo buscou-se verificar e analisar os resultados da produção direcionada ao bloco relacionado à questão da educação diferenciada indígena (um dos pontos das chamadas de atenção). Também

buscou-se verificar os impactos e contribuições na teorização da educação indígena antes somente obtidas por informações orais.

A abordagem proposta a desenvolver neste capítulo está vinculada em evidenciar a intencionalidade política e pedagógica da educação indígena a serviço do coletivo indígena em sua produção textual e seu poder de abertura na contemporaneidade, e dessa maneira, observar o vínculo e comprometimento com as lutas pela democracia e emancipação, seja cultural, política, social ou territorial, à medida que apresenta crítica à questão dialética entre modernidade e colonialidade, entre oralidade e escrita e entre teoria e prática referente ao marco legal estabelecido sobre a Educação Indígena e o caso Tremembé.

### **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA TREMEMBÉ E MARCO LEGAL**

Os estudos de Martins (2019) com base no material analisado, explicam que no caso Tremembé a primeira escola foi criada no ano de 1991, chamada Alegria do Mar, com uma estrutura rudimentar, pensada pela professora Raimunda Marques. Com a intensificação do movimento indígena em 1997 surgem outras escolas nas aldeias de Passagem Rasa, Tapera, Mangue Alto, Saquinho e Varjota, já denominadas diferenciadas, ressaltando o pioneirismo Tremembé na Região Nordeste do Brasil.

Martins (2019) ressalta que a educação diferenciada indígena surge como uma necessidade das comunidades indígenas, como busca por uma visibilidade e ao mesmo tempo empoderamento, uma vez que, sentiam a necessidade de assimilação da cultura não indígena, para se tornarem conhecedores de tal cultura e em seguida enfrentar em pé de igualdade.

De acordo com Jiménez (2006 *apud* MARTINS 2019), em seus estudos

sobre pedagogia empresarial, nos diz que sobre o que tange aos atores socioeducativos, se destaca a necessidade de implantar e melhorar os sistemas acadêmicos, incrementando sua dimensão intercultural, com a necessária adaptação conjugando teoria e prática. E nesse ponto associamos à questão indígena que busca também seu protagonismo em seu modelo educacional.

Martins (2019), comenta que a luta indígena por uma educação diferenciada começa a ganhar força na década de 70, quando foi elaborado o Estatuto do Índio em pleno regime militar, quando os indígenas já vinham sofrendo toda uma lista de atrocidades, reveladas em 2013, no Relatório Figueiredo.<sup>19</sup> Em relação à cultura e educação indígena encontramos em vários artigos do Estatuto do índio, um apoio teórico não aplicado em sua plenitude durante esses 46 anos de lutas travadas, mesmo sabendo que as atenções estiveram voltadas para a questão territorial durante muitos anos. Entre os artigos do Estatuto do índio de 1973 destacamos:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal. (BRASIL, 1973)

Observa-se assim, que apesar da busca por seus territórios, seus patrimônios culturais, a educação bilíngue, a alfabetização e a assistência aos menores também possuíam uma conotação de importância no Estatuto do

---

<sup>19</sup>Relatório Figueiredo o Relatório Figueiredo, descreve crimes praticados contra os povos indígenas nas décadas de 1930-1960, sob a égide do antigo SPI. Foi localizado em 2013, no arquivo do Museu do índio, no Rio de Janeiro, por Marcelo Zelic, do grupo Tortura Nunca Mais de SP Revista Adusp, nov. 2018 n° 62, p.32. 61

Índio de 1973, e Martins (2019) reforça dizendo que isso ocorre em teoria, porque em realidade não é bem o que vem acontecendo atualmente, relacionando com alguns exemplos de descasos à educação indígena e a todo o retrocesso sofrido no atual governo.

Seguindo esse mesmo pensamento de Martins (2019) observa-se que outros elementos precedentes à implementação da educação diferenciada estão na Constituição de 1988. Martins (2019) ressalta que nesse momento, o Brasil deixa de lado a visão ou paradigma assimilacionista, abordando uma visão pluralista não compatível com o Estatuto, do Índio, de 1973, e na Convenção 169 de 1989 da OIT, quando menciona que “os povos indígenas e tribais podem falar por si mesmos e têm o direito de participar no processo de tomada de decisões que lhes dizem respeito”, fazendo vir à tona o sujeito indígena que passaria a lutar por seus direitos territoriais e resgate cultural.

Nesse percurso, de acordo com Martins (2019), surgem alguns questionamentos relacionados aos direitos e aquisição de conhecimentos sobre eles: Como iriam ser postos em prática tais direitos sem uma preparação educacional para esses povos? Como poderiam reivindicar esses direitos sem um estudo e leitura prévios dos mesmos para um trabalho de conscientização e luta para tal implementação?

Destaca-se que, o resultado da Convenção 169 da OIT de 1989, no que diz respeito a educação, a criação de programas governamentais baseados nas necessidades dos povos indígenas, aparece claro no seguinte parágrafo;

Os governos deverão:- desenvolver programas especiais de formação, caso necessário, baseado nas necessidades concretas dos povos indígenas e tribais;- desenvolver e aplicar, em cooperação com os povos indígenas e tribais, programas de educação e serviços adequados a suas necessidades, com pleno respeito a suas tradições, cultura e história;- reconhecer o direito dos povos indígenas e tribais de criar suas próprias

instituições e meios de educação, desde que satisfaçam as normas mínimas estabelecidas,- tomar medidas para que os povos indígenas e tribais tenham a oportunidade de dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país, assim como preservar e promover o desenvolvimento e a prática das línguas dos povos indígenas e tribais;- adotar medidas adequadas, pelos meios de comunicação de massas e nas línguas dos povos indígenas e tribais, para lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações (OIT, 1989).

Martins (2019) destaca que o programa de expansão de uma Educação Multicultural Diferenciada Indígena se estende ao Ceará em 1998 para garantir o processo de reconhecimento da multiculturalidade, pois seria um fator positivo, possuindo raízes na Constituição de 1988 e na Convenção 169 da OIT de 1989, e no pioneirismo Tremembé, que, com base na lei começaram a criação de suas escolas, ainda em 1991. Entretanto, para algumas comunidades foi chegando tarde devido às lutas que esses povos estavam travando por questões territoriais, mas ao mesmo tempo, primordial para o início da interação cultural, pois não existiria uma interação cultural com enriquecimento mútuo, sem o reconhecimento e respeito à diversidade, passos prévios para o interculturalismo e para o que denominamos como processo de sobreiculturalidade<sup>20</sup> ou sobrevivência cultural.

Ainda sobre a Convenção 169 da OIT, Martins (2019) diz que as questões cultural e educacional indígena, bem enfatiza sobre a participação indígena na produção e atuação educacional, quando menciona que:

Em relação a planos e programas de desenvolvimento que os afetem, os povos indígenas deverão participar de sua formulação, execução e avaliação. Ademais, planos de desenvolvimento econômico que envolvam áreas ocupadas por comunidades indígenas e tribais deverão ser concebidos com vista, entre outras coisas,

---

<sup>20</sup>Sobreiculturalidade processo elaborado por Martins (2015) em sua tese de doutoramento, que versa sobre os conceitos de contatos culturais que busque uma sobrevivência das culturas minoritárias.

à melhoria das condições de vida, geração de oportunidades de emprego e conquistas educacionais (OIT, 1989).

Assim, observa-se, que a Convenção 169 da OIT de 1989, deixa aberto novos caminhos de lutas e mobilizações, para que os povos indígenas passem a pressionar as entidades governamentais na implementação dos seus direitos assegurados por lei, passando a não dar enfoque somente a questão territorial e sim também, a questão educacional vista como meio de promover e difundir a luta por seus interesses. A proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada surge então com uma ideia contrária ou também como processo de descolonização ao projeto colonizador da escola tradicional antes imposta aos povos indígenas, surgindo na década de 1970 entre os povos indígenas do Brasil, incentivados e apoiados por seus aliados.

Nas duas décadas seguintes, o Ministério da Educação, incluiu o tema nas pautas de discussão, levado a tal situação pelas críticas e pressões dos índios e da opinião pública nacional e internacional, que acusavam o governo de etnocídio e genocídio.

Destaca-se que, a exemplo de outras políticas públicas voltadas aos povos indígenas, as mudanças que ocorreram na política educacional indigenista foram quase sempre homologatórias, ou seja, de certo modo, o governo foi obrigado a reconhecer os avanços e as legitimidades das experiências inovadoras desenvolvidas pelas comunidades indígenas com apoio de suas assessorias. Todas as iniciativas eram desenvolvidas como resistência e luta contra aos modelos colonialistas e integracionistas e como estratégias de recuperação das autonomias internas e conquista de direitos coletivos, fazendo surgir mudanças nas estruturas jurídico-administrativas.

Com relação ao ensino superior, Martins (2019) diz que as primeiras experiências de ações afirmativas propriamente ditas, envolvendo estudantes

indígenas nessa modalidade, remontam o surgimento na década de 1990, quando a FUNAI e algumas universidades públicas e privadas realizam convênios como o da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) no começo da década que permitiu o acesso dos primeiros indígenas à modalidade de ensino. Nos anos seguintes, começaram a ganhar força e forma.

Desde o início da década de 2000, a FUNAI vem oferecendo bolsas de estudos para estudantes indígenas de escolas públicas e particulares. Muitas universidades públicas e particulares e até mesmo alguns municípios e estados passaram a oferecer bolsas de estudos para estudantes indígenas na graduação. Paralelamente às iniciativas tomadas pelas instituições públicas, algumas instituições privadas também entraram na arena para contribuir com a ampliação do acesso de estudantes indígenas e negros ao ensino superior.

No ano de 2009 veio à tona o Decreto Educação Indígena, Decreto N° 6.861, de 27 de maio de 2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena. Define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Para tanto mostramos abaixo os primeiros três artigos do Decreto:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena: I - Valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II - Fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III - Formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV - Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas

comunidades; V - Elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e VI - Afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil. (BRASIL, 2009)

De acordo com o Relatório Técnico Diagnóstico e Avaliação dos Formulários e da Metodologia do Censo INEP referente à questão indígena, o relator Gersem José dos Santos Luciano do Departamento de Educação Escolar Indígena da Universidade Federal do Amazonas (Consultoria 6ª CCR-PGR 2015), nos diz que:

A regulamentação das escolas é um dos principais elementos para descentralização de recursos e mesmo para a contratação de professores, pois garante um espaço de existência das escolas dentro do quadro administrativo dos estados e municípios. Por consequência, é por meio da regulamentação que ocorre a aprovação dos Projetos Políticos Pedagógicos, o que garante a especificidade da educação indígena, por instituir planos de ensino diferenciados. Em termos de dados, pode-se observar que apenas 54,4% das escolas indígenas no Brasil encontram-se regulamentadas, sendo que 29,9% alegam que estão com a documentação em tramitação e 15,62% não estão regulamentadas. (INEP, 2015)

De acordo com os dados trabalhados em Martins (2019) demonstra-se o alto número de escolas indígenas não regulamentadas, o que talvez contribua para a precária situação que os dados apresentam, nas diferentes variáveis. Atualmente, tais iniciativas estão ameaçadas pelo atual governo, que promete não demarcar mais as terras e territórios indígenas, e acabar com a política

“universidade para todos” do governo anterior. E nesses casos, os mais afetados serão as minorias, camadas populares e desfavorecidas da sociedade com a volta de uma implementação de um pensamento retrógrado, colonizador e racista, pois se observa que 82% do território nacional ocupado por comunidades indígenas, ainda não está demarcado.

### **MARCO LEGAL**

A Educação Indígena consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), aprovada pelo Congresso Nacional no dia 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano, substituindo a Lei nº 4.024, de 1961, que tratava da educação nacional e não fazia referência à Educação Escolar Indígena. Também conhecida como LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, essa lei está abaixo da Constituição e é de fundamental importância porque trata, de modo amplo, de toda a educação do país.

A atual LDB substitui a Lei nº 4.024, de 1961, que tratava da educação nacional. Os artigos que mencionam a educação indígena na LDB, LDBN ou Lei Darcy Ribeiro, como ficou conhecida, são:

O artigo 32, que estabelece que seu ensino será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Os artigos 78 e 79, que estabelece como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico científicos da sociedade nacional. (MARTINS, 2019, p. 67)

Ou seja, reproduz-se aqui o direito mostrado no artigo 210 da Constituição Federal.

A LDB reforça o objetivo de desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades indígenas e quilombolas, prevendo a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e na elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados. Martins (2019) explica que exatamente nesse ponto, fortalece a iniciativa Tremembé, em reforçar a educação básica, com a educação superior, ou seja, produzindo em pesquisas de fim de curso, material usado na escola básica em uma visão de complementaridade, uma espécie de retroalimentação do processo ensino-aprendizagem, e o melhor, tudo amparado por lei.

Assim, sobre o marco legal na educação indígena Martins (2019) conclui que a educação indígena mesmo estando presente em declarações, convenções e estatuto, está prevista e amparada pela Lei nº 9.394, na Constituição Federal, e com base no estabelecido por lei, foi idealizado e realizado o Magistério Pé no Chão. Com relação à temática indígena na escola, ou seja, na escola regular, como conteúdo curricular foi garantido pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, tornando sua inclusão obrigatória em todo o currículo da rede oficial de ensino do país. A temática foi incluída na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada em 2017. Ou seja, a temática segue abordando na escola não indígena, a questão indígena de maneira isolada, em períodos específicos, com uma visão ainda estereotipada, além de descontextualizada ou estagnada e estática no tempo como em uma fotografia.

## MAGISTÉRIO PÉ NO CHÃO

Segundo a notícia no portal da Universidade Federal do Ceará (2013), o professor e antropólogo Babi Fonteles coordenou a primeira turma do Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS),

O MITS, denominado por eles de "Magistério Pé no Chão", foi criado por iniciativa do povo tremembé, em parceria com a UFC, em 2006, e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, quando passou a receber recursos por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). Passou a ser o primeiro curso da UFC específico para indígenas. O caráter inovador do MITS é demonstrado nas atividades acadêmicas realizadas, integralmente, no ambiente da aldeia, em etapas mensais, itinerantes, que se revezavam entre as comunidades tremembé. Dessa forma, lideranças, pais, mães, jovens e crianças indígenas puderam participar ativamente de muitos momentos significativos do Curso, tendo livre acesso às aulas ministradas. (FORTALEZA, 2013).

Segundo Martins (2019), uma característica que mostra a especificidade indígena está na atuação dos “Troncos velhos”, como são chamadas as lideranças locais entre os 70 convidados para ministrar as aulas, em conjunto com docentes de diversas regiões do País. Entre a liderança Tremembé estava o cacique João Venâncio e o pajé Luís Caboclo, sendo remunerados para ensinar. O MITS contou com total de 4 mil horas-aula, apresentando um currículo com base específica na interculturalidade, conjugando os saberes próprios da tradição Tremembé com o conhecimento acadêmico próprio da formação para o exercício da docência.

Aqui surge um questionamento primordial para entender essa especificidade epistemológica, uma vez que a interculturalidade presente no projeto se limitava a estudantes indígenas, e assim marcando uma fronteira identitária com base na diferença, ou seja, existe interculturalidade parcial?

A festa de formatura ocorreu no dia 6 de março de 2013, na Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza. Uma festa que teve como destaque a dança do Torém. E assim, todos se tornaram aptos a lecionar para o ensino médio. Esse exemplo da comunidade indígena Tremembé, foi destaque para várias comunidades indígenas não somente do Brasil, mas também da América Latina, mostrando a educação inclusiva desde outra perspectiva, de inserção de indígenas a um processo de formação superior próprio, se tornando o principal marco de referência de curso superior indígena no Estado do Ceará. O anseio da comunidade está na obtenção de outros cursos superiores e não somente o de formação de professores indígenas, mas especificamente, cursos de pós-graduação que atendam as particularidades dos povos indígenas e assim justificar a produção de mais material didático para as escolas diferenciadas, como constatadas nas entrevistas.

### **EDUCAÇÃO / EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: ANÁLISE DE CONTEÚDO E DISCURSO**

De acordo Martins (2019) e sua divisão em blocos para posterior análise, neste bloco serão trabalhados os 4 livros relacionados com a educação indígena na produção Tremembé, sendo os mesmos: Jogos matemáticos para as escolas indígenas Tremembé; Primeiras letras na cultura Tremembé: livro do professor e livro do Aluno e Fundamentos Legais da Educação escolar Indígena, que abordam a temática sobre Educação e Educação Diferenciada, seja na esfera histórica ou sociocultural, explicando os fundamentos legais da educação indígena, elementos e ferramentas didáticas de ensino produzido por e para os membros da comunidade indígena Tremembé.

## ANÁLISE DE CONTEÚDO

Martins (2019) Inicia com uma classificação com a pretensão de identificar os aspectos culturais, políticos e socioeconômicos da educação diferenciada, apresentada aqui neste capítulo somente como um recorte do material Tremembé, para tanto nos fazemos valer da metodologia pensada por Bardin (2009), utilizando nesse momento seu conceito de Pré-análise.

Em um primeiro momento observa-se que um dos livros menciona o aniversário de 25 anos da Educação Diferenciada, nesse caso no ano de 2014, já como uma espécie de enfatizar e visibilizar a importância do material e ao mesmo tempo utilizá-lo como marco temporal.

Como aspectos centrais destacam-se as expressões culturais do povo Tremembé, que mencionam em seus escritos a luta e resistência pela ressignificação da etnia contra a opressão em suas várias faces, que fragilizam os direitos básicos da comunidade e nesse bloco a chamada de atenção se volta para a Educação. De acordo com as categorias encontradas nos textos, podemos mencionar: Povo Tremembé; Luta; Educação; Educação Diferenciada; Fundamentos Legais e Material Didático. E entre as subcategorias observadas podemos mencionar: As características do povo Tremembé; as Formas de resistência e as Especificidades da Escola e da Educação Diferenciada Tremembé.

Conforme observado a partir dessa Pré-análise, os dados apresentados em suas categorias e subcategorias apontam para a luta como forma de resistência Tremembé, em defesa de sua cultura, de sua cosmovisão, seus direitos como indígenas, seus direitos humanos, suas terras, meio ambiente, construção de um material didático para a escola e dignidade. Nesse momento se observa o papel crucial que tem a educação nesse contexto. Uma educação diferenciada, voltada para as especificidades do povo Tremembé.

Alguns livros evidenciam materiais e didáticas para as aulas na comunidade, respeitando as especificidades do grupo e os conhecimentos tradicionais, além das conquistas e direitos cumpridos. Observa-se nos registros analisados todo um movimento por uma educação diferenciada como uma arma de resistência na luta contra a opressão sofrida desde uma visão etnocêntrica do não indígena que não respeita as diferenças. Os textos mencionam movimentos em concreto, como as marchas nas ruas em memória das vítimas que morreram em atividades de resistência da etnia, nesse caso específico, mencionam em seus escritos como “a luta”, que no caso é o símbolo de resistência Tremembé.

Como inferência, ainda seguindo a metodologia de Bardin (2009) sobre o material trabalhado observa-se que a luta por uma educação diferenciada, se torna uma luta em busca por um fortalecimento e empoderamento da comunidade, ou seja, lutas políticas por uma educação que promova respeito à diversidade na busca por equidade, e que preparem os sujeitos da educação para a resistência à opressão. Entende-se aqui que, a luta e resistência se tornam os objetivos primordiais dessa forma de educação diferenciada e, portanto, ferramenta e símbolo do movimento social indígena, nesse caso Tremembé.

Apoiando-se no pensamento de Brandão (2000), evidencia-se que por meio de resistências, trocas, conflitos e alianças, um saber da comunidade, ou saber das frações (classes, grupos, povos, tribos), subalternas da sociedade desigual imersa ou não nas práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular.

Assim, os elementos da educação diferenciada indígena são observados aqui, como, característicos da educação do e para o povo Tremembé, e que

ocorrem trocas, e conseqüentemente adaptações e transformações através da educação. Sendo dessa vez observada desde o prisma indígena e não da visão do colonizador ou jesuítas mesmo que para alguns autores como Fernando de Azevedo, por exemplo, associam a ação da educação jesuítica no Brasil, como o embrião da educação popular.

Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando numa mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis – brancos, índios e mestiços – e procurando na educação dos filhos conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas lançavam as bases da educação popular[...] (AZEVEDO, 1976, p. 291)

### ANÁLISE DE DISCURSO

Desde um **nível fundamental** para AD, seguindo o pensamento de Gregolin (1995), os textos se centram na história da educação indígena Tremembé e as metodologias apropriadas para a escola diferenciada, para tanto situa o aldeamento indígena em Almofala – Ceará, localizado a 230 km de Fortaleza, capital do Estado, no litoral leste.

O material trabalhado aborda inicialmente escritos sobre a primeira escola indígena Tremembé, iniciada em 1991, caracterizando-a como uma escola com uma estrutura precária, rudimentar, chamada inicialmente de “Alegria do Mar”. Também menciona em formato de poemas, assim como em quase todo um dos livros, sobre a primeira professora, chamada Raimunda Marques, filha do Cacique da aldeia.

O material aborda sobre todo o processo de escolarização, os marcos legais da educação indígena, bem como, o material didático e paradidático da escola diferenciada, respeitando as diferenças e especificidades do povo Tremembé de Almofala, mostrando como preocupação, a manutenção e

sobrevivência da cultura Tremembé, em processos conhecidos desde a antropologia como enculturação e endoculturação, ou seja, o processo educacional formal voltado para os ensinamentos dos anciãos aos mais jovens, não perdendo o caráter geracional.

A construção da primeira escola, refletiu nas outras aldeias, que passaram a partir de 1997, a um processo de construção de escolas e escolarização das crianças indígenas. Entre as aldeias referentes a tal processo, são mencionadas nos textos, as aldeias de Passagem Rasa, Tapera, Mangue Alto, Saquinho e Varjota. Todas essas comunidades passaram a ter suas Escolas Diferenciadas, tendo como ideia central a criação dos seus próprios currículos, garantindo uma aprendizagem voltada para os conhecimentos locais e tradicionais indígenas, construindo assim, seus próprios conceitos de Escola e de educação.

Os conceitos abordados e evidenciados na chamada escola diferenciada são os de comunidade, cooperação e unidade, onde os líderes locais, professores e todos os membros da comunidade atuam de forma ativa, em conjunto com os alunos, gerando assim uma visão de compromisso entre os alunos em relação a comunidade que estão inseridos.

Os textos observados e analisados, demonstram de um modo geral, a preocupação na construção de um espaço de debates e de discussões em torno da manutenção e resgate de costumes e tradições, antes todas orais e agora transcritas para as gerações mais jovens.

De acordo com o **segundo nível** referente à Manipulação, competência, performance e sanção, seguindo o pensamento de Gregolin (1995), nos deparamos com alguns pontos importantes a serem mencionados: **Como a manipulação**, sofrida frente ao choque cultural, observada no contato e o processo de alteridade. Choque também com a metodologia de ensino,

formal frente ao tradicional indígena. O processo de estigma sofrido, também se vê mencionado no texto e a perda dos conhecimentos tradicionais frente aos conhecimentos não indígenas.

**Como competência**, observamos os mecanismos de combate às formas de manipulação sofridas, entre elas a construção da primeira escola indígena na comunidade bem como, o seguimento de construções nas demais aldeias Tremembé, como também a própria metodologia de ensino favorecendo nesse caso a manutenção da cultura, contribuindo, portanto, com o sentimento de pertencimento ao grupo, fortalecido com a participação do Tremembé no seu processo educacional.

**Como performance**, podemos observar as adequações e adaptações aos conhecimentos não indígenas, com a ideia de manutenção dos conhecimentos ancestrais acumulados, nesse ponto, associamos ao conceito de sobreculturalidade. Observamos nessa adaptação, a não rejeição do “novo”, e nesse caso o processo antes observado como aculturação, ganha características de adculturação, soma de culturas em contato.

**Como sanção**, observamos o medo da perda das memórias históricas e culturais do povo Tremembé como sanção negativa, e como positiva observamos a consolidação de uma escola diferenciada, voltada para as especificidades Tremembé, capaz de garantir a manutenção de suas culturas, passando para as gerações mais jovens, bem como a escrita de uma cultura, anteriormente oral por meio da educação diferenciada e intercultural.

Como **terceiro nível**, ainda seguindo o pensamento de Gregolin (1995), quando aborda o terceiro nível como a observação de Tempo, espaço e indivíduos, conseguimos chegar a pontos específicos bem demarcados nas obras em questão.

Como **tempo**, nos situamos no ano de 2014, com a conclusão do Curso

de Formação de Professores indígenas a Nível superior, mas com raízes remotas, no processo de construção das escolas indígenas, iniciadas no ano de 1991, seguidas por outras aldeias no ano de 1997, e a elaboração dos currículos diferenciados, conhecendo esse como todo o período de história da educação diferenciada Tremembé.

Como **espaço**, podemos observar o espaço geográfico mencionado, ou seja, os aldeamentos Tremembé, reforçando as raízes do povo Tremembé, da região do litoral oeste do Estado do Ceará, no município de Almofala tendo como extremo e fronteira com o interior do Estado, o rio Aracatimirim.

Como **indivíduos**, são tratados ademais dos alunos do curso de Magistério Indígenas, os alunos das escolas diferenciadas, bem como os professores, a história de Raimunda Marques, a primeira professora da comunidade, bem como líderes, os anciãos, caciques e todos que pertencem a comunidade Tremembé de um modo geral.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um ponto forte deste capítulo, é o poder de mostrar desde a ótica indígena uma outra historicidade, onde os indígenas deixam o papel de objetos e assumem o papel de sujeitos, e passam a ser escutados desenvolvendo sua voz ativa, frente a uma sociedade de opressão, que cala e invisibiliza. E a educação nesse contexto, diferenciada e intercultural tem um papel crucial, onde os professores serão além de ativistas na luta indígena, multiplicadores dessa tomada de consciência, aceitação e autoaceitação.

Outro ponto forte é a preocupação e chamada de atenção sobre a constante perda dos saberes tradicionais orais dos povos indígenas, culturas milenares com manipulação de plantas e ervas, capazes não somente de curas

físicas, mas para muitas doenças psicossomáticas. E assim buscamos um ponto de equilíbrio entre as culturas, utilizando para tanto a educação intercultural nesse aspecto.

Nesse ponto concorda-se com Brandão (2008), em seus estudos sobre o método de Freire, quando nos diz que: “Uma prática cultural libertadora deveria envolver um trabalho intelectual de reelaboração dos elementos ideológicos da tradição de um povo” (BRANDÃO, 2008, p.28). Exatamente o observado com a elaboração do material pelo professor indígena para o indígena, nos remetendo aos questionamentos da Pedagogia do Oprimido de Freire (1975): “A serviço de quem educamos? Para quem educamos? O que ensinamos? Como ensinamos?”.

Tais questionamentos remetem ao início da pesquisa, mostrando o real significado da produção do material indígena pelo e para o indígena e assim, justificar a busca por difusão e visibilidade dos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas de todo o Brasil, ou seja, a serviço de quem os indígenas produziram esse material? Para quem foi desenvolvido o material produzido? Qual a finalidade? O que realmente tem nesse material? E como pode ser utilizado?

Respondendo a essa nova gama de inquietações chega-se em respostas exatas sobre todos os interesses implícitos nesse material e a real chamada de atenção a que ele remete, mostrando a importância da luta indígena e a utilização da educação como ferramenta de fortalecimento cultural, identitário e de multiplicação da luta entre o alunado.

Conclui-se a partir das inferências nas Análises de Conteúdo e Discurso que a Educação Diferenciada, tem como missão ressaltar a cultura local, partindo de um pensamento intercultural, ou seja, o intercâmbio entre formas, estruturas de ensino que favorecerá a comunidade indígena uma vez

que, estariam utilizando elementos da cultura não indígena para fortalecer a indígena como um sistema de ensino, e ao mesmo tempo enfatizando e frisando uma educação do campo que atenda as especificidades da cultura local, deixando para trás uma visão de adaptação de elementos da educação urbana na educação rural. Nesse caso, podemos ver que a ideia central seria formar profissionais indígenas para o trabalho comunitário interno, professores das escolas públicas diferenciadas das comunidades indígenas, se observa que, surge um fortalecimento socioeconômico comunitário, com profissionais qualificados, desenvolvendo a educação indígena e ao mesmo tempo dentro de um marco legal frente ao sistema educativo nacional brasileiro.

Assim a educação superior entra em cena, como protagonista e símbolo de luta e empoderamento em todo esse processo de manutenção da cultura Tremembé, pois seus alunos (professores indígenas) serão os responsáveis pela propagação e difusão cultural, que garantirão a sobrevivência de sua cultura. E nesse caso, nada melhor que na utilização de um material produzido pelos próprios membros da comunidade, elementos difusores da tradição na educação de base, ou seja, nas escolas diferenciadas indígenas, palco de atuação dos alunos do projeto (professores indígenas Tremembé), com o público-alvo bem definido, crianças e jovens indígenas, futuros atores ativos nas lutas enfrentadas pela comunidade Tremembé.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. A transmissão da cultura. *In*: AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Brasília: INL, 1976.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 2009.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis:

Vozes, 2000.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 13177, 21 dez. 1973. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm). Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Relator: Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 23, 28 mai. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: 11 jul. 2021.

CANDAU, V. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

FILHO, F. J. M. (Org.); CABRAL, F. M. J.; XAVIER, M. N. **Jogos matemáticos para as escolas indígenas Tremembé**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

FILHO, F. J. M. (Org.); NASCIMENTO, M. G.; FÉLIX, R. J. **História da educação diferenciada Tremembé**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

FILHO, F. J. M. (Org.) *et al.* **Primeiras letras na cultura Tremembé: livro do professor**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

FILHO, F. J. M. (Org.) *et al.* **Primeiras letras na cultura Tremembé: livro do aluno**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

FILHO, F. J. M. (Org.); MALAQUIAS, S. **Fundamentos legais da educação escolar indígena: saberes tremembé do céu, da terra e do mar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2013.

FORTALEZA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Magistério Indígena Tremembé Superior realiza primeira Colação de Grau.** 2013. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2013/3329-magisterio-indigena-tremembe-superior-realiza-primeira-colacao-de-grau>. Acesso em: 22 jun. 2021.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais.** São Paulo: Cia das Letras, 1990.

GREGOLIN, M. D. **A Análise do Discurso: conceitos e aplicações.** São Paulo: Ed. Alfa, 1995.

GREIMAS, A. **Sobre o sentido: Ensaio Semióticos.** Rio de Janeiro: vozes, 1975.

JIMÉNEZ, A. E. Transferencia de conocimientos, traducción e Interculturalidad: escenarios y actores desde una perspectiva universitaria. *In: ESPINA BÁRRIO, A. B. (Org.). Conocimiento local, comunicación e interculturalidad.* Recife: Editorial Massangana, 2006.

MARTINS, D. V. **A Intraculturalidade nas Comunidades Indígenas da Região Metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil: Caminho para o Desenvolvimento e Sobreculturalidade.** Salamanca: Ediciones Vitor, 2016.

MARTINS, D. V. **A Contribuição Científica dos Tremembé através da Educação Diferenciada e Intercultural com base nos Saberes Tradicionais.** Burgos: Universidad de Burgos, 2019.

MARTINS, D. V.; MESQUITA, R. R. Terra e território na produção didática dos Tremembé: uma análise de conteúdo e discurso. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade – RIET**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 34-47, dez. 2020.

MAZIÈRE, F. **A Análise do Discurso: História e Prática.** São Paulo: Parábola, 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. **Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes** [Convenção 169]. 27 jun. 1989. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_norm/@normes/documents/publication/wcms\\_100907.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_100907.pdf). Acesso em 22 jun. de 2021.

SARLO, B. **Escenas de la vida posmoderna:** intelectuales, arte y videocultura en la Argentina. Buenos Aires: Ariel, 1999.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Daniel Valério Martins**

Pedagogo pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Especialista em Metodologia de Ensino pela Universidade Estadual do Ceará, Mestre em Antropologia e Mestre em Cooperação Internacional pela Universidade de Salamanca, Doutor em Estudos Latino-Americanos pela Universidade de Salamanca, Doutor em Educação pela Universidade de Burgos e Pós-Doutor em História Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina - IHGSC. Professor do PPGET – UFGD e Professor do MAI/ USAL.

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

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

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

### **Ruan Rocha Mesquita**

Graduando em Sistemas e Mídias Digitais pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Tem experiências em tecnologias de informação.

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

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7753165415346540>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0766-2133>

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

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

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

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

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

### **Silvana Maria da Silva Guilherme**

Doutoranda em Ciências Sociais na Universidade de Salamanca – ES. Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará, MBA Executivo em Negócios Financeiros pela Universidade Federal do Ceará e mestrado em Antropologia de Iberoamerica pela Universidade de Salamanca. Atualmente é Gerente de Negócios do Banco do Brasil S/A.

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

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2841055285316042>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4783-3312>

7 GLOSSÁRIO VIRTUAL PLURILÍNGUE: LÍNGUA  
TERENA DE SINAIS, LÍNGUA TERENA, LIBRAS E  
PORTUGUÊS

GLOSARIO VIRTUAL PLURILINGÜE: LENGUA DE  
SIGNOS TERENA, LENGUA TERENA, *LIBRAS* Y  
PORTUGUÊS

Priscilla Alyne Sumaio Soares  
Ivan de Souza  
Denise Silva  
Kelly Priscilla Lóddo Cezar

**RESUMO**

O capítulo a seguir trata do processo de elaboração de um glossário virtual plurilíngue (língua terena de sinais, língua terena, Libras e português), baseado na língua terena de sinais, estudada por Soares (2018). A metodologia adotada é de natureza bibliográfica-documental, a partir dos dados (corpus) da língua alvo, a língua terena de sinais (SUMAIO; 2014; SOARES, 2018), do léxico de língua terena em Silva (2013) e da Libras (SOUZA, 2019), bem como dos principais documentos oficiais que envolvem as línguas de minoria. A revisão teórica traz considerações sobre as ciências do léxico e sobre o povo terena para o reconhecimento e a valorização da língua de sinais terena no âmbito nacional. Este material é destinado aos professores das escolas da Terra Indígena (TI) Cachoeirinha/MS, a tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais que atuam nas aldeias ou escolas da cidade próxima à TI que trabalham com surdos terena e a todas as pessoas que se interessam pela temática. O glossário tem um formato simples e de fácil uso, e dispensa o uso de internet local. Concluímos ser possível fortalecer o ensino de língua materna (língua terena oral e língua terena de sinais) nessa TI, levando à compreensão do direito linguístico dos aprendizes, com a língua terena de sinais como primeira língua, a escrita da língua terena como segunda, a Libras

como terceira e o português escrito como quarta língua, a fim de que a língua de sinais majoritária do país não adentre as aldeias de forma dominante estabelecendo o monolingüismo entre surdos indígenas.

**Palavras-chave:** Glossário virtual, Língua terena de sinais, Língua terena, Libras.

### RESUMEN

El capítulo que sigue trata sobre el proceso de elaboración de un glosario virtual multilingüe (lengua de señas Terena, lengua Terena, libras y portugués), basado en la lengua de señas Terena, estudiado por Soares (2018). La metodología adoptada es de carácter bibliográfico-documental, a partir de los datos (corpus) de la lengua meta, la lengua de signos Terena (SUMAIO; 2014; SOARES, 2018), el léxico Terena en (SILVA, 2013) y Libras (SOUZA, 2019), así como los principales documentos oficiales relacionados con lenguas minoritarias. La revisión teórica trae consideraciones sobre las ciencias del léxico y sobre el pueblo Terena para el reconocimiento y valorización de la lengua de signos Terena a nivel nacional. Este material está pensado para profesores de las escuelas de la Tierra Indígena (TI) Cachoeirinha / MS, para traductores e intérpretes de lengua de signos brasileña que trabajan en pueblos o escuelas de la ciudad cercana a TI que trabajan con personas sordas Terena y todos los interesados en el tema. El glosario tiene un formato sencillo y fácil de usar y no requiere el uso de Internet local. Concluimos que es posible fortalecer la enseñanza de la lengua materna (Terena oral y lengua de signos Terena) en esta TI, conduciendo a la comprensión de la ley lingüística de los educandos, con la lengua de signos Terena como primera lengua, la escritura de la lengua Terena como segunda, la libra como tercera y el portugués escrito como cuarta lengua, por lo que la lengua de señas mayoritaria del país no ingresa a las aldeas de manera dominante, estableciendo el monolingüismo entre las personas sordas indígenas.

**Palabras clave:** Glosario virtual, Lenguaje de señas terena, Lenguaje terena, Libras.

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar o processo de criação de um modelo de glossário plurilíngue (em língua terena de sinais, língua terena oral,

na forma escrita, Libras, e português, na forma escrita) que está em desenvolvimento, como uma proposta de aplicação para o multi/bilinguismo para surdos que consiste em ter a língua de sinais como primeira língua e a língua escrita como segunda língua.

O glossário visa atender às necessidades expressadas por professores, familiares e alunos surdos das escolas indígenas da Terra Indígena Cachoeirinha/MS quanto às preocupações didáticas-pedagógicas e de conhecimento de conceitos de línguas de sinais a fim de auxiliar o processo educacional e de inclusão. Além disso, contempla o tradutor e intérprete de Libras (TILS), uma vez que não há leis para assegurar a língua terena de sinais (doravante, também LTS) e não há profissionais especializados nas duas línguas (LTS e Libras). Dessa forma, os estudos (VILHALVA, 2012, 2018; QUADROS, 2019) apontam para uma preocupação não só com o processo de ensino aprendizagem, mas também para o cuidado em relação à extinção dessa língua em decorrência da substituição desta pelas Libras enquanto língua de sinais majoritária no país (Lei 10436/2005 - Decreto 56206/2002).

Para tentar sanar essas preocupações advindas dos estudiosos da área, encontramos na criação desse glossário virtual uma forma possível de divulgar uma pequena amostragem da língua terena de sinais envolvendo a língua terena na forma escrita e os correspondentes possíveis em Libras e do português na forma escrita. Seguindo a proposta de ensino bilíngue para surdos, cabe destacar que não tivemos como intenção criar uma obra lexicográfica extensa, como um dicionário, por exemplo, pelo contrário, o objetivo é apresentar uma “pequena” amostra dessa língua a fim de auxiliar na divulgação dessas línguas e, em especial, auxiliar o ensino nas escolas indígenas de Miranda/MS.

Para executar essa proposta, foram estabelecidos alguns objetivos

específicos, tais como: 1) delimitar o corpus que compôs a amostragem em língua terena de sinais (SOARES, 2018); 2) pesquisar sinais-termo correspondentes na língua brasileira de sinais (Libras) em materiais impressos e online condizentes com a língua alvo (a língua terena de sinais); 3) criar/pesquisar correspondência próximas dos sinais em Libras; 4) extrair a escrita da língua terena (SILVA, 2013); 5) selecionar termos escritos do português e 6) selecionar os recursos tecnológicos para usabilidade desses em línguas tridimensionais (visual-espaciais).

Para tanto, a criação do glossário virtual plurilíngue está pautada no reconhecimento e na valorização de línguas de sinais minoritárias no âmbito nacional, tendo como foco a divulgação da história, das línguas e dos artefatos culturais do povo indígena terena (FARGETTI, 2012; OLIVEIRA, FERREIRA, 2013; SILVA, 2013; SOUZA, 2016; SUMAIO, 2014; SOARES, 2018; VILHALVA, 2018). Destaca-se que a produtividade e as diversas possibilidades que as tecnologias digitais tem trazido para a documentação dos estudos sobre a classificação das línguas e de comunidades de sinais do Brasil (QUADROS, LEITE, 2014; QUADROS, SILVA; 2017; QUADROS, 2019) e, principalmente, a partir das necessidades reais da comunidade investigada, não só se faz uma reflexão sobre a criação de materiais que atendam às necessidades da acuidade visual dos surdos, mas da usabilidade do glossário dentro e fora da aldeia. Levando em consideração não só a literatura especializada na área, mas também o que “dizem” e “necessitam” os profissionais das escolas em foco. Para tanto, buscamos no campo de estudo da Linguística Aplicada a partir da revisão das epistemologias modernas proposta pelo movimento decolonial, tal como apresentado por Santos e Meneses (2010) e Walsh Mignolo e Walsh (2018) com ênfase na subárea de produção e criação de materiais para o ensino de línguas como prática social em contexto de superdiversidade (VERTOVEC, 2007;

BLOMMAERT, RAMPTON, 2011; MOITA LOPES, 2013) na visão interdisciplinar e interinstitucional que a LA se caracteriza. Trata-se de uma proposta de um modelo “simples” de glossário virtual, possível de ser criado e de fácil uso (intuitivo) dispondo ou não de internet local.

A fim de contribuir com a área investigada, realizamos a descrição de criação do glossário virtual plurilíngue. Para tanto, optamos por uma metodologia de natureza bibliográfica-documental. A partir dos dados (corpus) da língua alvo - língua terena de sinais (SUMAIO; 2014; SOARES, 2018), do léxico de língua terena em Silva (2013) e dos principais documentos oficiais que envolvem as línguas de minoria: *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996)*; *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*; *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002)*; *Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL-2014)*; *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2006)*; *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE -2010)*; *Constituição Federal (1988)*; *Lei da Libras (Lei 10436/2002)*; *Decreto 5626/2005*. A partir dessa revisão, selecionamos setenta e cinco sinais para iniciarmos a pesquisa exploratória e de operacionalidade participante, para os correspondentes em Libras e em terena escrito que envolveu a comunidade participante. Contamos com uma equipe composta por surdos, ouvintes, indígenas, tradutores intérpretes, ilustradora e técnico-pesquisador em informática.

Este material é destinado aos professores das escolas da Terra Indígena Cachoeirinha/MS, a tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais que atuam nas aldeias ou escolas da cidade próxima e se deparam com a língua terena de sinais e a todas as pessoas que se interessam pela temática.

## GLOSSÁRIO VIRTUAL PLURILÍNGUE

O glossário virtual plurilíngue teve seu início de desenvolvimento durante o processo de criação de um outro material feito com propósitos didáticos voltado para os Terena surdos, uma história em quadrinhos (HQ) que tem como enredo a história do povo Terena (SOUZA, CEZAR, 2021). A HQ contaria com vídeos em Libras, então ressurgiu a ideia da elaboração deste glossário (já pensada na época de seu doutorado por Soares), com vídeos nas duas línguas de sinais. Soares, que fez parte da equipe de colaboradores na parte de consultoria da HQ, desenvolveu o glossário baseado em sua tese, juntamente com o roteirista da narrativa gráfica (SOUZA), e com o apoio de outros especialistas participantes do projeto. Cabe destacar que o intuito principal do glossário é a divulgação de parte dos sinais da língua terena de sinais que foram documentados na dissertação de mestrado e tese de doutorado de Soares (SUMAIO, 2014; SOARES, 2018).

A linguista coletou diversos dados ao longo da pesquisa sobre a língua terena de sinais. Esta língua foi estudada durante mais de sete anos (somando-se o período de elaboração de projeto de mestrado e de doutorado) em todos os níveis linguísticos (morfológico, sintático, fonético, fonológico, lexical), assim como se faz com qualquer língua oral ou de sinais desconhecida. O registro dos dados foi feito por meio de vídeos, fotografias e anotações, porém na tese de doutorado, que tradicionalmente é entregue em PDF ou de maneira impressa, foi possível mostrar apenas fotos de alguns dos sinais coletados. Soares estudou os dados que coletou e pode concluir e comprovar cientificamente que os sinais utilizados por surdos e parte dos ouvintes Terena constituem uma língua.

Na tese foram apresentados diversos sinais, que não são usados isoladamente, mas sim em sentenças, dentro de contextos diversos, como

acontece em todas as línguas. Entretanto, muitos sinais foram mostrados isoladamente para análise de parâmetros fonológicos ou morfológicos, por exemplo (como a configuração de mão, a locação e o movimento) e também para análise contrastiva (comparando sinais da língua terena de sinais com sinais da Libras). A pesquisadora pretendia apresentar posteriormente esses sinais organizados em forma de glossário para a comunidade de Cachoeirinha, como já dito.

Inicialmente, pensou-se em usar desenhos e fotos para ilustrar os sinais, porém imagens 2D (em duas dimensões) não conseguem mostrar detalhadamente todas as características tridimensionais de um sinal, especialmente o movimento deste. Assim, o ideal é que nesse caso sejam feitos vídeos dos sinais (com imagens em 3 dimensões) a serem catalogados.

Após dois anos de publicação de sua tese (2018), foi possível, juntamente com a professora doutora Kelly Cezar, a professora doutora Denise Silva, o pesquisador e intérprete de Libras Ivan Souza e outros pesquisadores, elaborar esse material plurilíngue. A elaboração desse material ocorreu por meio de uma parceria entre pesquisadores e instituições que atuam com a temática educação de surdos e linguística das línguas de sinais, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR); a Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD); o Instituto de pesquisa da Diversidade Intercultural (IPEDI), a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho- (UNESP); a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e o Laboratório de Mídias (UFJF).

O glossário é plurilíngue porque tem sinais da língua terena de sinais, sinais da Libras, palavras da língua terena oral (na forma escrita) e palavras do português (também escritas). Assim, poderá atingir um amplo público, bem maior do que se fosse bilíngue (em língua terena de sinais e português,

apenas, por exemplo).

Soares e Souza gravaram os sinais utilizando uma “*chroma key*” caseira, com um recorte de tecido verde, como muitos intérpretes de línguas de sinais costumam fazer em seus trabalhos gravados ou televisionados. Os vídeos foram gravados com câmeras de smartphone, inúmeras vezes, até que ficassem com a estética ideal, com iluminação boa, sem sombras e sem cortes de partes essenciais da imagem, como partes das mãos ou da cabeça. Após a gravação foram discutidos como estariam dispostos estes sinais no glossário. Silva coletou as palavras da língua oral terena, com a colaboração de Maiza Antônio, e Cezar fez a transcrição para a língua portuguesa.

O objetivo do trabalho é que os professores da comunidade de Cachoeirinha conheçam melhor a língua terena de sinais, e que outros surdos, falantes de Libras, possam conhecer também outras línguas de sinais do país. Também é a intenção das autoras e do autor fazer com que outros linguistas e educadores conheçam essas línguas e recebam essas informações como incentivo para gerar materiais pedagógicos que auxiliem os surdos Terena e outros surdos indígenas, partindo do princípio de que este trabalho é inédito, único, e pode preceder outros que ainda virão, pois temos no país a língua *Ka'apor* de sinais e possivelmente, várias outras.

Existem poucos glossários de línguas de sinais no Brasil. Os que existiam, até agora, eram de Libras (língua brasileira de sinais). Pesquisando sobre glossários de línguas de sinais do Brasil, não encontramos nenhum de língua indígena de sinais. Portanto, esse glossário plurilíngue com a língua terena de sinais é um trabalho inédito.

Recentemente a produção de materiais pedagógicos bilíngues (Libras/português) como livros de literatura infantil e livros didáticos é foco de editoras e instituições especializadas. A Libras sofre o fenômeno de ampliação de seu léxico pela necessidade de

aplicação da mesma na educação, sendo a Libras língua de mediação para a aprendizagem. Este tipo de linguagem é denominado em Terminologia como linguagem de especialidade, a qual é composta por termos específicos de determinada área do conhecimento (ALBRES; NEVES, 2012, p. 1).

As pesquisadoras elaboraram um vocabulário com termos fundamentais, mais usados nas produções do conteúdo acadêmico do ensino fundamental, o vocabulário intitulado “*De sinal em sinal: comunicação em Libras para aperfeiçoamento do ensino dos componentes curriculares*” (2008).

O material foi idealizado com a intenção de ser utilizado em curso de formação de professores bilíngues que atuam na educação de surdos. Entretanto, segundo Albres e Neves (2012, p. 12), o material vem sendo usado também em cursos de Libras nível avançado, cursos de formação de tradutores/intérpretes de Libras e português, e em cursos de formação de professores de Libras. As autoras relatam que enfrentaram dois problemas, sendo o primeiro a falta de recursos para produção de DVD com vídeos dos sinais e o segundo a ausência de definições.

No caso do glossário plurilíngue apresentado neste capítulo, o objetivo era um pouco diferente e não havia a intenção de criar um DVD. Foi planejado, desde o início, criar e publicar no site da Editora Letraria um glossário virtual, de fácil acesso a qualquer usuário que tenha acesso à internet, com os vídeos dos sinais da LTS e da Libras. Certamente, não é fácil produzir DVDs ou mesmo glossários que fiquem disponíveis em sites. Esse é um desafio comum para todos os pesquisadores da área de línguas de sinais.

Sobre o segundo problema, que também é bastante desafiador, no glossário plurilíngue não há definições, abonações das palavras e nem sentenças contextualizando o uso dos sinais porque o objetivo era fazer com que a língua terena de sinais seja conhecida e valorizada, ainda que com um

trabalho inicial. O contexto de uso dos sinais da LTS pode ser encontrado na tese de Soares (2018), na qual a pesquisadora explica como foi a coleta e a análise destes dados.

Existe também o *site* Glossário em Libras (CUNHA; FRANCO, 2021), que é um produto educacional desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *Campus* Ouro Branco.

As pesquisadoras Cunha e Franco tinham o objetivo de auxiliar alunos dos Institutos Federais na obtenção de informações de setores da escola, para que não precisassem recorrer aos intérpretes de seus campi a todo momento:

O referido produto educacional objetivou divulgar a língua de sinais no ambiente escolar, de modo a incentivar a comunicação entre surdos e ouvintes. Além disso, buscou contribuir para a autonomia do estudante surdo na escola, de forma a permitir que ele realize suas solicitações e obtenha as informações de que necessita nos mais diversos setores da escola, sem precisar a todo momento da ajuda de um profissional intérprete (CUNHA; FRANCO, 2021, p. 10, grifo nosso).

Nesse caso o glossário fica disponível no site da instituição, contém vídeos com sinais da Libras e parece ter atingido o objetivo de auxiliar os alunos surdos.

No início do glossário plurilíngue de Soares e Souza (2021, no prelo) há instruções de uso dessa obra. Existem seis botões (representados por balões) principais, que permitem uma navegação de maneira simples, intuitiva, explorando a visualidade, visto que o material se destina principalmente à usuários de línguas viso-espaciais com o principal objetivo de assegurar as línguas maternas como primeira língua contribuindo tanto para o registro da

língua terena de sinais como para Libras.

A língua de referência é a língua terena de sinais (LTS), que tem os vídeos com o léxico posicionado à esquerda do layout, ou seja, da esquerda para direita ocupa o primeiro espaço de entrada. Do lado direito, são mostrados os sinais da Libras mais próximos dos correspondentes aos sinais da língua terena de sinais, já que sabemos que a correspondência exata entre línguas (cultura, história) não existem. Abaixo do balão com sinais da LTS há a



transcrição em língua terena e à direita fica a transcrição em língua portuguesa.

**Figura 1:** Exemplo de disposição dos vídeos (SOARES; SOUZA, 2021, no prelo)

No glossário, constam setenta e cinco sinais da língua terena de sinais, no entanto torna-se importante destacar que são apenas uma pequena amostra dessa língua (SOARES, 2018). A seguir apresenta-se a descrição das próximas etapas.

## CORRESPONDENTES EM LIBRAS

Primeiramente, organizou-se uma planilha com os sinais da língua terena

de sinais (SOARES, 2018) e em conversa com a linguista as dúvidas relacionadas aos conceitos específicos, que poderiam ser gerados, foram solucionadas e se iniciou a recolha de sinais. O fato de se ter palavras do uso cotidiano e Ivan de Souza ser Tils (tradutor-intérprete da língua brasileira de sinais) e pertencer à comunidade surda, este realizou a recolha em Libras em meios digitais (pesquisa etnográfica online) para observar as variedades e ou variantes linguísticas dos sinais e os registrou “caseiramente” em vídeos e apresentou para equipe. Sobre os sinais específicos referentes à elementos da cultura terena e que não tinham sinais “correspondentes” em Libras, foram realizadas reuniões para definirmos as escolhas dos sinais (SOUZA, 2019).

**Tabela 1:** Sinal-escrita do glossário virtual

No	Termo sinal LTS SOARES (2018)	Termo-escrito terena (SILVA, 2013; SILVA; ANTONIO, 2020)	Termo-escrito português) (Ordem alfabética)	Termo-sinal Libras Souza (2019-2020)
1	SOARES (2018)	Íykóvo	Acordar	SOUZA (2019/20)
2	SOARES (2018)	Úne	Água	SOUZA (2019/20)
3	SOARES (2018)	Mbókoti	Aldeia Cachoeirinha	SOUZA (2019/20)
4	SOARES (2018)	Ihároti	Amanhã	SOUZA (2019/20)
5	SOARES (2018)	Xúve Tikóti	Árvore	SOUZA (2019/20)
6	SOARES (2018)	Kotivé’iti	Azedo	SOUZA (2019/20)
7	SOARES (2018)	Ahíkovoti	Banho	SOUZA (2019/20)
8	SOARES (2018)	Imúkaya	Bociúva	SOUZA (2019/20)
9	SOARES (2018)	Hopú’iti	Branco	SOUZA (2019/20)
10	SOARES (2018)	Tamúku	Cachorro	SOUZA (2019/20)
11	SOARES (2018)	Náti	Cacique	SOUZA (2019/20)
12	SOARES (2018)	Káfe	Café	SOUZA (2019/20)
13	SOARES (2018)	Ípe	Cama	SOUZA (2019/20)
14	SOARES (2018)	Imokóvoti	Cantar	SOUZA (2019/20)
15	SOARES (2018)	Ipúneti	Cerâmica terena	SOUZA (2019/20)
16	SOARES (2018)	Paxíxi	Cesto terena	SOUZA (2019/20)
17	SOARES (2018)	Xá	Chá	SOUZA (2019/20)
18	SOARES (2018)	Koéxoe	Cobra	SOUZA (2019/20)
19	SOARES (2018)	Xolopíxovoti	Cochilar	SOUZA (2019/20)
20	SOARES (2018)	Nakáti	Colar terena	SOUZA (2019/20)
21	SOARES (2018)	Nakó’oye	Como?	SOUZA (2019/20)
22	SOARES (2018)	Peréxakópu	Copo dar você	SOUZA (2019/20)

## Etnogênese e Interculturalidade

23	SOARES (2018)	Muyóti	Corpo humano	SOUZA (2019/20)
24	SOARES (2018)	Kipáixoti	Dança Kipacé	SOUZA (2019/20)
25	SOARES (2018)	Pʔati	Dois	SOUZA (2019/20)
26	SOARES (2018)	Imókoti	Dormir	SOUZA (2019/20)
27	SOARES (2018)	Kíxa	Esperar	SOUZA (2019/20)
28	SOARES (2018)	Úndi	Eu	SOUZA (2019/20)
29	SOARES (2018)	Xé'a	Filho	SOUZA (2019/20)
30	SOARES (2018)	Híuti	Flor	SOUZA (2019/20)
31	SOARES (2018)	Epó'e	Futebol	SOUZA (2019/20)
32	SOARES (2018)	Tumúne	Futuro	SOUZA (2019/20)
33	SOARES (2018)	Peréxa Karápa	Garrafa dar você	SOUZA (2019/20)
34	SOARES (2018)	Pú'iti	Gordo	SOUZA (2019/20)
35	SOARES (2018)	Oyokóati	Gostar	SOUZA (2019/20)
36	SOARES (2018)	Hi-hi	Hi-hi	SOUZA (2019/20)
37	SOARES (2018)	Imokóvokuti	Igreja católica	SOUZA (2019/20)
38	SOARES (2018)	Éno	Mãe	SOUZA (2019/20)
39	SOARES (2018)	Upóriti	Magro	SOUZA (2019/20)
40	SOARES (2018)	Xúpu	Mandioca	SOUZA (2019/20)
41	SOARES (2018)	Márom	Marrom	SOUZA (2019/20)
42	SOARES (2018)	Mesána Oyé'ekokuti	Mesa de cozinha	SOUZA (2019/20)
43	SOARES (2018)	Mesána Ihikaxovokuti	Mesa de estudos	SOUZA (2019/20)
44	SOARES (2018)	Índuke	Meu	SOUZA (2019/20)
45	SOARES (2018)	Mótu	Motocicleta	SOUZA (2019/20)
46	SOARES (2018)	Yuhó'ixoti	Namorar	SOUZA (2019/20)
47	SOARES (2018)	Ako Ayáka	Não-gostar	SOUZA (2019/20)
48	SOARES (2018)	Ako Éxa	Não-saber	SOUZA (2019/20)
49	SOARES (2018)	Úke	Olho	SOUZA (2019/20)
50	SOARES (2018)	Ná Óvo	Onde	SOUZA (2019/20)
51	SOARES (2018)	Únibu (Ivú'eti)	Ônibus	SOUZA (2019/20)
52	SOARES (2018)	Kíyakaxe	Ontem	SOUZA (2019/20)
53	SOARES (2018)	Há'a	Pai	SOUZA (2019/20)
54	SOARES (2018)	Koéxoneti	Pajé	SOUZA (2019/20)
55	SOARES (2018)	Mekúke	Passado	SOUZA (2019/20)
56	SOARES (2018)	Pastó	Pastor	SOUZA (2019/20)
57	SOARES (2018)	Mésa	Pedra	SOUZA (2019/20)
58	SOARES (2018)	Hôe	Peixe	SOUZA (2019/20)
59	SOARES (2018)	Hómo	Pintura corporal	SOUZA (2019/20)
60	SOARES (2018)	Nakoeti'iyé	Por que?	SOUZA (2019/20)
61	SOARES (2018)	Ihikaxoti	Professor	SOUZA (2019/20)
62	SOARES (2018)	Xuxápati	Rápido	SOUZA (2019/20)
63	SOARES (2018)	Tuíti	Rede	SOUZA (2019/20)
64	SOARES (2018)	Íti	Sangue	SOUZA (2019/20)
65	SOARES (2018)	Káxe	Sol	SOUZA (2019/20)
66	SOARES (2018)	Mókere	Surdo	SOUZA (2019/20)
67	SOARES (2018)	Térenoe - Kopénoti	Terena	SOUZA (2019/20)
68	SOARES (2018)	Terére	Tereré	SOUZA (2019/20)
69	SOARES (2018)	Ahíkovoti	Tomar banho	SOUZA (2019/20)

70	SOARES (2018)	Koítuketi	Trabalhar	SOUZA (2019/20)
71	SOARES (2018)	Aupú'ikoati	Trair	SOUZA (2019/20)
72	SOARES (2018)	Mopó'ati	Três	SOUZA (2019/20)
73	SOARES (2018)	Póhuti	Um	SOUZA (2019/20)
74	SOARES (2018)	Houxóuoti	União	SOUZA (2019/20)
75	SOARES (2018)	Váka	Vaca	SOUZA (2019/20)

**Fonte:** elaborado pelos autores-pesquisadores

Como mencionado, os sinais em Libras foram gravados e apresentados à equipe que colaborou com a criação do glossário, em especial, à pesquisadora Shirley Vilhalva (UFMS) e ao pesquisador Danilo Silva (UFPR). Após os debates e concordância comum, gravou-se as variedades encontradas de sinais da Libras, definidos os empréstimos linguísticos e as criações de sinais provisórios (aos que não encontramos correspondentes) e apresentados para equipe com a supervisão contínua da linguista Priscilla Alyne Sumaio Soares.

Cabe destacar que toda a equipe está imersa na comunidade surda, os ouvintes atuaram ou atuam como TILS, professores de Libras, professores bilíngues, professores surdos, professores pesquisadores do curso de Letras-Libras referência nas áreas investigadas de diferentes localidades do país. Assim, foi possível realizar uma avaliação intensa e segura dos sinais apresentados.

## **A EQUIPE**

Além dos autores deste capítulo, Priscilla Alyne Sumaio Soares (Linbra/UNESP); Ivan de Souza (UFPR); Kelly Priscilla Lóddo Cezar (UFPR) e Denise Silva (IPEDI/UFMG), a equipe é constituída pela professora e pesquisadora terena Maiza Antonio, pesquisadores e tradutores-intérpretes de Libras Ivan de Souza (UFPR) e Jéssica Honório (UFPR), professora e pesquisadora da educação de indígenas surdos Shirley Villhava (UFMS), professor e pesquisador em história dos surdos e Libras Danilo Silva

(UFPR), a ilustradora e designer Julia Alessandra Ponnick (UFPR) e o pesquisador do laboratório de mídias Stanley Teixeira (UFJF).

Todas as ações do grupo de pesquisadores contam com o apoio do Instituto de pesquisa da diversidade intercultural (IPEDI), do Grupo de Pesquisa de Línguas Indígenas Brasileiras (LINBRA-UNESP), Grupo de estudos em formação de professores em línguas (UFPR), instituições às quais os pesquisadores estão vinculados.

As reuniões aconteciam via plataformas de reunião online e grupos de aplicativo de celular, já que estes permitem a visualização e comunicação em Libras e reunir diferentes localidades geográficas sem precisar se deslocar. Os horários eram combinados em grupo, pequenos grupos e ou em duplas, dependendo da etapa da criação do glossário. Os encontros se iniciaram em novembro de 2019 e foram espaçados conforme as necessidades da organização de criação do material, que ainda se encontra em fase de desenvolvimento, pois é possível que após sua publicação, alterações, incorporações, mudanças ocorram, portanto, a equipe se mantém em constante estudo e pretende dar continuidade ao trabalho após a apresentação de sua primeira versão.

Para estruturar o glossário virtual, adotamos algumas etapas: 1) Seleção dos sinais em língua terena de sinais e gravação em vídeo atualizada (feita por Soares); 2) Definição das escolhas dos correspondentes em Libras e gravação atualizada em vídeo (feita por Souza); 3) Atualização e revisão da escrita de LP e terena escrita; 4) Organização dos sinais-escrita no layout escolhido; 5) Escolha das imagens e ilustrações; 6) escolha e definições da usabilidade do suporte glossário virtual; 7) análise técnica e intuitiva para usuários de línguas de sinais; 8) organização da primeira versão do glossário. Destaca-se que até o presente momento de execução deste trabalho, a equipe não tem

conhecimento de um material específico dessa natureza envolvendo a língua alvo (língua terena de sinais).

Outra informação importante que foi pensada foi disponibilizar as palavras nas línguas escritas dominantes, terena escrito e português escrito, com o intuito de atender à perspectiva bilíngue para surdos (L1-L2). A escrita terena foi revisada e organizada pela pesquisadora Denise Silva e pela professora indígena Maiza Antônio. A revisão de língua portuguesa, dos vídeos em Libras e das escolhas das mídias foram organizadas e pensadas pela professora Kelly Cezar em conjunto com o pesquisador Stanley Teixeira, sendo apresentadas e aprovadas por toda equipe.

### **RECURSOS DIGITAIS DO GLOSSÁRIO**

Para realização do registro em vídeos e as escolhas das ilustrações que compõem o glossário e os vídeos sinalizados foram usados como aporte teórico os estudos de Correia (2006); Sofiato e Reily (2014); Sofiato (2016; 2019) que embasam a importância do uso de diferentes formas de imagens aliadas aos recursos digitais na educação de surdos. Nas palavras de Correia (2006, p. 05) “os multimídias são úteis e imprescindíveis para o processo ensino/aprendizagem dos alunos surdos como o objetivo de facilitar o seu desenvolvimento cognitivo, aumentar a criatividade e proporcionar maior autonomia para aos alunos”.

O programa escolhido foi o Microsoft PowerPoint por ser amplamente conhecido e utilizado para criação, edição e exibição de apresentações, suportando a utilização dos mais diferentes objetos de mídia, tais como áudio, vídeo, gifs animadas, links etc. Além disso o software está disponível nas escolas investigadas, sendo de domínio dos professores e de fácil acesso offline. Optamos por exportar o glossário no formato “.ppsx”, que protege

os slides contra edições e adulterações posteriores, exatamente da mesma maneira que o formato PDF faz com os documentos de texto. Outra vantagem do “.ppsx” é que este arquivo leva consigo todos os dados e as macros utilizadas para criar a apresentação, garantindo a reprodução perfeita, mesmo que o computador de destino não possua o PowerPoint instalado.

O glossário dispõe de uma apresentação escrita pela autora Priscilla Sores que explana suas experiências enquanto linguista, que realizou trabalhos de campo na Terra Indígena Cachoeirinha e fez análises de dados durante mais de 8 anos até registrar ineditamente que a comunicação de sinais encontrada nesse local se trata de uma língua, com toda a estrutura e funções de qualquer outra língua (SUMAIO, 2014; SOARES, 2018). A apresentação foi realizada em língua portuguesa escrita e tem um QRCODE que encaminha o usuário do glossário para a tradução em Libras. Não dispomos ainda da escrita em terena e da transcrição em língua terena de sinais por termos adentrado a uma época pandêmica que não permitiu que esses registros venham a ser realizados até o presente momento.

Seguindo essa mesma visão, o pesquisador Ivan de Souza apresenta em língua portuguesa escrita e em Libras a importância do glossário para a divulgação para sociedade dominante, pois enquanto acadêmico percebe que as línguas de sinais do Brasil não são abordadas de forma satisfatória nos cursos dessa língua de sinais, universidades, entre outros, perfazendo a ideia de monolinguismo, sendo um campo de investigação atraente, vasto e de muita relevância social e acadêmica para área.

Na sequência, encontra-se “como usar este glossário”, interface intuitiva e de fácil compreensão para estimular a visualidade e a usabilidade do material criado.

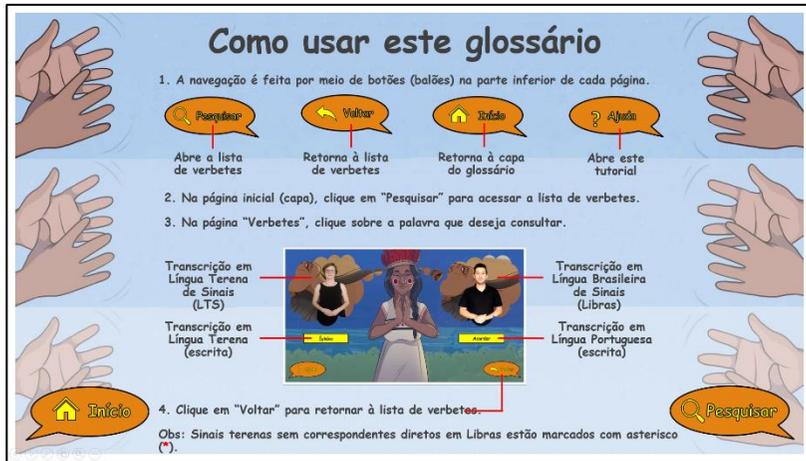


Figura 2: Guia de como usar o glossário (SOARES e SOUZA, 2021, no prelo)

Após isso, apresenta-se a seleção dos verbetes em ordem alfabética do português e ao lado em língua terena escrita em fase de finalização de revisão.



Figura 3: Verbetes do glossário em português

A interatividade é realizada via links e hiperlinks disponíveis no powerpoint que, quando acessados pelo usuário, levam para a interface do sinal em língua terena de sinais e em Libras desejados.

Os vídeos das duas línguas de sinais foram dispostos lado a lado, conforme a imagem a seguir:



**Figura 4:** Disposição dos vídeos (sinais)

Os ícones auxiliam na usabilidade e nos mecanismos de busca pelos sinais e seus termos correspondentes nas línguas orais, escritos.

Ao clicar em pesquisar o usuário é levado à tela com os setenta e cinco verbetes. É importante destacar que os verbetes que possuem o símbolo de asterisco (\*) na cor vermelha são os sinais da LTS sem correspondente específico na Libras, por serem sinais que representam elementos próprios da cultura terena (como dança, alimento, pintura) e são sinalizados da mesma forma em Libras sendo, portanto, empréstimos da LTS. Os verbetes estão em língua portuguesa para facilitar a organização na ordem alfabética. Ao clicar no verbete desejado o usuário é levado aos sinais desejados. Nesse momento o usuário tem duas opções: a) “voltar”, no lado inferior direito da tela, que irá direcionar novamente à tela com todos os verbetes; b) “ajuda”, no lado inferior esquerdo da tela, onde o usuário será encaminhado à tela de informações de como usar o glossário, como visto na figura 1 deste trabalho.

Torna-se importante destacar a escolha das imagens, pois para além da estrutura, do registro das línguas, precisou-se pensar nas características de interface, imagens e estímulo visual do glossário, já que a circulação se objetiva principalmente em um ambiente escolar, plurilíngue e dentro das aldeias. Dessa forma, optamos por uma interface intuitiva de fácil acesso e com imagens em que a cultura fosse representada. Assim, fizemos uso das ilustrações da HQ sinalizada “*Séno Mókere Káxe Koixómunet?*” (Sol: a pajé surda) realizada por Julia Ponnick, que além de fazer parte da equipe, autorizou o uso e alterações das ilustrações. É importante destacar que esta HQ foi desenvolvida em parceria com as presentes autoras, com o apoio do IPEDI e junto à comunidade, dessa forma, as ilustrações e a intertextualidade que essas ilustrações realizam é da valorização da história, da cultura e do registro da presença de uma língua de sinais nesta comunidade. A coloração, as pinturas corporais, os rituais, entre outros, retratam e representam o povo Terena.

A ilustração de fundo do glossário é da personagem principal da HQ, *Káxe*, realizando o sinal de união na língua terena de sinais, umas das ilustrações disponíveis no final da história e que representa a união do povo. A ilustração usada atrás dos vídeos é da personagem Kaliny que aparece no início da história dando à luz um bebê representando a renovação. As imagens foram assim escolhidas por suas representações dentro da HQ. No final do texto, encontra-se a opinião e a relevância desse material para as comunidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todas as etapas da criação (vídeos, levantamentos, organização procedimental digital), tonou-se necessário pensar sobre a interatividade, o

armazenamento e a forma como esse material seria disponibilizado na tentativa de atender o objetivo da proposta inicial – criação de materiais envolvendo um glossário virtual plurilíngue para uso nas escolas indígenas Terena de Miranda/MS.

Para disposição de quatro línguas em concomitância, levou-se em consideração as experiências e as características linguísticas de como as culturas indígenas lidam com a diversidade linguística. Sabe-se que uma de suas características é serem plurilíngues desde sua natureza, não sendo um impedimento ou uma dificuldade para essa comunidade lidar com diferentes línguas. Entretanto, a partir desse registro e deste material, acontece uma valorização da língua de sinais local e da terena oral na forma escrita, lado a lado com a língua brasileira de sinais, língua urbana e majoritária, como fonte de valorização e de modelo linguístico e dos movimentos surdos e que alcançaram tal status linguístico e educacional pela participação ativa da comunidade surda.

Podemos afirmar que embora os dados venham a ser considerados restritos, este glossário virtual se constitui em um recurso auxiliador na divulgação dos sinais da língua terena de sinais, contribuindo para divulgação e necessidade de se dialogar e refletir sobre as demais línguas de sinais que não são contempladas em documentos oficiais e são de direito constitucional de língua materna. Além disso, promove a divulgação da Libras, da escrita da língua terena (oral) que pertencem também às línguas de minorias. O glossário pode se transformar em um modelo disponível para estimular outros pesquisadores e estudiosos na área.

O Brasil é um país com um vasto território físico e com as línguas desse país não poderia ser diferente. A pluralidade linguística é uma marca usual e sentida dia a dia neste país, nas escolas, no cotidiano, nas redes sociais, entre

outros. A política monolíngue do próprio português gera concepções preconceituosas e difíceis de serem quebradas, segundo inúmeros linguistas consagrados como Maria Helena de Moura Neves, Marcos Bagno, Faraco, ou seja, uma lista difícil de ser completada.

A pesquisadora Ronice Quadros apresenta inquietações sobre a necessidade de se “olhar” e respeitar essa diversidade linguística, pois além de essa área lidar com o mito do monolinguismo “universal” (uma única língua para todos os surdos do mundo), há também de se pensar no monolinguismo e no zelo para que a língua brasileira de sinais (reconhecida pela Lei 10436/2002 e Decreto 5626/2005) utilizada nos centros urbanos não substitua as demais línguas de sinais do Brasil.

Corroborando com essas preocupações e focando na língua terena de sinais, espera-se que esse glossário virtual possa - além de cumprir o principal objetivo de seu desenvolvimento, mesmo que de maneira muito “simples” e com um grande caminho a percorrer - contribuir para o estímulo de outras pesquisas envolvendo línguas indígenas de sinais, já que a maior parte da cultura dominante acredita que as línguas de sinais não são línguas, em especial as línguas indígenas de sinais, e se faz necessário fortalecer, “desmitificar” e levar a concepção de língua e de fortalecimento linguístico para o processo de formação de professores e tradutores intérpretes de Libras. Além de levar à reflexão sobre a importância de se criar materiais junto às comunidades, pois quando trabalhamos com a visão linguística das línguas de sinais, trabalhamos também com a “quebra” da visão clínica terapêutica que envolve também a sociedade majoritária do país.

Nossa intenção é demonstrar a importância de desenvolver materiais junto à comunidade atendendo às necessidades identificadas e relatadas pelos professores que na sua prática lidam com uma diversidade linguística de

minoria dia a dia.

Concluimos ser possível assegurar e fortalecer o ensino de língua materna (língua terena oral e língua terena de sinais) de forma levar a compreensão do direito linguístico dos aprendizes (divulgação e transmissão dos saberes em língua de sinais) com a língua de sinais terena como primeira língua, a escrita da língua terena como segunda, a Libras como língua majoritária nacional como terceira e o português escrito como quarta língua. É válido ressaltar que a língua de sinais terena é quase invisível e sem status reconhecido, uma vez que alguns surdos vão para a cidade em busca de aprender a língua de sinais dominante, a Libras. Portanto a língua terena de sinais está em meio a outras três línguas, nesse contexto, “majoritárias” e “dominantes” aumentando ainda mais o risco dessa língua desaparecer antes de ter seu status linguístico reconhecido como ocorreu com essa língua.

O presente glossário vem para despertar o interesse de outros pesquisadores ou mesmo dos Terena que residem a Terra Indígena Cachoeirinha a buscarem estudar e se aprofundar na língua terena de sinais e para os usuários da língua terena de sinais o glossário vem para mostrar que a língua deles tem status linguístico e está sendo pesquisada e valorizada por instituições e envolvendo várias pessoas, buscando mitigar o preconceito de alguns terena com sua própria língua. Os professores da aldeia podem mostrar o glossário e fazer a comparação entre as línguas e o intérprete pode utilizar como material de apoio em seu trabalho.

Esse fortalecimento é importante, em especial, nas escolas da comunidade (para professores e tradutores-intérpretes de Libras) a fim de que a língua de sinais majoritária do país não adentre as aldeias de forma dominante estabelecendo o monolinguismo entre surdos indígenas.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. A. **Construção de Glossário Libras-Português como Instrumento Didático-Pedagógico para Formação de Professor Bilíngue**. v. 1, p. 01-16, 2012.

BLOMMAERT, J. RAMPTON, B. **Language and superdiversity**. A position paper. Working papers in urban language and literacies, paper 70. London: Tilburg University and King's College, 2011.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, p. 124.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 11 jul. 2021.

CEZAR, K. P. L. **HQ's sinalizadas**. Projeto de pesquisa institucional. Universidade Federal do Paraná, 2019-2020.

CEZAR, K. P. L.; SOUZA, I. PONNICK, J. **HQ sinalizada: Séno Mókere Káxe Koixómuneti**. “Diásporas amazônicas: língua, cultura e educação sob o signo da diversidade – Procad-Amazônia, no prelo.

COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB. Disponível em: <https://coiab.org.br/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CORREIA, M. H. C. R. M. **A importância da imagem no ensino-aprendizagem de alunos surdos**. Lisboa: Casa Pia - Centro Cultural Casapiano, 2006.

CUNHA, M. M. C.; FRANCO, R. A. S. R. Glossário em Libras como instrumento para auxiliar na inclusão de alunos surdos. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, Manaus, v. 7, e132521, jan./dez. 2021.

FARGETTI, C. M. (Org.). **Abordagens sobre o léxico em línguas indígenas**. Campinas, SP: Editora Curt Nimuendajú. 2012, p. 399. ISBN 9788599944363.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press Books, 2018.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada e modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

QUADROS, R. M.; LEITE, T.A. Línguas de sinais no Brasil: reflexões sobre seu estatuto de risco e importância da documentação. In: QUADROS, R.M.; STUMPF, M.R.; LEITE, T.A. (Orgs.). **Estudos da língua brasileira de sinais II**. Florianópolis: Insular, 2014, p.15-28.

QUADROS, R. M. Documentação em Libras. In: **Seminário Ibero-Americano de Diversidade Linguística**, 2014, Foz do Iguaçu. Brasília: IPHAN – Ministério da Cultura, v. 1, 2016. p. 157-174.

QUADROS, R. M.; SILVA, D.S. da. As comunidades surdas brasileiras. In: ZAMBRANO, R.C.; PEDROSA, C.E.F. (Orgs.). **Comunidades Surdas na América Latina: Língua – Cultura – Educação – Identidade**. Florianópolis: Editora Bookess, 2017. p. 135 – 152.

QUADROS, R. M. Tecnologia para o estabelecimento de documentação de língua de sinais. In: CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. (Org.) **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais**. Penso Editora. Porto Alegre, 2019, p. 1-25.

OLIVEIRA; C. P.; FERREIRA; R. V. Dicionário infantil bilíngue Terena – observações e apontamentos. **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n. esp., p. 89-101, jan/jul 2013.

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

SILVA, D. **Estudo lexicográfico da língua terena: proposta de um dicionário terena-português**. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2013.

SILVA, D. S.; QUADROS, R.M. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127 oct. 2019. ISSN 2525-8761. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4167/3933>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SOARES, P. A. S. **Língua terena de sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha.** Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018.

SOARES, A.S; SOUZA, I. **Glossário Virtual Plurilíngue.** no prelo.

SOFIATO, C. G; REILY, L. H. Sofiato, C. G.; Reily, L. H. (2014). Dicionarização da língua brasileira de sinais: estudo comparativo iconográfico e lexical. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 109-126, jan./mar. 2014.

SOFIATO, C. G. Ontem e hoje: o uso de imagens na educação ao de surdos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [S. l.], v. 16, n. 1, ago. 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12217>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SOFIATO, C. G. Glossário Virtual de língua brasileira de sinais: constituição e usabilidade. In: CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. (Org.) **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais.** Porto Alegre: Penso Editora, 2019, p. 95-106.

SOUZA, I; CEZAR, K. P. L. C; PONNICK, J. **Séno Mókere Káxe Koixómuneti.** História em quadrinhos. Letraria: Araraquara, 2021.

SUMAIO, P. A. **Sinalizando com os terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos.** 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.

VILHALVA, S. **Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul.** 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística - Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

VILHALVA, S. **Índios surdos: mapeamento das línguas de sinais no Mato Grosso do Sul.** Petrópolis: Arara Azul, 2012.

VILHALVA, S. **Índios Surdos Guarani e Terena em Mato Grosso do Sul: Dez Anos Projeto Índio Surdo e seus Desafios Familiares, Educacionais e Linguísticos.** *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 50, jul./dez., 2018.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Priscilla Alyne Sumaio Soares**

Possui graduação (licenciatura e bacharelado) em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011). Defendeu o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/FCLAr em 2014, sendo bolsista FAPESP. Atuou principalmente em Lexicologia, Morfologia, Sintaxe, língua de sinais brasileira (Libras) e língua terena de sinais. Defendeu o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/FCLAr em 2018, sendo bolsista CAPES, com foco nas seguintes áreas: Documentação Linguística, Lexicologia, Morfologia, Sintaxe, Fonologia, Línguas de Sinais e língua terena de sinais.

*E-mail* para contato: [priscilla.soares@crb.g12.br@gmail.com](mailto:priscilla.soares@crb.g12.br@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8204556849954955>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0184-1744>

### **Ivan de Souza**

Acadêmico do curso de licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tradutor-intérprete de língua brasileira de sinais (Libras). Participante do Grupo de Pesquisa Formação de professores em línguas (UFPR). Pesquisador da iniciação científica (PIBIS/FA/UFPR).

*E-mail* para contato: [hiven89@gmail.com](mailto:hiven89@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1143911894290198>

### **Denise Silva**

Licenciada em Pedagogia (2004) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mestrado em Letras (2009) também pela UFMS, e Doutorado (2013) e Pós-doutorado (2016) em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp); Pós-doutorado em Sociolinguística pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2018) e Pós-doutorado em Estudos Culturais pela UFMS (2020). Tem experiência na assessoria linguística e pedagógica em cursos de formação inicial e continuada de professores indígenas e na produção de material didático para ensino de línguas em contextos complexos. É uma das fundadoras do Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (Ipedi - 2012) e ocupa o cargo de presidente da instituição.

Atualmente é Professora Visitante do Programa de Pós- Graduação em Letras da FACALE/UFGD.

*E-mail* para contato: [denisemiranda83@gmail.com](mailto:denisemiranda83@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0602121370347648>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4558-7100>

**Kelly Priscilla Lóddo Cezar**

Pós-doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutora pelo Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-FClar/Araraquara). Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR), campus de Curitiba. Participante do Grupo de pesquisa Formação de professores em línguas (UFPR). Docente do curso de licenciatura em Letras Libras (UFPR). Membro da Equipe Multidisciplinar (área de acessibilidade linguística) da UAB/CIPEAD/UFPR.

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

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6431119398016499>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6854-2864>

8 IDEIAS FORÇA DE PAULO FREIRE E A  
SOBRECULTURALIDADE IMPULSANDO A  
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

IDEAS FUERZA DE PAULO FREIRE Y LA  
SOBRECULTURALIDAD QUE IMPULSAN LA  
EDUCACIÓN QUILOMBOLA

Jesús María Aparício Gervás  
Racquel Valério Martins

**RESUMO**

Entendendo os quilombolas como parte da população brasileira que sofre com a desigualdade, e a educação como a ferramenta que pode transformar tal situação, realizamos esta investigação com o objetivo principal de analisar a comunidade étnica Lagoa do Ramo e Goiabeiras de Aquiraz-Brasil, verificando a existência das ideias força de Paulo Freire na escola da comunidade, adequando-as para uma prática pedagógica modernizada, promotora de articulações entre os contextos socioculturais nos que estão situados, com a promoção de uma cultura de direitos humanos e cooperação para que assim superem os obstáculos da discriminação e a falta de perspectiva de uma vida digna. Visando contribuir para o desenvolvimento humanístico da comunidade, fazemos uma relação das referidas ideias com o conceito de sobreculturalidade de Valério (2015). Para cumprir tal objetivo, realizamos um estudo etnológico-etnográfico descritivo, com uma abordagem qualitativa. Como recurso metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e os resultados do trabalho de campo. Adotamos o pensamento humanístico de Freire (1985), combinado com o conceito recente supracitado, o que consideramos como uma compreensão de um modelo propulsor para alcançar todos os demais direitos humanos para essa gente, revelando uma esperança de que a Educação Popular reassuma seu papel como pedagogia crítica com propostas relacionadas com as distintas

especificidades dos movimentos e organizações sociais, no nosso caso, de quilombolas que, sendo capazes de atuar em busca da satisfação de seus desejos podem ser o que quiserem.

**Palavras-chave:** Educação, Quilombolas, Ideias Força, Sobreculturalidade.

### RESUMEN

Entendiendo los quilombolas como parte de la población brasileña que sufre con la desigualdad y la educación como la herramienta que puede cambiar tal situación, realizamos esta investigación con el objetivo principal de analizar la comunidad étnica Lagoa do Ramo y Goiabeiras de Aquiraz-Brasil, verificando la existencia de las ideas de Paulo Freire en la escuela ubicada en la comunidad, adecuando las mismas para una práctica pedagógica modernizada, promotora de articulaciones entre los contextos socioculturales en los que se sitúan, con la promoción de una cultura de derechos humanos y cooperación para que así superen los obstáculos de la discriminación y la falta de perspectiva de una vida digna. Se busca contribuir al desarrollo humano de la comunidad, intentamos profundizar en la filosofía que emana del concepto de sobreculturalidad de Valério (2015). Para cumplir tal objetivo, realizamos un estudio etnológico-etnográfico descriptivo, con un abordaje cualitativo. Como recurso metodológico, utilizamos la revisión bibliográfica, documental y los resultados del trabajo de campo. Adoptamos al pensamiento humanístico de Freire (1985) combinado con el concepto reciente supracitado, lo que consideramos como la comprensión de un modelo propulsor al alcance de todos los demás derechos humanos para esa gente, lo que revela una esperanza de que la Educación Popular reasuma su papel como pedagogía crítica con propuestas relacionadas con las distintas especificidades de los movimientos y organizaciones sociales, en nuestro caso, de quilombolas que, siendo capaces de actuar en busca de la satisfacción de sus deseos y puedan ser lo que quieran.

**Palabras clave:** Educación, Quilombolas, Ideas Fuerza, Sobreculturalidad.

### INTRODUÇÃO

Brasil é um dos países com maior desigualdade de renda per capita do mundo, e as comunidades quilombolas<sup>21</sup> estão inseridas no contingente de

---

<sup>21</sup> Podemos entender quem são os quilombolas, no Nordeste brasileiro a partir do

exclusão. Podemos observar que é uma das minorias, parte significativa da população que está à margem e excluída da sociedade "postétnica"<sup>22</sup>. Entre as muitas negações de direitos, se encontra o analfabetismo, e, em consequência, os analfabetos não encontram oportunidades de entrar no mercado de trabalho, pois não possuem mão de obra qualificada. No caso específico da comunidade Lagoa do Ramo e Goiabeiras, a situação se agrava por estar situada no Nordeste, numa zona rural, onde a camada mais pobre da população sofre mais, entre outros fatores, o motivo para um grande êxodo rural (Opas, 1998). No Nordeste rural, as condições são precárias, sem condições de obter um emprego, com a falta de crédito rural, falta de acesso a água, pouca cobertura dos serviços de saúde, de internet etc., são só alguns dos muitos fatores determinantes para a condição de vida e pobreza dessa comunidade, realidade que, de acordo com a realização de nossa investigação

---

uso do conceito antropológico de grupo étnico (Barth, 1998), que distinto de qualquer significado cultural inerente, é visto como uma entidade social que emerge da diferenciação estrutural de grupos em interação, um modo de construir oposições e classificar pessoas, nas quais o social e simbolicamente relevantes são as "fronteiras" desses grupos. Para que tenhamos uma melhor compreensão na interpretação do artigo 68 da CF / 88, possibilitando o reconhecimento dos grupos negros do campo ou inclusive mais recentemente de zonas urbanas como os verdadeiramente remanescentes de quilombo. Os quilombos eram moradias de escravos que se organizavam como uma forma de resistência, eram formados principalmente por escravos fugidos; ou ainda, a palavra Quilombo - Kilombo vem de Mbundu, origem africana, provavelmente significando uma sociedade com iniciativa de jovens africanos guerreiros Mbundu - do Imbangala. Onde houve escravidão e resistência. E de vários tipos, inclusive sob a ameaça de chicote, o escravo negociava espaços de autonomia, fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, se rebelava só ou coletivamente. Existe um tipo de resistência que poderíamos considerar a mais típica da escravidão [...] se trata das fugas e formação de grupos de escravos fugidos [...] essa fuga ocorreu nas Américas e tinha nomes diferentes: na América espanhola: Palenques, Cumbres; na inglesa, Maroons; na francesa, Grand Marronage e petit Marronage [...]; no Brasil, Quilombos e Mocambos e seus membros: Quilombolas, Calhambolas ou Mocambeiros. (Reis e Gomes, 1996, p.47).

<sup>22</sup> Uma perspectiva "postétnica" está relacionada com a oportunidade de os indivíduos egerem os diferentes círculos em que querem viver simultaneamente.

pode mudar a partir da escola.

O foco na educação foi importante, primeiro por ser essa um processo cultural e depois porque constatamos que na escola da comunidade se pode fazer muito em termos de práticas pedagógicas, em completa oposição à educação tradicional, para melhorar a efetividade dos direitos humanos para os quilombolas. A opção pela pedagogia e métodos desenvolvidos por Paulo Freire foi especialmente por seu destaque como um educador extremamente humano, condição que vemos como necessária para que os resultados sejam positivos em cenários onde as necessidades básicas (moradia – no caso as terras, alimentação) tomam a frente e deixam a educação em segundo plano. Entendemos, portanto, que trabalhar as pedagogias de Freire e fazer a relação das ideias força desse educador com o processo de sobreculturalidade é priorizar o tema da educação como propulsor para alcançar todos os demais direitos humanos para essa gente.

Realizamos nosso estudo no tempo que os quilombolas foram inseridos na declaração da Comunidade Internacional da atual década (2015-2024) que foi aprovada em 2013 pela ONU, como a década internacional do afrodescendente, e que está composta por um plano de ações de combate ao racismo, dividido em três grandes vetores - reconhecimento, justiça e desenvolvimento. Ou seja, a década ter sido dedicada aos povos de ascendência africana, reforça o fato de que eles necessitam a promoção e proteção dos direitos humanos, pois não devemos nos esquecer de que os povos afrodescendentes estão entre os mais afetados pelo racismo e são os que mais sofrem pela negação de seus direitos básicos, entre eles a educação. Nesse contexto, estamos, em um bom tempo, para contribuir que, se assegure uma educação pública de qualidade na comunidade Lagoa do Ramo e Goiabeiras, ao mesmo tempo que ajudando para o cumprimento do compromisso assumido pelo Brasil.

## O APELO DE UMA MINORIA PELA TRANSFORMAÇÃO DE SUA REALIDADE

Para melhor entendimento do que são as minorias, interessante fazermos referência ao que defende Will Kymlicka (1996) sobre dois modelos de diversidade cultural, uma que surge da incorporação de culturas que estão dentro de um mesmo território (minorias nacionais) e outro que surge da imigração individual e familiar (grupos étnicos). Tratamos aqui, especificamente de um grupo cultural étnico, com seus próprios traços culturais, cuja fonte da diversidade cultural é a imigração, haja vista que são afrodescendentes. (Valério, 2014).

Falar de minorias étnicas que são:

*Grupos distintos dentro de la población del estado, poseyendo características étnicas, que difieren de aquellas del resto de la población, en principio en número inferior al resto de la población, en una posición de no dominancia y víctima de discriminación (Concepto genérico acepto por las naciones unidas - ONU).*

É, na maioria das vezes, falar da pertença de determinados grupos que adquirem certa relevância no plano das desigualdades sociais, das identidades culturais e das formas de ação coletiva. São, por tanto,

*“grupos que demandan especial protección estatal en razón de sus peculiaridades variadas: vulnerabilidad jurídico social / segmento subordinado de la población estatal; identidad entre sus miembros / presencia de rasgos físicos o culturales vistos como negativo pela mayoría; menor acceso a los bienes sociales; autoconsciencia de esa diferenciación y de las restricciones; e pretensión de preservación de la diferencia (Muniz Sodré (2005); Anjos Filho (2010)).*

As minorias de negros a que nos referimos nesse capítulo, aparecem geralmente associadas a uma condição social desprivilegiada, a um padrão de valores e costumes contrastantes com as demais culturas. Toda a discussão em torno dessa minoria se apresenta como bastante oportuna por estarmos vivendo, a Década Internacional do Afrodescendente, de 2015 a 2024, que a

ONU aprovou no ano de 2013, a qual é composta por um plano de ações de combate ao racismo, dividido em três grandes vetores – reconhecimento, justiça e desenvolvimento<sup>23</sup>.

O autor Rosinaldo Silva Sousa (2001), afirma que a maneira como é trabalhada a igualdade entre os homens pelos princípios dos direitos humanos, tem uma base totalmente etnocêntrica. Segundo o referido autor, é justamente partindo do reconhecimento da diferença como constituinte de uma subjetividade inalienável dos sujeitos sociais que a antropologia pode contribuir para a elaboração de contradiscursos, capazes de se contrapor ao discurso universalista ocidental. (Sousa, 2001). A partir desse princípio, a causa negra toma por base a diferença, para garantir a luta com os direitos humanos, que ao mesmo tempo consegue mostrar ao mundo suas lutas e reafirmar suas identidades.

O interesse da antropologia pela diversidade de povos e culturas nada tem a ver com o “espetáculo etnocêntrico” e isso nos serviu para reflexionar sobre a sociedade pós-étnica<sup>24</sup> como uma opção de escolha para os quilombolas, uma sociedade cujo elemento fundante é a mistura verificada no processo cultural das Américas (a diversidade), de acordo com Kotkin e Ribeiro na obra de Bonini (2009), que consideramos deva ser aprofundado também pela educação, no nosso caso mais especificamente pela educação quilombola, assim levamos em conta no trabalho de campo realizado, que as abordagens ao tema da diversidade para orientação à escola que investigamos, fossem no sentido de que essa encontre uma forma de gerenciar seu ambiente diante da

---

<sup>23</sup> A Década Internacional do Afrodescendente é fruto da Conferência de combate ao racismo da ONU em Durban, 2001. <http://decada-afro-onu.org>. Acesso em 22 jun. 2021.

<sup>24</sup> Uma perspectiva pós-étnica está relacionada com a oportunidade de os indivíduos escolherem os diferentes círculos em que querem viver simultaneamente.

complexidade da vida social em face deste.

Entendemos a antropologia como o estudo do homem através de sua cultura. Porém, sabemos que em alguns momentos a cultura do indivíduo entra em choque com seus próprios direitos. Daí a necessidade de se analisar os “sentimentos” dos indivíduos estudados de maneira participativa para que possamos ter uma ideia real e uma solução pertinente aos problemas enfrentados, observando os sistemas culturais, como defende Franz Boas (2008), sem a utilização de parâmetros pré-estabelecidos, sem preconceitos, nos distanciando de uma visão etnocêntrica, observando os padrões culturais desde a sociedade que os criou.

Assim, uma corrente importante da concepção antropológica se expressa no relativismo cultural.

Não se dá uma apreciação de homens ou povos “cultos” ou “incultos”; não há culturas “melhores”, nem “piores”; nem “inferiores” ou “superiores”. Há culturas diferentes. Sem embargo, este relativismo cultural não leva a um relativismo ético que não é aceitável para a convivência humana. Nem tudo vale, nem se pode eludir a responsabilidade moral de cada ser humano (...) tem uma responsabilidade para algo; esse algo, nosso limite, é o bem-estar e a dignidade do outro. Todas as formas de existência humana, qualquer que seja seu grau de desenvolvimento, expressam formas de cultura que são diferentes respostas ao problema da vida. (Ander-Egg, 2009, tradução nossa).

Apesar de sabermos que ninguém está livre da tentação etnocêntrica (Rosinski, 2008), o exercício da tolerância nas relações humanas, reforçado pelas novas tendências do ordenamento jurídico acolhido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, vem ensinando que eliminar o preconceito é o primeiro caminho para o gozo das liberdades fundamentais, o que nos permite dizer que, por outro lado, embora inserida nesta mesma história que se vê como universal, herdamos da tradição disciplinar antropológica a

possibilidade de questionar preconceitos e ver os “direitos” dos outros, o que é muito importante para a reafirmação do valor da diversidade cultural, para o questionamento das desigualdades sociais, para a defesa dos valores democráticos.

O distanciamento do Etnocentrismo é proposto porque este está muito ligado à superioridade e a dominação, e consideramos que nada se compara com essa combinação (etnocentrismo com o sentimento de superioridade) onde o grupo ou a nação dominante dedica aos dominados e oprimidos a adjetivação de sub-humanos ou seres humanos de segunda classe, o que não é nada mais que oprimir e explorar, dando o status de inferioridade e discriminação, pretexto e efeito de uma relação de dominação.

É importante observar que nos documentos oficiais não se nega a existência de grandes desafios com relação às minorias na efetivação de seus mais variados direitos, mas na educação, apesar de ser considerada como uma estratégia para o enfrentamento das diversas desigualdades, discriminações e violências de gênero presentes no cotidiano e para o acesso das mulheres e homens a outros direitos humanos é ainda bastante lenta a propositura em prática da legislação conquistada com o movimento negro, por exemplo, nesse âmbito.

### **QUILOMBOLAS: PARTE DA DIVERSIDADE ÉTNICA BRASILEIRA**

Foram anos de invisibilidade e somente com o advento da Constituição de 1988, com a inclusão dos remanescentes de quilombo em seu texto, essa condição começou a valorizar-se. A partir de então, a questão quilombola entrou na agenda das políticas públicas. Fruto da mobilização do movimento negro, o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

(ADCT) diz que: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos”.

Sem dúvida entender a quem realmente o texto constitucional brasileiro considera os remanescentes de quilombos, não foi tão simples. Um primeiro obstáculo que pôde ser observado foi que a legislação não explicita claramente os critérios de identificação e definição deles, bem como de seus territórios, objeto de regularização como tal, e isso tornava difícil a efetivação de tal política. A partir do uso do conceito antropológico de grupo étnico (Barth, 1998)<sup>25</sup> que se procedeu a uma interpretação do Artigo 68 da CF/88, possibilitando o reconhecimento dos grupos negros camponeses como os verdadeiramente remanescentes de quilombo<sup>26</sup>.

Para compreendermos melhor, fazemos uma retrospectiva, até 1740, quando se reportando ao rei de Portugal, o Conselho Ultramarino se utilizou da definição de quilombo como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. Esta caracterização descritiva

---

<sup>25</sup> Grupo étnico, distinto de qualquer significado cultural inerente, e visto como uma entidade social que emerge da diferenciação estrutural de grupos em interação, um modo de construir oposições e classificar pessoas, em que o social e simbolicamente relevante é as “fronteiras” desses grupos.

<sup>26</sup> Quilombos eram habitações de escravos que se organizavam como uma forma de resistência, eram formados principalmente por escravos fugidos; ou ainda, a palavra Quilombo – Kilombo vem de Mbundu, origem africana, provavelmente significando uma sociedade com iniciativa de jovens africanos guerreiros Mbundu – do Imbangala. Onde houve escravidão e resistência. E de vários tipos, mesmo sob a ameaça de chicote, o escravo negociava espaços de autonomia, fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, se rebelava sozinho ou coletivamente. Houve um tipo de resistência que poderíamos considerar a mais típica da escravidão[...] se trata das fugas e formação de grupos de escravos fugidos [...] essa fuga aconteceu nas Américas e tinha nomes diferentes: na América espanhola: Palenques, Cumbres; na inglesa, Maroons; na francesa, Grand Marronage e petit Marronage [...]; no Brasil, Quilombos e Mocambos e seus membros: Quilombolas, Calhambolas ou Mocambeiros. (Reis e Gomes, 1996, p.47).

difundiu-se como definição clássica do referido conceito, influenciando muitos estudiosos da temática quilombola até a segunda metade do século XX, época em que se atribuíam aos quilombos um tempo histórico passado, considerando sua existência apenas no período em que vigorou a escravidão no Brasil, além de caracterizarem aqueles somente como expressão da negação do sistema escravista, se mostrando apenas como espaços de resistência e de isolamento da população negra, não abrangendo por tanto, a diversidade explicitada pelo autor Flávio dos Santos Gomes<sup>27</sup>, das relações entre escravos e sociedade escravocrata, como também as distintas formas que os grupos negros apropriaram-se da terra.

Os elementos da definição do Rei de Portugal são importantes para que possamos chegar às características legais do que fosse um quilombo, segundo o ordenamento jurídico colonial.

Primeiro, não se exigia que o número de fugitivos fosse grande, e se estabelecia a fuga como elemento essencial para definição de quilombos. Portanto, cinco ou mais escravos fugidos era o bastante para se caracterizar um quilombo. Outra coisa é que não era necessário, de acordo com o estabelecido pelo Rei, que houvesse ranchos levantados, ou seja, não se fazia a exigência de que esses fugitivos fixassem morada em qualquer canto.

E ainda, que os fugitivos não precisavam constituir qualquer forma de organização social, particularmente a forma militar de resistência, uma vez que o agrupamento de escravos fugidos tinha como objetivo a guerra à coroa

---

<sup>27</sup> Flávio dos Santos Gomes, em sua obra *Liberdade por um Fio. História de quilombos no Brasil*, torna clara a diversidade existente na maneira como grupos de negros se apossa de terras, bem como das relações dos escravos com a sociedade escravocrata, ao forjar o conceito de campo negro: (uma complexa rede social) permeada por aspectos multifacetados que envolveu, em determinadas regiões do Brasil, inúmeros movimentos sociais e práticas econômicas com interesses diversos.

portuguesa e a brasileira que a sucedeu.

Podemos dizer que, as populações que mantiveram o vínculo social e histórico com os grupos formados essencialmente por escravos fugidos, bastando superar o número de cinco, ainda que composto por elementos não considerados escravos, os quais eram considerados quilombolas perseguidos pelas forças escravistas, e que construíram sua própria história, passaram a ser consideradas imprescindivelmente como remanescentes de quilombos. Esse foi então, um parâmetro constitucional, digamos adequado para definir o que seria uma comunidade remanescente de quilombo.

A denominação quilombo se impôs no contexto da elaboração da constituição de 1988, pois era esta visão reduzida que se tinha das comunidades rurais negras, que refletia na verdade, a invisibilidade produzida pela história oficial, cuja ideologia, propositadamente, ignora os efeitos da escravidão na sociedade brasileira de acordo com Gusmão (1996), como também, os efeitos da inexistência de produção autônoma que não passa pelo grande proprietário ou pelo senhor de escravos como mediador efetivo.

Vale aqui citar um trecho dessa história que resultou na invisibilidade dos negros brasileiros e que é contada por Wolfgang Teske em seu livro *Cultura Quilombola na Lagoa da Pedra, Arraias-TO*.

Após a assinatura da Lei Áurea, em 1888, abolindo a escravatura no Brasil, houve, não por acaso, uma desqualificação dos negros ao tempo em que os lugares que habitavam, entre eles muitos quilombos, também denominados ‘terras de preto’, não recebiam atenção por parte do poder público e, como agravante da situação várias outras pessoas ou grupos incorporavam essas áreas de terras a seus domínios com o aval do próprio Estado, legitimando-as. Essa expropriação ocorria constantemente, pois no Brasil, a cor da pele era fator determinante para ser proprietário de recursos naturais, como a terra, e tudo estava respaldado pela lei. (Wolfgang, 2010).

Até a promulgação da Constituição de 1988, com as caracterizações de quilombo, não se tinha uma visão de como esses grupos tinham se reinventado. Com a necessidade de uma atualização no conceito, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) visando construir um conhecimento crítico definiu o termo “remanescente de quilombo” como:

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere aos resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar. (ABA, 1994).

Como já comentado, os grupos que hoje são considerados remanescentes de comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção.

Considerando as diversas origens e histórias destes grupos de uma forma mais abrangente, outras denominações poderiam possivelmente se adequar para os hoje identificados como remanescentes de quilombo, por exemplo a de terras de preto ou de território negro, as quais poderemos nos utilizar em substituição a de quilombola, ao tempo que destacamos a Comunidade de Lagoa do Ramo e Goiabeiras<sup>28</sup> também como rural, pois essas denominações

---

<sup>28</sup> Familiarizando-os com o ainda estranho para muitos, apresentamos os quilombolas da Lagoa de Ramos e Goiabeiras (os “Negros Diferentes” de Aquiraz-

são as que encontramos na literatura daqueles que enfatizam nesses agrupamentos, sua condição de coletividade camponesa, definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade.

Com a promulgação da constituição de 1988 e com a necessidade de regulamentação do Artigo 68, surge a necessidade de se revisar os conceitos clássicos sobre a escravidão também, adequando-os ao conceito de quilombo, contemplando se não todos, ao menos a maioria dos grupos que reivindicam a titulação de suas terras, demonstrando por meio de relatórios antropológicos, a existência de uma identidade social e étnica por eles compartilhada, bem como a antiguidade da ocupação de suas terras e, ainda, suas práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar. O novo conceito de quilombo contribui para a definição da condição de remanescente de quilombo (quilombolas) de forma ampla com ênfase na identidade e no território. E o Estado, após a promulgação da referida Constituição, passou a ter a obrigação de arrolar e identificar essas comunidades, onde se localizam, quantos habitantes possuem, como vivem, e que problemas fundiários enfrentam.

Além do vínculo histórico social que deve nortear o critério de reconhecimento de um território quilombola, é interessante mencionar o Decreto nº 4887, de vinte de novembro de 2003, que estabeleceu o critério de autodefinição como forma primordial de identificação e caracterização das

---

CE-BR): Membros de uma comunidade situada no Distrito de Justiniano de Serpa, na zona rural de Aquiraz, na região metropolitana da cidade de Fortaleza (capital do Estado do Ceará). Tem uma organização marcada pela realização de atividades rurais e não rurais como agricultura, pesca, caseiros, pedreiros, moto taxistas entre outras. As mulheres que trabalham artesanalmente na confecção de bordados, rendas, como empregadas domésticas nos centros urbanos, ou ainda nas instituições como a escola. Antes os negros da Lagoa de Ramos e Goiabeiras tinham como principal atividade a agricultura de subsistência e a confecção de artefatos de cerâmica.

comunidades remanescentes de quilombolas, como consta do seu Artigo 2º:

Consideram-se remanescentes das comunidades de quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnicos-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades de quilombo será atestada mediante auto definição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental. (Decreto nº 4887 de 20.11.2003).

O critério antropológico de autoidentificação do grupo étnico elegido pelo Decreto nº 4887, hoje largamente utilizado para a caracterização de uma comunidade tradicional, foi reconhecido pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Congresso Nacional e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro como lei ordinária. No inciso II do art. 1º da Convenção nº 169 está dito que: “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições da presente Convenção”. (Art. 1º da Convenção nº 169).

Ser quilombola é estar designado a um legado, uma herança cultural e material, o que lhe enquadra como pertencente a um lugar específico. E este sentimento de pertencer a um grupo e a uma terra é uma forma de expressão

da identidade étnica e da territorialidade, construídas sempre em relação aos outros grupos com os quais se confrontam e se relacionam.

Os conceitos de quilombos e quilombolas estão sempre inter-relacionados no caso das comunidades negras rurais, visto que a presença e o interesse de brancos e negros sobre uma mesma área, convivendo socialmente, revela aspectos encobertos das relações raciais, como a submissão e a dependência dos grupos negros em relação à sociedade inclusiva. Vale ressaltar que os quilombolas, representam uma grande parcela das pessoas mais afetadas pelas circunstâncias em resultados econômicos do Brasil, ou seja, são parte daqueles que mais sofrem com a privação de oportunidades.

### **COMUNIDADES QUILOMBOLAS E O CASO DA LAGOA DO RAMO E GOIABEIRAS**

Sem dúvida, a participação de antropólogos e historiadores no processo de identificação dessas comunidades, é essencial, porque são esses profissionais habilitados para o trabalho de recolhimento e compilação dos dados necessários à elaboração de laudos fundados sobre a identificação e distinção das fronteiras étnicas, com o objetivo de verificar a caracterização de cada grupo concreto, dentre as comunidades remanescentes de quilombos, um trabalho que é substancialmente distinto das avaliações agrônomicas e da medição fundiária de um dado território reivindicado por comunidades quilombolas.

Em função da política adotada pelos governos desde o tempo da colônia, muitos povos indígenas e quilombolas se dispersaram ou foram sendo extintos, seja por sucessivos massacres, seja pela repressão legal, cultural e religiosa, o que desde sempre representaram e ainda representam ameaças

aos direitos dos povos quilombolas.

As comunidades quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, povos de terreiro, faxinalenses e tantas outras reivindicam ao Estado brasileiro políticas apropriadas ao seu modo de vida e resistem a políticas discriminatórias e opressivas do Estado, mesmo antes da constituinte de 1988 e conquista do Artigo 68 do ADCT citado anteriormente. É graças a organização desses povos na busca por respeito e conquista dos seus direitos sociais que se tem provocado um debate constante e muitas vezes conflituoso na política brasileira, em especial no que se refere aos conflitos fundiários.

No Brasil, segundo a SEPPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2013), existem 3.754 comunidades remanescentes de quilombos, identificadas com maior concentração nos estados do Maranhão, Bahia e Minas Gerais, podendo esse número chegar a mais de cinco mil, de acordo com outras fontes. Dessas, 1.948 são reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro e 1.834 são certificadas pela Fundação Cultural Palmares, sendo 63% delas no Nordeste. Mais recentemente, em 2017, a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP), divulga que somente 168 são terras intituladas como quilombolas e outras 1.675 estão em processo do reconhecimento do título. Tal processo depende de seis etapas<sup>29</sup> e embora pareça simples o que na verdade acontece é que com a burocracia, a qual está demonstrada em um caminho divulgado pela CPI-SP, cujos procedimentos são orientados por legislação federal e por legislações estaduais, se revela moroso e acaba por inviabilizar projetos elaborados para o desenvolvimento dessas comunidades.

---

<sup>29</sup> Chamaremos essas etapas, em conformidade com o INCRA, de passo a passo da titulação de território quilombola e que correspondem a: 1-Autodefinição Quilombola; 2- Elaboração do RTD (Relatório Técnico de Identificação e Demarcação); 3- Publicação do RTD; 4- Portaria de reconhecimento; 5- Decreto de desapropriação; e 6- Titulação. [http://www.incra.gov.br/passo\\_a\\_passo\\_quilombolas](http://www.incra.gov.br/passo_a_passo_quilombolas) Acesso em 18 mai 2017.

Além disso, merece destaque algumas informações importantes sobre as comunidades quilombolas, como por exemplo, que há existência de 214 mil famílias em todo o Brasil e 1,17 milhão de quilombolas; Das famílias quilombolas 75,6% estão em situação de extrema pobreza sob a ótica do Estado; 92% autodeclararam-se pretos ou pardos; E as principais atividades produtivas são a agricultura, o extrativismo e a pesca artesanal. Apenas 16.613 dessas famílias estão vivendo em terras quilombolas já tituladas que são apenas 168, em todo o país, de acordo com a Comissão Pró-Índio de São Paulo.

Um debate muitas vezes escamoteado sobre a questão central que envolve os povos quilombolas é justamente a garantia de acesso e manutenção a terra. A histórica concentração de terras no Brasil e o atual avanço do agronegócio estão atingindo diretamente esses povos, que possuem uma relação com a terra que transcende a mera produção agrícola, pois o território forma uma parte da identidade desses povos (ancestralidade, resistência e memória) e proporciona a sua reprodução social, ambiental e cultural que são essenciais para garantir os modos e as condições de vida desses grupos.

Por estarem cercados pelo preconceito social, pela marginalização da zona rural e pelo receituário urbano, muitos dos quilombolas buscam o caminho das periferias das grandes cidades, muitas vezes em condições precárias de vida. Essa mobilidade compulsória para os centros urbanos, em longo prazo, pode resultar na dissolução de suas comunidades e de laços identitários.

A comunidade Lagoa do Ramo e Goiabeira compreende uma perfeita representação tanto dessa mobilidade necessária, como da parcela das pessoas mais afetadas pelas circunstâncias em resultados econômicos do Brasil, ou seja, são parte daqueles que mais sofrem com a privação de oportunidades. O entorno familiar da referida comunidade está bastante

relacionado com o fato de pertencerem aos grupos que estão mais em desvantagem, pois entre seus membros é muito elevado o percentual das pessoas que são filhos ou filhas de trabalhadores agrícolas e que os pais têm uma baixa escolaridade e as mães tampouco foram à escola.

A referida comunidade teve seu autorreconhecimento pela Fundação Palmares no ano de 2005; é formada por 137 famílias descendentes de quilombos e 30 não descendentes; o RTDI foi feito no ano de 2009; e possui ao todo cerca de 450 habitantes.

Há mais ou menos cinco anos, o governo federal dizia atender às comunidades pelo Programa Brasil Quilombola (PBQ), programa que reúne ações do Governo Federal para as comunidades remanescentes de quilombos. Porém, apesar de serem anunciadas medidas em diferentes frentes (saúde, cultura, educação e outros) muitas dessas não são implementadas, assim como se passa com a legislação conquistada pelos povos quilombolas e indígenas a partir da Constituição. E ao mesmo tempo, “assiste-se à aplicação de políticas de “reorganização de espaços e territórios” que não são um produto mecânico da expansão gradual das trocas, mas sim o efeito de uma ação de Estado protecionista, voltada para a reestruturação de mercados, da comercialização da terra, das florestas e do subsolo”. (de Almeida, 2012 apud Valério, 2017).

Ao longo de nossa investigação pudemos observar que os problemas da formação nacional no Brasil não resolvidos pela história do país, como é a questão do negro, como parte da população oprimida, da qual fazem parte os quilombolas, são preocupantes desde o colonialismo. E verificamos que atualmente os membros da comunidade de Lagoa do Ramo e Goiabeiras estão acomodados, quiçá pelo descrédito daqueles que há muito vêm lutando pelo reconhecimento de seus direitos, em especial o do reconhecimento dos

seus territórios, sem grandes êxitos. Mas não se pode parar e as crianças e jovens da comunidade necessitam de informação para que vejam tanto essa, como a luta por uma educação equânime como parte da luta pela derrubada do regime burguês, pela revolução proletária.

De acordo com Racquel Valério (2017), o simples fato de os quilombolas de Lagoa do Ramo e Goiabeiras fazerem parte da população negra que ainda sofre com a situação de extrema pobreza e de submissão oriunda, principalmente do processo de integração do campo à cidade, a que se obrigaram ao longo dos anos, leva ao aumento da necessidade de estímulos para que a visão deles enquanto homens do campo que sonham com um futuro melhor, demonstrando inclusive interesse por um sistema de cooperativismo, mesmo com um entendimento bastante limitado a respeito, e, sobretudo enquanto cidadãos, seja incorporada em ações concretas que visem o desenvolvimento, e a transformação de suas realidades.

### **PAULO FREIRE PARA COMPREENSÃO DA REALIDADE E FORTALECIMENTO DA SOBRECULTURALIDADE**

Paulo Freire<sup>30</sup> desenvolveu mais do que um método de ensino, ele construiu uma filosofia educacional que pode e tem sido utilizada da educação infantil à pós-graduação, além de ser referência em outras políticas sociais como as relacionadas à cultura por exemplo. Assim nos orientou sobre como compreender criticamente nossa realidade, com uma abertura para a análise da cultura. Por essas, entre muitas outras razões, no ano de

---

<sup>30</sup> Esse trecho considerado nesse capítulo correspondente ao item 5.2.1 “Ideias Força” do pensamento de Freire X Sobreculturalidade para indígenas e quilombolas, um apartado da Tese Doutoral de Racquel Valério Martins, intitulada “A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos. Uma Contribuição para as comunidades indígenas e quilombolas da cidade de Aquiraz-Brasil”, defendida na Universidad de Salamanca em 2017 e publicada no mesmo ano.

2012, Paulo Freire foi considerado o Patrono da Educação Brasileira pela sua imensa contribuição a favor de uma educação transformadora e esse ano de 2021 tem sido marcado pela demonstração do reconhecimento por muitas pessoas, da importância desse educador para a história da educação mundial, através de muitos eventos realizados em comemoração ao centenário de seu nascimento.

Segundo a professora e autora Sonia Couto (2008), o que hoje se conhece como “Método Paulo Freire para Alfabetização de Adultos” teve origem na década de 1960 com um trabalho de Paulo Freire quando foi convidado para uma coordenação em Angicos - RN, em especial por sua postura inovadora em relação ao analfabetismo, o qual caracterizava como um problema social, em oposição ao enfoque tecnicista vigente na época. O referido trabalho foi iniciado com a formação inicial dos educadores populares que passariam a atuar como “animadores de debate”, termo usado para identificar os alfabetizadores que atuavam nos círculos de cultura criados por Paulo Freire, onde os alfabetizandos aprendiam a ler o mundo e as letras, e a escrever as palavras e sua história de vida.

O Método Paulo Freire está fundamentado na conscientização de que o alfabetizando sabe muitas coisas, de que ele traz consigo uma bagagem cultural que muito incrementa a aprendizagem no ambiente escolar. Tem como princípios a consideração da educação, como uma construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade, onde os processos de aprendizagem da leitura e da escrita não se separam do processo de politização; bem como a promoção do diálogo entre natureza e cultura, entre o ser humano e a cultura, e entre o homem e a natureza, sempre buscando humanismo nas relações. Para Paulo Freire a atitude dialógica corresponde a uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no poder que esses têm de fazer e de refazer, de criar e de recriar. Considera que “não

há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais [...]” (Freire, 1987, p. 81 e 84), o que dar todo sentido a frases suas como a que diz: “[...], os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (1987, p. 68).

Ademais, nos permite comentar sobre a relação de suas práxis com a de Pestalozzi<sup>31</sup> que revelam dois educadores dedicados à educação popular, ou seja, aquela voltada para o povo, que atenda às necessidades desses e, que promova sua vocação ontológica de ser mais. Paulo Freire defendia a proposta de uma educação construída para o povo, mas que se somava ao esforço de superação da sociedade capitalista, para ele, a educação só pode ser adjetivada de popular se tiver compromissos éticos, políticos e culturais vinculados à transformação da sociedade.

Vale ressaltar que,

Com a maneira dialógica com que se relacionava, Paulo Freire assumia seu papel no mundo não só como um mero constatador do que ocorre, mas como alguém que intervém como sujeito de ocorrências. Esses princípios utilizados por Paulo Freire, já tinham seus sinais nos princípios de Pestalozzi, educador que dedicou sua vida à educação das crianças pobres, sendo considerado o Pai da escola popular. (Valério e Valério, 2016).

## **O MÉTODO DE PAULO FREIRE COMO UMA LIGAÇÃO INTRA, INTER E TRANSDISCIPLINAR DE NATUREZA DIALÉTICA QUE REFORÇA O PROCESSO DA SOBRECULTURALIDADE.**

---

<sup>31</sup> Maiores detalhes a respeito leia-se o artigo A influência de Pestalozzi nas pedagogias de Celestin Freinet e Paulo Freire. Utopias que nos fazem caminhar. (Valério e Valério, 2016), apresentado e publicado nas VII Jornadas Pedagógicas da Universidad de Salamanca.

Podemos considerar três fases pelas quais se passava o Método de Paulo Freire na década de 60, e que Sonia Couto (2008) indica como três momentos, são eles: 1.º Momento: Investigação Temática; 2.º Momento: Tematização; e 3.º Momento: Problematização.

Partindo do estudo da realidade, se fazia uma investigação temática e em seqüência, uma seleção das “palavras geradoras”, ou seja, se elegia os temas que iria se trabalhar, com a preocupação de que fossem esses, de fato, diretamente relacionados com o contexto dos alfabetizandos para então, através de uma visão crítica transformar a realidade privilegiando a leitura do mundo como instrumento para tal.

Na perspectiva de Paulo Freire, a aprendizagem corresponde além de sua fase inicial (alfabetização) à uma ação transformadora sempre, e transformar, nesse sentido, é utilizar nas práticas cotidianas, o que socialmente se aprende. No pensamento do autor, são oito as chamadas “ideias força” e de acordo com García Madrid (2000), com base no texto do INODEP<sup>32</sup>, correspondem ao universo teórico da alfabetização que se resume em:

1-Ter como fundamento uma antropologia não teórica, mas que se pense e analise o meio de vida concreto do homem concreto;

2-O assumir do homem sua condição de sujeito ativo. Conscientizando-se, se tornará mais comprometido para interferir na sua realidade com a finalidade de transformá-la;

3-Conquista de si mesmo como sujeito;

4-Tornar-se um fazedor de cultura. “A cultura é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem e de seu trabalho para modificar a natureza e estreitar umas relações de diálogo com os

---

<sup>32</sup> INODEP. El mensaje de Paulo Freire, Marsiega, Madrid, 1972. (Obra referenciada por García Madrid,2000:174).

outros homens”.

5-Ser um sujeito histórico. Fazer história não é mais que buscar através das respostas aos desafios da natureza e às relações a que nos referimos anteriormente, as quais o vinculam com outros homens, ser cada vez mais homem;

6-Uma educação que permita ao homem a conquista de si como sujeito e pessoa, a ação consciente sobre a realidade, a proximidade dialogante e de igualdade com os demais homens, construir a cultura e fazer sua história, ordenada em conteúdo, programas e métodos com tal finalidade. (A educação como ferramenta – Educação intra e intercultural);

7-Não permissão da dicotomia presentes nas contradições tradicionais, educador e educando por exemplo. Ensinar e aprender são a mesma coisa;

8-A distinção de três formas de consciência (mágica ou intransitiva, ingênua e crítica)<sup>33</sup>, com três modos diferentes de situar o homem frente ao mundo e aos demais homens. (García Madrid, 2000:175)

O processo de sobreculturalidade que decidimos por resumir em duas palavras: adequação e resiliência, representa uma adequação de ferramentas atuais, no resgate de costumes antes presentes na comunidade de forma

---

<sup>33</sup> Consciência mágica ou intransitiva: Se caracteriza pela quase impermeabilidade aos problemas que escapam da área biologicamente vital. Permanece quase identificada com os elementos da natureza, com as forças impessoais, e está dominada pela fatalidade do destino. Ao ser do tipo mágico a captação dos problemas, a ação será também prevalentemente mágica. Esta consciência não exige apenas nada do homem, a não ser o cruzar os braços.

Consciência ingênua: Sua nota peculiar é a simplificação na hora de interpretar os problemas que percebe. Se dá uma forte inclinação ao gregarismo e interpreta a história desde fora. Perdura em parte as explicações mágicas da realidade, como se os acontecimentos carecessem de causas reais que lhes deem origem.

Consciência crítica: Nela se substituem as interpretações simplistas pela busca eficiente das causas reais. O homem tornou-se incapaz de interpretar os dados da realidade e busca as correlações dos fatos. Neste nível de consciência, nem se admite a fuga das próprias responsabilidades, nem se admite transferi-las aos outros. (García Madrid, 2000:176) (Tradução própria).

concreta ou como parte do imaginário da gente que lá vive para que superem as adversidades e possam projetar e realizar um futuro melhor. Verificamos que tal processo pode perfeitamente ser identificado no método de alfabetização de Freire, levando em conta a escola EMEFJRC<sup>34</sup> considerada multi e intercultural, e que nele busca essa identificação para fortalecer o processo de transformação que se pretende na comunidade quilombola de Lagoa do Ramo e Goiabeiras.

A partir das etapas do processo de sobreculturalidade, consideradas pelo autor Daniel Valério (2015), na figura 1, e da sequência que se expôs as oito “ideias força”, podemos melhor compreender a relação entre o referido processo e a teoria considerada no método de alfabetização de Paulo Freire.



Figura 1 Etapas do processo de Sobreculturalidade. Fonte: Elaborada por Valério (2015).

O processo da sobreculturalidade, como comentamos, pode ser identificado no método de alfabetização de Paulo Freire, vejamos: Os educandos adultos chegam à escola, acreditando muitas vezes, não saber nada, pois sua concepção de conhecimento está pautada no saber escolar, mas a proposta de Paulo Freire é exatamente que se mostre para eles o quanto sabem. Essa etapa, na prática, contribuirá para que os quilombolas se enxerguem de maneira positiva, valorizando sua cultura.

---

<sup>34</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental José Raimundo da Costa, localizada na Comunidade quilombola de Lagoa do Ramo e Goiabeiras, no município de Aquiraz, região metropolitana de Fortaleza, Ceará, Brasil.

Trata-se, portanto, de uma valorização dos elementos próprios da cultura quilombola, dirigidos a fortalecer a identidade do grupo. Nesse contexto, a obra de Aparício e Delgado (2014), permiti-nos perceber que o conceito de “Identidade” adquire grande importância e que a intraculturalidad constitui, a base para a criação de um autêntico diálogo de saberes em igualdade de condições e comporta a transformação do Sistema Educativo. Em resumo podemos considerar que a ideia de “intraculturalidad” carrega consigo a transmissão do conceito de “identidade”, daí sua importância para trabalhar a educação, sobretudo com os povos originários de América Latina.

Nas palavras dos autores: “La intraculturalidad, por tanto, permite el reconocimiento de cada cultura y de cada pueblo, aprendiendo de sí mismos, rescatando su propia lengua, costumbres y valores [...]”. (Aparício e Delgado, 2014, p.33), e esta é exatamente a primeira etapa considerada por Valério (2015), no processo de sobreculturalidade, sendo que considera que enquanto etapa, além de imprescindível, é parte de um todo, não podendo ser tratada de forma individualizada ou isolada e sim entrelaçada com as demais. Esse envolvimento necessário, consideramos não só entre as etapas em si, mas também entre essas e as ideias forças de Paulo Freire que diante de toda experiência adquirida e vivenciada a partir delas, motiva todos os envolvidos no processo de sobreculturalidade, impulsionando-o.

### **EMARANHANDO CONCEITOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA**

Os quilombolas devem se fundamentar numa antropologia onde pensem seus meios de vida em concreto (Etapa 1 / Força 1) e reconheçam a existência das diferenças entre eles e cada grupo social e compreendam a multiculturalidade (Etapa 2 / Forças 2 e 3); Com tal compreensão, devem

assumirem-se como sujeitos ativos, comprometidos para interferirem em suas realidades, transformando-as (Etapas 1 e 2 / Forças 2 e 3); Tornando-se fazedores de cultura, favorecerão a interação entre os diferentes (Etapa 3 / Forças 4 e 5); Então, por fim farão história, a partir das relações interculturais, desconsiderando dicotomias, tendo como ferramenta a educação intra e intercultural que ajudarão no desenvolvimento de uma nova consciência, complementando a etapa da transculturalidade (Etapas 3 e 4 / Forças 6, 7 e 8), garantindo a sobrevivência não só da etnia de Lagoa do Ramo e Goiabeiras, mas da identidade dos remanescentes de quilombo reconhecidos na Carta Magna brasileira vigente, que “grita”, apelando por uma nova realidade.



Figura 2 Emaranhado de Etapas da Sobreculturalidade e Ideias Força de Paulo Freire. Fonte: Elaboração própria.

Montado o quebra-cabeças, tangram, puzzle, qualquer que seja o nome que nos sirva para identificar o entrelaçamento feito entre a

sobreculturalidade e as ideias força, estará sendo difundido conhecimento, numa relação de mão dupla (dando e recebendo conhecimento, sem separações de saberes melhores ou piores) ao mesmo tempo que se estará ajudando para que os membros da comunidade se situem frente ao mundo e aos demais como melhor lhes convier, mas sobretudo motivados pelos exemplos e pelos próprios resultados.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sendo um problema complexo da atualidade, a relação entre a maioria e a minoria, necessitamos urgentemente parar de discutir tais questões como demasiadas simples “eu acredito e espero não está só”. É preciso que não deixemos de estudar e orientar a esse respeito, que nos informemos, que pensemos acompanhando o que já orientava Kymlicka há mais de duas décadas que, se não fosse pelos direitos diferenciados em função dos grupos, aqueles que compõem as minorias não teriam a mesma possibilidade de viver e trabalhar com sua própria cultura que os membros da maioria tomam por certo.

Como pudemos perceber a Comunidade de Lagoa do Ramo e Goiabeiras é parte da população negra brasileira, uma minoria (quilombolas) inserida na maioria nacional, que ainda sofre com a situação de pobreza e está submissa, principalmente ao processo de integração do campo com a cidade. Assim, necessitam de estímulos para que a visão que se tem deles de que seguem sendo homens do campo que sonham com um futuro melhor, e, sobretudo de que são cidadãos, seja incorporada em ações concretas para o desenvolvimento, e a transformação de suas realidades, o que deve ser trabalhado desde a escola com instrumentos novos ou antigos como o processo de sobreculturalidade e as ideias força de Paulo Freire.

Montar o quebra-cabeça, representado na Figura 2 (p.22), identificando o emaranhado das etapas da sobreculturalidade e dessas com as ideias força numa relação de trocas de aprendizagem (alfabetização somada às ações para transformar realidades), no caso a quilombola, corresponde ao início da busca da autonomia que é, algo a ser conquistado incessantemente ao longo da vida e que se completa com o diálogo (a interação). É sem dúvida, uma possibilidade de emancipação que pode ser trabalhada em todas as atividades que se proponham na escola. Assim sendo, teremos uma difusão do conhecimento em “mão dupla” e isso ajudará aos membros da comunidade se situarem frente ao mundo e aos demais.

### REFERÊNCIAS

- ABA. (1994). *Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais*. Brasília: mimeo.
- Ander-Egg, E. (2009). *Aproximaciones al problema de la cultura, como respuesta al problema de la vida*. Buenos Aires-México: Lumen Hymanitas.
- Anjos Filho, R. N. dos. (2010). A proteção jurídica dos grupos vulneráveis e das minorias. *Revista Brasileira de Estudos Constitucionais*, v. 13, p. 31-73.
- Aparício Gervás, J. M.; Delgado Burgos, M. A. (2014). *La Educación Intercultural en la formación universitaria europea y latinoamericana*. 1a. ed. Segovia: ITAMUD-FIFIED.
- Aparício Gervás, J. M.; Delgado Burgos, M. A. (2017). *Educación Intercultural*. Valladolid: La sombra de Caín.
- Barth, F. (1998). *Grupos étnicos e suas fronteiras*. 2. ed. São Paulo: UNESP.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal.
- Bonini, L. (2009). Sociedade pós-ética, diversidade e direitos humanos: esboço de uma reflexão. *Scientia FAER*, Volume 1, 2º semestre (Ano 1).

- Christian Aid. (2012). “*El Escandalo de la desigualdad en América Latina y el Caribe.*” Un informe de Christian Aid, Abril de 2012.
- Civil, C. Presidência da República. *Decreto no. 4887*, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
- Couto, S.F. (2008). *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília, DF: Líber Livro.
- de Almeida, A. W. B. (2012). Territórios e territorialidades específicas na Amazônia: entre a “proteção” e o “proteccionismo”. *Caderno CRH*, 25(64), 63-71.
- de Almeida, A. W. B. (2002). *Identificação das Comunidades Remanescentes de Quilombo de Alcântara* (MA).
- Elias, N. & Scotson, J. L. (2000). *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Feitosa, S. C. S. (2008). *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília, DF: Líber Livro.
- Ferreira, H. G. F. e Jérémie G. (2008). *En el context de la desigualdad de oportunidades*.
- Franz Boas. (2008). *Franz Boas: textos de antropología*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Freire, P. (1985). *Educação como prática da liberdade*. (Vol. 16. ed). São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. & Frei Betto. (1985). *Essa Escola Chamada Vida*. Depoimentos a ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ed. Ática.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido* (Vol. 32. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- García Madrid, A. (2000). *Educación Utopía Educación Realidad*. Salamanca: KADMOS.
- Gusmão, N. M. (nov/dez de 1995). *Os Direitos dos Remanescentes de Quilombos*. Cultura Vozes, nº 6. São Paulo: Vozes.

- Hernández Díaz, J. M. (2016). *Influencias en la Educación Española e Iberoamericana*. Salamanca: Aquilafuente, Ediciones Universidad Salamanca.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Muniz, Sodré. (2005). Por um conceito de minorias. Em: Paiva, R.; Barbalho, A. (orgs.). *Comunica o e Cultura das Minorias*. São Paulo: Paulus.
- Orthof, S. (2003). *O rei preto de Ouro Preto*. São Paulo: Global.
- Reis, J. J. e Gomes, F. (Orgs.). (1996). *Liberdade por um fio: história do quilombo no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rosinski, P. (2008). *Coaching Across Cultures – new tools for leveraging national, corporate and Professional differences*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Sousa, R.S. (2001). Direitos Humanos através da História recente em uma perspectiva antropológica. Em: & Novaes, R.R. *Antropologia e Direitos Humanos* (págs. 47-61). Niterói: Eduff.
- Valério, R. M. (2014). *Aquiraz-BR Uma Cidade Multicultural em busca da Interculturalidade: o caso de duas minorias étnicas*. Disserta o de Mestrado. Universidad de Salamanca.
- Valério, D. M. (2015). *A Intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza - Ce, Brasil: da intra para o desenvolvimento e sobreculturalidade*. Colección Vítor. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Valério, R. M. & Valério, D. M. (2016). A influência de Pestalozzi nas pedagogias de Celestin Freinet e Paulo Freire: utopias que nos fazem caminhar. En Hernández Díaz, J. M. (Coord.), *Influencias suizas en la educación espa ola e iberoamericana* (pp. 4533-462). Salamanca: Aquilafuente. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Valério, R. M. (2017). *A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos: uma contribui o para as comunidades indígena e quilombola da cidade de Aquiraz-Brasil*. Salamanca: Colección Victor. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Wolfgang, T. (2010). *Cultura Quilombola na Lagoa da Pedra, Arraiais – TO*. Edi es Especiais da Editora do Senado Federal, Vol.146.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Jesús María Aparício Gervás**

Ha sido Director del Programa de Doctorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid. Ha ocupado el cargo de Secretario Académico de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y en la actualidad desempeña el cargo de Secretario Académico del Grupo de Investigación en Excelencia (GIE): “Psicología de la Educación” de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Miembro del Comité de Calidad y Profesor del Máster Interuniversitario de Antropología de Iberoamérica (Universidades de Salamanca, Valladolid y León), miembro también del Centro Tordesillas de Relaciones con Iberoamérica de la Universidad de Valladolid. Profesor en dos programas de Doctorado: “Patrimonio Cultural y Natural. Historia, Arte y Territorio”, en la Universidad de Valladolid y el de Ciencias Sociales en la Universidad de Salamanca.

*E-mail* para contato: [jesusmaria.aparicio@uva.es](mailto:jesusmaria.aparicio@uva.es)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9480-2324>

### **Racquel Valério Martins**

Realizou instância pós doutoral na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, com bolsa CAPES.; Doutora em Educação pela USAL - Universidad de Salamanca com menção internacional e Título de Prêmio Extraordinário do período 2016/2017; Mestre em Antropologia de Iberoamérica pela USAL - Universidad de Salamanca; Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade de Fortaleza (1999); Pós-Graduação na Área Administrativa - Curso de Formação de Profissionais da Área de Gás pela Universidade de Fortaleza (2000); Contabilista (1991); Presidente da ABS - Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca; Professora Conteudista da UNIATENEU, Fortaleza-CE; Membro do Instituto de Ibero América da Universidad de Salamanca - ES, do IJP - Instituto Jurídico Portucalense – PT; Colaboradora do IBDH (Instituto Brasileiro de Direitos Humanos) e do IIDH (Instituto Interamericano de Direitos Humanos), Pesquisadora do Grupo de Investigação de Antropologia e Turismo - ANTUR da Universidade Federal de Sergipe - UFS; Grupo de Estudos Formação Docente, História e Política Educacional da Universidade Federal do Ceará - GEFOHPE/UFC e do Grupo de Investigação Reconhecido - GIR Helmantica Paideia da Universidad de Salamanca. Editora nos periódicos RIET e EnPe.

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

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4488883803891813>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6865-7592>



9 MÍSTICA: AÇÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICA NA  
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ROSALVO DA  
ROCHA RODRIGUES

MÍSTICA: ACCIÓN PEDAGÓGICA Y POLÍTICA EN  
LA ESCUELA FAMÍLIA AGRÍCOLA ROSALVO DA  
ROCHA RODRIGUES

Luiz da Silva Peixoto

**RESUMO**

Mística é a relação que todo ser humano tem com o sagrado, com o desconhecido. Os momentos de Mística como ação pedagógica e política na Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues é uma releitura do fazer cotidianos dos estudantes do 1º e 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária, nível médio, observando como esses se relacionam com a temática e como a mística interfere na visão política e prática deles. Mística perpassa todos os momentos, perceber e analisar como esse elemento interfere na educação dos jovens é verificar a efetividade da ação educativa em si. Mística é um elemento ligado aos sentimentos, alimentado pela esperança de alcançar o sonho, ideal, objetivo, seja lá o que se queira, o que é importante é que o sonho se transforma em causa consciente que se passa a viver por ela e rumo a ela. A mística trabalha a dimensão utópica do ser humano. Mística não é o limite do conhecimento da realidade, mas sim o ir além do conhecimento, ir rumo ao ilimitado do conhecimento.

**Palavras-chaves:** Mística, Mistério, Cultura, Educação do campo, Pedagogia da alternância.

**RESUMEN**

Mística es la relación que todo ser humano tiene con lo sagrado, con lo desconocido. Los momentos de la mística como acción pedagógica y política en la Escuela Familia Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues es una reinterpretación de las actividades cotidianas de los alumnos de 1o y 2o curso

del Curso Técnico en Agricultura, nivel medio, observando cómo se relacionan con el tema y cómo el misticismo interfiere en su visión política y práctica. La mística impregna cada momento, percibir y analizar cómo este elemento interfiere en la educación de los jóvenes es verificar la efectividad de la propia acción educativa. La mística es un elemento ligado a los sentimientos, alimentado por la ilusión de lograr el sueño, ideal, objetivo, lo que se quiera, lo importante es que el sueño se convierta en una causa consciente que empieza a vivirlo por ella y hacia ella. La mística trabaja sobre la dimensión utópica del ser humano. La mística no es el límite del conocimiento de la realidad, sino el ir más allá del conocimiento, ir hacia lo ilimitado del conocimiento.

**Palabras clave:** Mística, Misterio, Cultura, Educación rural, Pedagogía de alternancia.

## INTRODUÇÃO

Ao longo da História do Brasil, os processos de concentração fundiária, o modelo agro-exportador de matérias primas baseado na produção em forma de monoculturas, a priorização do urbano e o consequente êxodo rural, foram sempre marcantes na vida do povo brasileiro. Um país agrário torna-se uma nação eminentemente urbana, todavia sem perder o vínculo com a cultura camponesa.

No livro “A Opção Brasileira”, o professor César Benjamin destaca o fenômeno da construção da “não-nação brasileira”, as rupturas e continuidades no modelo de desenvolvimento e de divisão do poder implantado pela elite nacional desde a colonização até o final do século XX. O golpe militar de 1964 e a adoção de um modelo desenvolvimentista, de base capitalista neoliberal, fizeram com que os problemas relacionados à vida no campo e entre eles a Educação do Campo, fossem tratados como algo já resolvido. Parecia indicar que esses problemas não existiam porque o próprio conceito de população rural estava fadado a desaparecer e a instituição “livre mercado” resolveria as demandas decorrentes. Contudo, o que aconteceu na

realidade, é que, com o fim da ditadura militar e com o retorno dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária, as questões referentes às condições de vida e trabalho no campo voltaram ao centro das atenções com ímpeto redobrado.

Com a abertura democrática a partir de 1985, fortalece-se no cenário político nacional as organizações de luta pela reforma agrária. Os movimentos sociais do campo, nas suas avaliações e reflexões das ações realizadas, nos anos 90 dão-se conta de que a terra em si não é elemento suficiente para garantir a permanência e a sobrevivência no campo. A reforma agrária (compreendida como terra, crédito, escola, saúde, infraestrutura...) é estratégica, para enfrentar a crise social e fomentar a agricultura familiar e a economia solidária, ampliando o emprego na agricultura e a segurança alimentar aos trabalhadores e trabalhadoras e suas famílias.

A educação no Brasil, historicamente, foi voltada para subsidiar o modelo de desenvolvimento adotado, com forte cunho urbano, industrial, sexista e elitista. As escolas nas áreas rurais foram tratadas como uma concessão aos filhos dos pobres. Ao longo do processo de construção da reforma agrária, a discussão de uma educação no campo, voltada para a realidade do campo e feita por camponeses foi se fortalecendo, garantindo uma dimensão de cultural e identidade como elemento aglutinador de força e de pertença a uma categoria social nascente, o campesinato.

A implantação de iniciativas de escolas no campo demonstra a existência de um acúmulo de experiências que poderão auxiliar na discussão e estabelecimento de ações para a superação dos problemas relativos à educação do campo. A luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, tem sido motivo de manifestações organizadas por diversos movimentos sociais, entre eles, podemos destacar o trabalho da CONTAG

(Confederação dos Trabalhadores em Agricultura), CPT (Comissão Pastoral da Terra) e do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) que têm gerado profundas discussões e um acúmulo, inclusive em âmbito institucional, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, criado em 1998, para atender as áreas de assentamentos de reforma agrária.

Uma Política Pública de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura.

Nas duas últimas décadas, essa denominação vem se expandindo para demarcar o campo, o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e do desenvolvimento do campo. Ela traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, porque se transformou no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, entre outros e essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o campo, mas não apenas para o campo.

Inserindo-se nesse processo de cultura e identidade, que a Mística se torna ação pedagógica e política na educação. Tendo claro que o ser humano, em especial a juventude, faz e refaz sua pertença ao meio que vive, a partir da

construção de marcos referenciais, que a educação deve assumir um papel de fomentador de culturas, de fortalecer pertenças e de criar perspectivas para a vida em comunidade.

O objetivo desse capítulo é fazer uma revisão bibliográfica da temática, aprofundar a análise a partir da realidade da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues, utilizando para isso o método de observação no cotidiano.

### **MÍSTICA E AÇÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICA**

Falar em educação é falar em gente. É em grupo, se relacionando com outras pessoas e com o mundo, que o ser humano, homem e mulher, se educa. Como diz Paulo Freire (2005) “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Segundo Piletti (1995), a educação é um processo que escraviza e liberta simultaneamente, mas do qual ninguém escapa, do nascimento á morte. A educação é, em suma, um processo universal, que acontece em todos os tempos e espaços.

Um dos elementos presente na vida de todo ser humano é a dimensão do mistério, a forma como lidar com o desconhecido. Na luta dos movimentos sociais esse elemento sempre foi presente e fundamental para definir identidade e fortalecer a pertença. Na Comissão Pastoral da Terra – CPT – e na Pastoral da Juventude Rural – PJR - é chamado de espiritualidade. No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), entre outros, é chamado de mística.

No fazer pedagógico e político da Educação do Campo o elemento da

mística perpassa o cotidiano educativo. A maioria dos estudantes não tem uma prática história de celebrar a luta, de fazer memória da história, ou seja, não possuem uma mística da luta e da história. A equipe de professores, também a maioria, não tem experiência de inserção social e não compreendem esse elemento fundamental na experiência da militância social e política.

Discutir a mística perpassa a dimensão da cultura, da valorização do corpo e da luta pela terra e na terra, elementos centrais na formação de agentes de desenvolvimento local sustentável e de militantes da Agricultura Familiar.

### **A MÍSTICA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS**

A elite brasileira elegeu a reforma agrária e os Movimentos Sociais de luta pela terra (MST, CPT, MAB, MPA, MLST...) como os inimigos número um. A elite admite que o povo possa pedir respeitosamente. Mas exigir, reclamar, denunciar, tomar iniciativas por conta própria, nunca. Pois isto é precisamente o que os movimentos fazem: ocupa terras, bloqueia a entrada de prédios públicos, fecha estradas, destrói plantações de transgênicos, sem pedir licença para ninguém.

A indignação torna-se ainda maior pelo fato de que os movimentos sociais fazem política. Seus dirigentes e militantes são filiados a partidos políticos, candidatam-se a cargos eletivos, apoiam publicamente candidatos a cargos majoritários. Como a elite considera a política seu "território de caça privativo", a reação é violenta. Mas isso ainda não é tudo: o movimento social organiza e participa de todo e qualquer protesto. Não há manifestação feminista, ato público pró-indígena, comício contra o pagamento da dívida externa, sem a presença das bandeiras dos movimentos e sem a palavra inflamada de seus dirigentes. O tom dessas manifestações é sempre o mesmo:

a necessidade de completar a construção da nação brasileira.

Enquanto questionam, desafiam, provocam, os movimentos sociais mantêm escolas em todos os Estados do país, para educar filhos de assentados da reforma agrária sob princípios completamente distintos dos que comandam o sistema de educação individualista das escolas da elite. Além disso, organizam, através de seus militantes, a produção das famílias assentadas. E para evitar que sejam exploradas por agroindústrias, atacadistas e exportadores, organiza também a transformação industrial e a comercialização dos seus produtos. Faz tudo isso em condições extremamente difíceis. A democracia brasileira não tolera um movimento popular não submisso à elite dirigente.

O que move os movimentos sociais de luta pela terra a realizarem esse gigantesco trabalho? Tudo se resume em uma palavra: mística.

Mística, "percepção do caráter escondido, não comunicado da realidade", que, como explica Leonardo Boff, "não é o limite da razão, mas o ilimitado da razão".

A mística tem raízes no milenarismo camponês. Em todo o mundo e desde sempre, o camponês é a pessoa que aspira e acredita na possibilidade de um mundo justo e em harmonia com a natureza. Em nome dessa utopia, as massas rurais têm se levantado, através dos tempos, contra o mundo real, sempre injusto, cruel e desequilibrado.

A mística camponesa provoca antagonismos, mas gera igualmente adesões definitivas e tem efeitos concretos. Crêem alguns que não, que as rebeliões camponesas não conduzem a uma ordem social nova porque o culto do passado não tem o poder de organizar o futuro. Sem entrar no mérito desta discutida tese, o fato é que todas as revoluções sociais do século XX tiveram por base e condição de êxito a esperança camponesa em um

mundo melhor.

Pois bem, a base da mística é essa cultura da população rural do país. É na força telúrica dessa população que os movimentos alicerçam sua fé na possibilidade de mudança e extraem os valores, os sentimentos, as intuições que alimentam a sua mística. A esse alicerce somam-se duas grandes vertentes místicas: a cristã e a socialista-marxista.

A luta pela terra nos finais do século XX, nasceu no sul do país, atrás das casas paroquiais, fruto da indignação de um número de camponeses jovens, revoltados com a devastação que a modernização capitalista da agricultura estava fazendo nos modos de vida, nas tradições, nos valores de cultura de seus pais. Abençoados pelo seu Bispo, esses jovens militantes cristãos jogaram-se por inteiro na luta contra essa modernização empobrecedora. Não contra a técnica, mas contra o uso dela para exacerbar a dominação do capital sobre o trabalho, ampliar a destruição do meio ambiente, esmagar a cultura do homem do campo. Nessa luta foram despertando para os valores humanistas da cultura marxista e tornaram-se socialistas convictos. (SAMPAIO, 2002)

A mescla desses três elementos – o milenarismo camponês; a fé cristã na vida eterna; e a esperança socialista de construir aqui na terra uma sociedade igualitária e democrática – deu como resultado a Mística da Terra. É fácil comprovar essa afirmação quando se atenta para os seus valores. Ademar Bogo (2000), um dos mais influentes dirigentes do MST, enumerou-os assim: solidariedade, indignação, compromisso, coerência, esperança, autoconfiança, alegria e ternura.

Segundo Sampaio (2002), o valor da solidariedade é visualizado não apenas no nível da família, da vizinhança e do país. Projeta-se nos interesses de classe, dentro e fora do território brasileiro. É solidariedade com todos os injustiçados do mundo. "Embora tenhamos que reavivar os projetos nacionais, pois é onde a nação deve resistir", diz, "não podemos nos fechar

aos problemas domésticos, até porque muitos deles só se resolvem com lutas internacionais". O valor da indignação completa o da solidariedade. Na mística, a indignação contra qualquer injustiça em qualquer parte do mundo deve ser a característica do militante. O valor compromisso é o respeito aos propósitos feitos coletivamente e se completa com o valor da coerência, que exige a correspondência entre a palavra e a conduta.

No campo dos valores que o militante deve cultivar estão a alegria que vem da luta e a ternura, "que não significa perdoar o inimigo e deixá-lo ir para que se reabilite e volte mais preparado para nos atacar, porém, jamais desqualificá-lo enquanto ser humano". Todos esses valores são coroados pela utopia – um viver "como se estivéssemos sempre nos preparando para um grande encontro. (SAMPAIO, 2002)

Toda mística se expressa numa prática celebrativa, ou seja, numa linguagem de símbolos que une a palavra ao gesto. Cada liturgia é uma estética que traduz a visão transfigurada do mundo, "resgate de um drama que conhecerá um fim bom".

Segundo Sampaio (2002), a liturgia é bastante diversificada e muito bela, na singeleza das formas que desvelam a presença da cultura do povo rural. Essa cultura expressa a luta de uma população desde sempre oprimida por um cotidiano vivido no limite da sobrevivência física; humilhado pela prepotência da classe social que a explora; aviltado por um trabalho que se transformou em jugo. O fantástico é que, apesar dessa condição de vida, o camponês brasileiro tenha sido capaz de produzir beleza, solidariedade, ternura, alegria.

Mística é termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. Contudo, nos estudos das ciências da religião e na filosofia da linguagem, pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do

sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro. (BOGO, 2012)

## **A RELAÇÃO ENTRE A MÍSTICA E O CAMPO NO MUNDO DA POLÍTICA**

Duas frases de Caio Prado Jr. (1987), um dos nossos mais importantes pensadores, resumem o problema. A primeira: "[...] no campo brasileiro é que se encontram as contradições fundamentais e de maior potencialidade revolucionária na fase atual do processo histórico-social que o país atravessa." A segunda: "Não é preciso insistir muito no fato que sobre a base de miséria física e moral que predomina no campo brasileiro, e se reflete tão intensamente, como não podia deixar de ser, nos centros urbanos, não é possível construir uma nação moderna e de elevados padrões econômicos e sociais".

Não perceberam os intelectuais que se querem modernos, que o socialismo no Brasil está umbilicalmente ligado ao processo de construção da Nação brasileira e que a energia desse processo provém da enorme contradição de uma sociedade que deu liberdade aos escravos, mas negou-lhes o acesso à terra, com o propósito evidente de não alterar a condição de sobre-exploração da força de trabalho rural.

O economista brasileiro Celso Furtado viu o que muitos de seus colegas deixaram de ver: a importância estratégica dos movimentos camponeses para a construção nacional; e por isso não teve dúvidas em afirmar enfaticamente, contrariando até seu estilo sempre contido, que o MST é o mais importante do século XX no Brasil e se liga organicamente ao mais importante movimento do século XIX: a abolição da escravatura. O MST é a continuação daquele movimento, mas com um significado histórico diverso. Enquanto a

campanha abolicionista, depois de quase vitoriosa, foi abortada por um golpe palaciano que a diluiu em uma conciliação das facções das classes dominantes, transformando a libertação dos escravos em um "negócio de brancos para brancos", o MST impede que a atual elite aborte a reforma agrária. Seu lema "reforma agrária, uma luta de todos" é um chamado geral, que não se esgota no campo, mas na construção nacional. O motor dessa luta é a mística libertadora.

### **MÍSTICA E RESISTÊNCIA**

No interior dos movimentos sociais, muitas pessoas disponibilizam tempo pessoal e esforços para estarem envolvidas nas causas de interesses comuns, seja a luta pela casa, pela terra, saúde etc. Esse contexto de participação assídua nas lutas dos movimentos é chamado de militância, que busca como uma das motivações o enfrentamento contra as várias formas de opressão que se desenham nas sociedades atuais. Desse enfrentamento nasce uma pergunta que Beto & Boff (1999, p.10) fazem: "Qual a força secreta que sustenta todos esses grupos? Donde haurem esperança para continuar a sonhar, a resistir e a querer uma sociedade mais humana e feliz para eles e seus filhos e filhas?".

Para os mesmos autores, essas indagações estão sustentadas diretamente nas místicas, não como uma definição esotérica que se desliga da realidade, mas sim, como uma força impulsionadora, que mesmo mediante os possíveis fracassos conseguem perseverar nos ideais buscados por cada pessoa e pelo movimento social.

“Mística está ligada ao campo da experiência. No senso comum, a palavra mistério geralmente é utilizada para concluir uma reflexão que já esgotou as capacidades da razão, não sendo possível ter um entendimento exato

sobre determinado assunto. O mistério se remete àquilo que está escondido, não comunicado à realidade, despojado de carga teórica, mas essencialmente ligado à experiência religiosa ou espiritual.” (COELHO, 2014)

A luta pelo ideal de partilha como acreditam os cristãos, faz com que a mística rompa os muros das igrejas e ganhe sentido na vida dos militantes, pois não está desvinculada da realidade como nos mostram os autores acima citados, que apontam para uma encarnação do filho de Deus (Jesus) como um representante maior da práxis de Deus na vida das pessoas, que se manifesta como êxtase e transformação. Por que seus seguidores deveriam se comprometer mesmo que muitas vezes, coloquem suas vidas em riscos?

Pode-se dizer, seguindo estes autores, que é na mística que encontram essa capacidade de ressignificar seus ideais e buscar forças para enfrentar todos os possíveis desafios que possam aparecer nessa empreitada de luta pelos direitos que assegurem uma maior efetividade do movimento.

"A mística é, pois, o motor secreto de todo o compromisso, aquele entusiasmo que anima permanentemente o militante, aquele fogo interior que alenta as pessoas na monotonia das tarefas cotidianas e, por fim, permite manter a soberania e a serenidade nos equívocos e nos fracassos. É a mística que nos faz antes aceitar uma derrota com honra que buscar uma vitória com vergonha, porque fruto da traição aos valores éticos e resultado das manipulações e mentiras" (BETO; BOFF, 1999, p. 25).

A resistência mostra a todos que a luta deve ser mantida, negociada e simbolizada sempre. Dessa forma, vão mistificando os aparentes fracassos, criando a figura dos mártires como protótipos de militantes que levaram seus ideais até as últimas consequências e sua memória deve ser cultivada e respeitada. Assim, fazem com que essas experiências se tornem aprendizagem e desejo de união em busca das mudanças necessárias para atingir as expectativas individuais e coletivas.

Como prática coletiva na constituição de uma identidade comum, o sentimento de pertença ao grupo é fundamental. Se para os teólogos a mística e a utopia é que garantem a força impulsionadora da ação contínua, para os estudiosos dos movimentos sociais em outras áreas, o sentimento de pertença e o processamento constante da identidade coletiva permite que um grupo compartilhe valores, crenças e interesses através de práticas sociais grupais que colaboram no processo mobilizatório, regulando as relações entre os membros de um grupo e entre os diversos grupos em questão.

Estas práticas coletivas, como pode ser observado no discurso destes entrevistados, constituem e processam sentimentos de pertença grupal que são fundantes do estabelecimento de uma rede social que mobiliza, através das ações dos diferentes participantes, recursos materiais e não materiais para a constituição de uma cultura política grupal. Dentro das místicas, as formas coletivas de celebração, cantos ritualizados, rezas grupais e o uso de símbolos são formas de processamento e negociação da constituição da identidade coletiva.

Entende-se o fenômeno da mística dos movimentos camponeses como típica manifestação da sociedade contemporânea, pós-tradicional, onde a abordagem de análise das manifestações religiosas é desafiada a agregar novos referenciais interpretativos. (MARSCHNER, 2012)

Por isso a importância da celebração, da oração, das caminhadas, romarias, dos símbolos como a bandeira e o hino, para justamente colocar a realidade de aparente dor e fracasso numa esfera mistificada de luta e resistência. E no caso do MST, a Bíblia é relida a partir do livro Êxodo, que mostra a luta de um povo para conseguir libertar-se da escravidão e conquistar a terra prometida. Assim sendo, projeta a realidade do imanente (condição humana) para o transcendente (Divindade), justificando todo esforço possível para se chegar ao ideal.

na mística político-social age sempre a utopia, aquela capacidade de projetar, a partir das potencialidades do real, novos sonhos, modelos alternativos e projetos diferentes de história. Geralmente são os grupos oprimidos os portadores de novas visões, aqueles que, embora derrotados, nunca desistem, resistem firmemente e sempre de novo retomam a luta. O que os move são os sonhos de uma realidade nova. Por isso, desfatalizam a história, não reconhecem como ditado da história a situação injusta imposta e mantida pelas forças opressoras. (BETTO; BOFF, 1999, p. 24)

Esse aceno dos autores à mística, é como uma possibilidade de ressignificação da utopia e dos ideais dentro de uma sociedade. Para isso, o militante sempre deve ter uma capacidade de indignar-se com a situação a qual está vivendo e não aceitar os acontecimentos simplesmente como uma fatalidade histórica. Se por acaso, a apatia e a indiferença imperarem sobre o militante, jamais haverá mística, sem essa não há militância, sem militância não poderá haver movimento, pois ele sobrevive de pessoas que aderem a um compromisso de melhorar a realidade para o seu grupo específico e para toda a população excluída de alguma forma.

Esta ressignificação que as práticas coletivas das místicas muitas vezes promovem, está baseada em uma reinterpretação das crenças e valores sociais que o grupo pode produzir, muitas vezes para garantir o controle social sobre os seus membros na criação de uma unidade estratégica e ideológica de luta política. Assim o sentimento de injustiça é construído e partilhado entre os integrantes da ação coletiva.

Dessa forma, fica claro como a mística é uma prática grupal que funda uma interpretação da estrutura da sociedade a partir da emergência de crenças e valores sociais que buscam romper os limites do racional e do aqui-agora, criando uma possibilidade de sonho e de nova temporalidade. Além disso, a mística como recurso de produção de uma identidade coletiva institui uma rede de solidariedade necessária para a continuidade do grupo e o

estabelecimento desta rede social tem atingido outras esferas da sociedade civil, as mídias e outros movimentos sociais, assim como setores do próprio Estado.

Desta forma é que grupos e indivíduos re-interpretam os sistemas de referências valorativos que conduzem formas de interpretação da ação humana nas sociedades. Os valores e crenças produzidos no interior dos grupos têm força de conscientização das condições de privação social que estes sujeitos estão submetidos.

Para Betto e Boff (1999), esse aspecto místico está dentro de uma perspectiva pessoal e outra coletiva, ou como dizem comunitária. O primeiro aspecto, remonta todo um cultivo pessoal vindo muitas vezes das celebrações feitas nas igrejas, assentamentos e acampamentos, e demonstram uma dimensão de crença – fé. Essa vivência pessoal da mística para ser autêntica ela deve passar para o comunitário, caso contrário, a mística se torna inócua. Quando os integrantes chegam no coletivo encontram um ambiente favorável para que todo esse cultivo pessoal seja desenvolvido com assembléias, ocupações, reuniões e momentos celebrativos como a festa da colheita, por exemplo.

Segundo Betto e Boff (1999, p. 145), a mística está pautada em valores cristãos de amor, justiça, partilha esses conceitos apontam a influência de outras ideologias como a africana e a oriental, no entanto o desejo de que o Reino anunciado por Jesus aconteça aqui na Terra, faz com que se busque um sentido de sagrado no próprio uso da terra, sendo ela criada por Deus como nos lembra Boff (1996). E como lugar sagrado, é justificado todo e qualquer esforço para obtê-la e é nessa terra que as celebrações pela busca da proteção divina acontecem de forma a projetar o participante do movimento numa jornada que dá sentido à sua existência como um “filho da terra”.

“A fé na vida, a amor pelo povo. O sonho de liberdade e de fraternidade universal, formam a força interior que impulsiona o ser humano, principalmente nos momentos de dor, de dúvida e de derrotas. Está presente diariamente na alegria de viver, na disposição para a luta, na esperança sem ilusões, no campo, nos símbolos, na beleza do ambiente, no companheirismo e nas celebrações da vida.” Definição coletiva sobre o que é mística feita pela turma do 1º ano EFAR 2007

“Mística é um sentimento em cada pensamento, faz sentir prazer e sofrimento, está renascendo na energia interior de cada dia. Ela desafia, cobra maturidade política e ideológica, por isso mesmo instiga a ir em frente, a sonhar com possibilidades e construir alternativa. É frágil quando individual e forte quando coletiva. É o sonho que se contrapõe aos desafios da realidade”. Definição coletiva sobre o que é mística feita pela turma do 2º ano EFAR 2007

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não tive tempo para ter medo”

(Carlos Marighela)

Mística é um elemento ligado aos sentimentos, alimentado pela esperança de alcançar o sonho, ideal, objetivo, seja lá o que se queira, o que é importante é que o sonho se transforma em causa consciente que se passa a viver por ela e rumo á ela. A mística trabalha a dimensão utópica do ser humano. Mística, segundo Leonardo Boff, não é o limite do conhecimento da realidade, mas sim o ir além do conhecimento, ir rumo ao ilimitado do conhecimento. É o “já” e o “ainda não”, conjugados com a certeza da vitória, que virá, por nossas forças ou por ação de algum elemento do sagrado.

É como a história de um acampamento no interior de Goiás, contada por Marcelo Barros: acampamento. Lona preta. Falta água. Comida acabando. Ordem de despejo já expedida pelo Juiz da Comarca. Todo fim de tarde o

avião do fazendeiro fazia vôos rasantes sobre o acampamento. Quase arrancava as lonas dos barracos. No centro do acampamento, a praça comunitária. No centro da praça, uma cruz. Símbolo da fé do povo acampado. Uma tarde, todos em volta da cruz, em assembleia, tendo que definir o que fazer com o despejo iminente, o avião dando voos rasantes. Uma das mulheres exclama em voz alta “vamos orar a Deus para que derrube esse avião”. E todos se dão às mãos e oram. Pai nosso. Nosso pai. Mal se dão as mãos, o avião vem, passa por sobre o grupo, baixinho, ventando e cai! Todos, num misto de susto, medo, preocupação e alegria, vão socorrer o piloto. E a questão fica no ar. O que houve? Ação divina? Descobre-se depois que o avião tinha tocado uma das asas em um fio de alta-tensão. Mas isso não tem muita importância para o grupo. O que de fato importa é como a comunidade acampada percebeu o fato, bastou orar e a ação aconteceu.

Não é necessário explicar o que é mística se as pessoas sentirem sua importância.

A materialização da se dá pela assumência de cada estudante como agente e sujeito da educação do campo. É no compromisso de cada um e cada uma que se estabelece a relação entre o que se faz e o que se sonha.

A partir do trabalho realizado, é possíveis alguns apontamentos para o futuro:

- I. Por mais que a espiritualidade seja uma opção individual, a Mística acontece sempre em grupo;
- II. Mística não é um momento, mas sim um princípio que perpassa todo o fazer e pensar;
- III. Como toda ação de educação, a mística deve ser pensada, planejada. Por isso não basta delegar espontaneamente a um ou

outro grupo;

- IV. É necessário qualificar os estudantes e estudantes para que entenda, assumam e trabalhem a mística;
- V. A simbologia é parte da cultura camponesa, é necessário resgatar os símbolos que congregam, que foram tomados, e utilizá-los como fonte de esperança e vida;
- VI. A rotina é inimiga da mística. É preciso incentivar a criatividade, a ludicidade e a corporeidade como forma de celebrar os frutos da vida;
- VII. A mística deve estar ligada ao presente, contextualizada, mas sempre projetando o futuro sonhado;

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Versus, 2005.
- BOGO, Ademar. **O Vigor da Mística**. Caderno de Cultura nº 2. São Paulo: ANCA, 2002.
- BOGO, Ademar. **O MST e a cultura**. Caderno de Formação nº 34. São Paulo: ANCA, 2000.
- BOGO, Ademar. Mística. *In*: CALDART, Roseli *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BARROS, Marcelo. **O Espírito vem pelas águas**. São Leopoldo: CEBI, 2002.
- BARROS, Marcelo. **Luta Pela Terra: caminho de fé**. Cadernos de estudo da CPT nº 3. São Paulo: Loyola, 1990.
- BENJAMIN, César *et al.* **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BETTO, Frei; BOFF, Leonardo. **Mística e espiritualidade**. 4.ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BETTO, Frei. **Batismo de Sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighela**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

BOFF, Leonardo. **Igreja, carisma e poder**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CARVALHO, Horácio Martins. **O campesinato no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CODINA, Victor. **Teologia simbólica da terra**. Petrópolis: Vozes, 1996.

COELHO, Fabiano. **A alma do MST? a prática da mística e a luta pela terra**. Dourados: Ed. UFGD, 2014.

Comissão Pastoral da Terra - CPT. **Saberes e Olhares – a formação e a educação popular na Comissão Pastoral da Terra**. São Paulo: Loyola, 2002.

Comissão Pastoral da Terra - CPT. **Fidelidade ao deus dos pobres, a serviço dos povos da terra – texto base do II congresso nacional da Comissão Pastoral da Terra**. Goiânia: Mimeo, 2005.

Comissão Pastoral da Terra - CPT. **A luta pela Reforma Agrária**. Teixeira de Freitas: Mimeo, 1984.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FURTADO, Celso. Brasil: **A construção interrompida**. São Paulo: Paz e Terra. 1992.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Beber do próprio poço – itinerário espiritual de um povo**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARSCHNER, W. R. Ritual e sagrado nas lutas sociais: a mística dos

movimentos camponeses como desafio à Teologia pública. In: ZWETSCH Roberto; VON SINNER, Rudolf; JACOBSEN, Eneida. (Org.). **Teologia Pública: desafios sociais e culturais**. São Leopoldo: Sinodal, 2012, v. 2, p. 159-180.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. **Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo**. Caderno de Formação nº 27. Setor de Formação. São Paulo: MST, 1998.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 1995.

PRADO JR, Caio. **A Revolução Brasileira**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. **A Mística**. São Paulo: Mimeo, 2002.

## **SOBRE O AUTOR**

### **Luiz da Silva Peixoto**

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande - MS, e Especialista em Pedagogia da Alternância pela Universidade Católica de Brasília - DF. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade – PPGET da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Foi parte da Equipe Pedagógica Nacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância (que reúne EFAs - Escolas Famílias Agrícolas e CFRs - Casas Familiares Rurais). Ex-secretário executivo da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB. Foi membro titular do Comitê Estadual de Educação do Campo do Mato Grosso do Sul, do Fórum Permanente de Educação do Campo no Mato Grosso do Sul (FORPEMS) e da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), representando a UNEFAB.

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

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0975492002969624>

10 EDUCAÇÃO, POVOS INDÍGENAS E  
POPULAÇÕES TRADICIONAIS: DE SUJEITOS DE  
DIREITOS À OBJETOS DO ESTADO

EDUCACIÓN, PUEBLOS INDÍGENAS Y  
POBLACIONES TRADICIONALES: DE SUJETOS DE  
DERECHOS A OBJETOS DEL ESTADO

Cássio Knapp  
Paulo Roberto Nunes Ferreira

**RESUMO**

O capítulo propõe uma reflexão sobre a interculturalidade como linguagem pública estruturadora dos direitos educacionais dos povos indígenas e populações tradicionais no Brasil. Manifesta-se a dissolução do arcabouço legal intercultural na administração pública, que atenta contra os modos de vida e epistemologias destes povos. Em duas partes complementares, desenvolvemos análises entre as reivindicações comunitárias e os gestos do Estado para a efetivação dos direitos indígenas, tardios ou parcialmente atendidos, ao que denominamos “desconexa temporalidade”, no cenário de uma “distopia monocultural”, forjada a partir da predação do reconhecimento da pluriétnicidade no país, em franca violação dos pressupostos da Constituição de 1988.

**Palavras-chave:** Povos tradicionais, Direitos interculturais, Violência estatal.

**RESUMEN**

El capítulo propone una reflexión sobre la interculturalidad como lenguaje público que estructura los derechos educativos de los pueblos indígenas y poblaciones tradicionales en Brasil. Se manifiesta la disolución del marco legal intercultural en la administración pública, que amenaza las formas de vida y

epistemologías de estos pueblos. En dos partes complementarias, desarrollamos análisis entre las demandas comunitarias y los gestos del Estado para la realización de los derechos indígenas, atendidos tardía o parcialmente, a lo que llamamos “temporalidad desconectada”, en el escenario de una “distopía monocultural”, forjado a partir de la depredación del reconocimiento de la pluriétnicidad en el país, en clara violación de los supuestos de la Constitución de 1988.

**Palabras clave:** Pueblos tradicionales, Derechos interculturales, Violencia estatal.

### INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988 reconheceu a pluriétnicidade. A diversidade cultural se tornou objeto de proteção e romperam-se as perspectivas de integração e assimilação. Os povos indígenas conquistaram um Capítulo exclusivo e assumiram a condição de sujeitos de direito, bem como a participação social tornou-se um dos seus princípios fundamentais. O texto constitucional, portanto, representaria um marco na relação do Estado com os Povos Indígenas.

Nosso esforço chama atenção para as formas como as conquistas educacionais de povos indígenas e populações tradicionais no Brasil<sup>35</sup> são transformadas em objetos da predação do Estado, subvertendo, desta maneira, a condição de sujeitos de direito.

---

<sup>35</sup> Considerando-se a composição do, hoje extinto, Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), cuja atuação se deu entre os anos de 2016 a 2019, nesta categoria teremos: povos indígenas, comunidades quilombolas, povos e comunidades de terreiro, povos e comunidades de matriz africana, povos ciganos, pescadores artesanais, extrativistas, extrativistas costeiros e marinhos, caiçaras, faxinalenses, benzedeiros, ilhéus, raizeiros, geraizeiros, caatingueiros, vazanteiros, veredeiros, apanhadores de flores sempre-vivas, pantaneiros, morroquianos, povo pomerano, catadores de mangaba, quebradeiras de coco babaçu, retireiros do Araguaia, comunidades de fundos e fecho de pasto, ribeirinhos, cipoeiros, andirobeiros e caboclos.

Ressaltemos: a interculturalidade é uma conquista e deve ser compreendida como uma prática permanente capaz de romper assimetrias colonialistas, historicamente atualizadas e, diante das quais, os povos indígenas vivenciam um contínuo processo de resistência.

Encontramos eco no debate realizado por Catherine Walsh (2001; 2010) e Fidel Tubino (2004; 2005). Walsh, tem denunciado a retórica de projetos do Estado Liberal que pretendem ‘incluir’ os diferentes sem, contudo, reconhecer a lógica que os diferencia “*en el que todos supuestamente comparten los mismos derechos*” (WALSH, 2001, p. 6).

que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior (WALSH, 2010, p. 78).

Desse modo, avalia a autora, os projetos de reforma educacional que somente visam, ou visavam, a inclusão das minorias, “*abarcando a los sectores históricamente excluidos, dentro del mercado – asegurando, con esta inclusión de los “excluidos”, su apaciguamiento -, ha sido una estrategia clave de su proyecto*” (WALSH, 2010, p. 82). A esse processo de reconhecimento dos povos indígenas, em que somente se reforçam estereótipos e processos coloniais de racialização, ela denomina: **constitucionalismo multicultural** ou **multiculturalismo constitucionalista**. Assim, as reformas educacionais, partindo de uma nova onda multiculturalista de opção neoliberal, não alteram as estruturas de dominação, apenas consideram o discurso da diversidade como convivência e tolerância, sem o efetivo reconhecimento da diferença.

Em consonância à proposta de Walsh, Tubino (2005) argumenta contra a existência de uma interculturalidade que apenas reconhece a diversidade das culturas, porém, não se detém à análise do modelo econômico neoliberal, ao

que ele vai chamar de **interculturalidade funcional** (ou **neoliberal**). Em oposição, propõe a **interculturalidade crítica**, que reconhece o discurso de classe e não o substitui pelo de cultura. De tal forma, são questionadas as injustiças distributivas, as desigualdades e as relações do poder econômico.

Note-se, abalar o local de poder da cultura hegemônica dominante é central para este projeto de interculturalidade, no qual as assimetrias historicamente constituídas pela colonialidade entre os povos é revelada pela crítica social. Ainda que considere o termo **interculturalidade** excessivamente polissêmico, Tubino (2004) aponta a existência de uma dupla interpretação: (i) a adoção do termo nas políticas públicas pode reforçar a ideia de apaziguamento do diálogo e, em último caso, propor uma assimilação por meio da interculturalidade funcional; (ii) a interculturalidade que reivindica e se transforma em sinônimo de identidade a partir dos valores ancestrais. Acrescentamos que a “**reivindicação da ancestralidade**” articula-se aos desafios contemporâneos enfrentados pelos povos indígenas e populações tradicionais e, desta maneira, a interculturalidade no âmbito das políticas públicas se transforma em estratégia determinante.

Neste sentido, para Tubino, o diálogo intercultural se coloca em dois aspectos, como imagem do real ou como utopia realizável. Se existe uma falsa ideia de harmonia e de ausência do conflito, o diálogo é sintetizado como uma imagem ideal de um espaço sem conflitos. Outro aspecto, é entender o diálogo como uma utopia realizável, isto é, recepcionar o diálogo intercultural no sentido de tentar dimensionar a resolução dos conflitos, dentro de um processo social que se configura enquanto projeto.

Esse texto, portanto, se realiza no cenário das negociações e reivindicações interculturais por direitos específicos à educação escolar que alcançam povos indígenas e populações tradicionais.

Com efeito, apontaremos o que denominamos “**desconexa temporalidade**” no cenário de uma “**distopia monocultural**”, forjada a partir da predação do reconhecimento da diversidade como valor existência<sup>36</sup>, tendo como pano de fundo os direitos educacionais interculturais.

## PARTE I

### INTERCULTURALIDADE: CONQUISTA DOS POVOS INDÍGENAS E OBJETO DE PREDACÃO DO ESTADO

A exegese legislativa, ora apresentada, tem como pano de fundo a diversidade cultural, elemento estruturador das adequações administrativas e pedagógicas que o Ministério da Educação e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação realizariam no cenário pós-Constituição Federal de 1988.

A década de 1990 tem como marco o ano de 1991, pois o Ministério da Educação (MEC) assume a coordenação das ações em Educação Escolar Indígena, antes responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). E, em abril do mesmo ano, o MEC cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e o Comitê Nacional de Educação Indígena, junto à Secretaria de Educação Fundamental<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Ver Carneiro da Cunha (2009, p. 289).

<sup>37</sup> Ver Decreto nº 26, de 04/02/1991 e Portaria Interministerial, nº 559 de 16/04/1991. Note-se, audiência do Ministério da Educação à Fundação Nacional do Índio, em assuntos referentes à Educação Escolar Indígena seria mantida. Atualmente os assuntos referentes à Educação Escolar Indígena são tratados na FUNAI pela Coordenação Geral de Promoção da Cidadania (COPE), na qual está inserida a Coordenação Geral de Promoção da Cidadania (CGPC), cujas esferas de atuação são: (i) Apoio à discussão e elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos; (ii) Monitoramento das políticas de Educação Escolar Indígena; (iii) Apoio a processos de discussão e implementação de projetos de Educação Profissional; (iv) e iniciativas de garantia do acesso e permanência dos povos indígenas ao ensino superior.

O principal resultado deste Comitê foi a elaboração das Diretrizes para o que se conheceria como *a modalidade Educação Escolar Indígena*. Tratava-se do esforço inaugural de aprofundar os conceitos que balizariam esta modalidade de ensino. Especificidade e diferença, interculturalidade, língua materna, bilinguismo e os processos de aprendizagem, entram em cena.

Em 1994 o Ministério da Educação proporciona a publicação dos primeiros livros didáticos, de acordo com relatório do Conselho Nacional de Educação<sup>38</sup>. No ano de 1995, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas substitui a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, mantendo-se no âmbito da Secretaria Nacional de Educação Fundamental.

Até o ano de 1995 as mudanças administrativas intentavam dois efeitos: (i) produzir alterações no interior do próprio Ministério e (ii) estendê-las às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. A missão do Ministério residiria em coordenar nacionalmente as políticas públicas de Educação Escolar Indígena.

A segunda metade da década de 1990 traz uma importantíssima inovação: nasce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Diferentemente do que se encontrou na Constituição Federal de 1988, a Educação Escolar Indígena não teria um capítulo próprio<sup>39</sup>, contudo, estaria abrigada diretamente nos Artigos 78 e 79, bem como indiretamente no Art. 32, inciso IV, § 3º. A Educação Escolar Indígena consolidaria sua presença no cenário jurídico da educação brasileira.

---

Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>. Acessado em: 12 fev. 2021.

<sup>38</sup> Para esta reflexão ver Luciano (2007), em relatório do Conselho Nacional de Educação que apresentava naquele ano “um cenário panorâmico atual do processo de desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil”.

<sup>39</sup> O Artigo 25, § 4º desta lei também aborda a questão indígena, porém, como contribuinte da formação do que se chamaria “formação do povo brasileiro”.

Nesta altura existiam: (i) coordenação geral para a Educação Escolar Indígena no MEC; (ii) diretrizes e; (iii) o acolhimento jurídico da modalidade de ensino na LDB. Entretanto, como implementar currículos diferenciados e específicos, interculturais e bilíngues sem referenciais curriculares capazes de orientar os docentes indígenas no país? Em resposta, no ano de 1998 nasce o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, conhecido como o RCNEI. Este documento representaria o apoio à qualificação técnica para elaboração e consolidação de currículos interculturais e próprios pelas escolas indígenas nos sistemas de ensino.

O último ano da década de 1990 é crucial. Em setembro de 1999 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer 14. As Diretrizes para a organização e funcionamento das escolas indígenas estariam ali fundamentadas. Orientava-se, de forma singular, que os sistemas de ensino reconhecessem a estas escolas o direito a normas e ordenamentos jurídicos próprios. O Parecer marcou o momento em que a efetivação dos direitos educacionais indígenas transformaria as estruturas administrativas das secretarias de educação. Acolhendo as reivindicações indígenas, estaríamos diante de uma categoria específica de educação escolar: a escola indígena.

O Parecer ofereceu o aporte técnico para a elaboração da Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que em 10 de novembro daquele ano fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas Indígenas. As diretrizes ratificam o direito ao estabelecimento de normas e ordenamentos jurídicos próprios a estas escolas. O reconhecimento deste direito é estratégico à consolidação das escolas indígenas, ainda que encontre ampla resistência das secretarias de educação no país. Proporcionava-se às comunidades e povos indígenas a liberdade em não reproduzir práticas pedagógicas e de gestão, fundadas em modelos escolares outros, que não as experiências criadas no interior de cada

aldeia e comunidade indígena.

Insta observar que o Parecer 14, além de fundamentar as orientações contidas na Resolução 03, teria um segundo efeito duradouro que, posteriormente, seria incorporado em outros instrumentos jurídicos produzidos no âmbito do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação.

O Parecer, de forma inédita, trouxe para o centro das discussões as territorialidades tradicionais, uma vez que foi capaz de afirmar, reconhecer e estabelecer a direta correlação entre a dívida colonizadora do Estado Nacional para com os povos indígenas.

Além dos fundamentos legais da Educação Escolar Indígena, o Parecer 14 fez emergir os aspectos morais e éticos a serem reestabelecidos pelo Estado, sem os quais, esforços de interculturalidade são improváveis. E, neste sentido, Boaventura de Sousa Santos (2009) é, por assim dizer, pedagógico. O questionamento do sociólogo em 2009 corta o tempo retrospectivamente, com uma importante correção, ao invés de **culturas subordinadas**, pensemos, em **culturas de resistência**<sup>40</sup>:

Que possibilidades existem para um diálogo intercultural quando uma das culturas em presença foi moldada por massivas e continuadas agressões à dignidade humana perpetradas em nome da outra cultura? O dilema cultural que se levanta é o seguinte: dado que, no passado, a cultura dominante tornou impronunciáveis algumas das aspirações à dignidade humana por parte da cultura subordinada, será agora possível pronunciá-las no diálogo intercultural sem, ao fazê-lo, justificar e mesmo reforçar a subordinação? (SOUSA SANTOS, 2009, p. 17).

---

<sup>40</sup> A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), utiliza em 2019, o lema: “Resistir para Existir”. Ver Nota da APIB, 2019: “O Governo Bolsonaro e sua Política Genocida, Municipalização da Saúde Indígena é Genocídio Declarado!”

Isto posto, passemos ao século XXI. Os anos 2000 nos alcançam. Estaremos entre novas reformas administrativas, a afirmação das territorialidades indígenas como perspectiva para a organização da Educação Escolar Indígena, diretrizes curriculares e referenciais de formação docente, a permanente luta pelo reconhecimento da participação social indígena e, no assalto ao projeto historicamente construído pelos povos indígenas de Educação Escolar Indígena própria.

A primeira transformação ocorre em 2001, quando um novo espaço de governança é criado. O Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena é extinto, em seu lugar teremos a Comissão Nacional dos Professores Indígenas. No mesmo ano, um importante avanço: pela primeira vez e, infelizmente, última, o Plano Nacional de Educação<sup>41</sup>, dedicou um capítulo específico à Educação Escolar Indígena. O Plano considerou os aspectos de: **diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas**. Em 2002, o MEC publicaria o Referencial para Formação de Professores Indígenas, outro importante instrumento pedagógico.

As reformas administrativas se sucedem. Em 2003 extingue-se Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas, dando lugar à Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, desta feita, vinculada à Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação.

Note-se, a esta altura já se passara 12 anos desde que o MEC assumiu a coordenação das ações deste campo educacional. A estrutura administrativa que ordenava as políticas educacionais destinadas às populações tradicionais mantinha-se vinculada às etapas de ensino. A diversidade cultural, constitucionalmente reconhecida não se apresentava como orientação às

---

<sup>41</sup> Aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

adequações administrativas para além da criação de Coordenações Nacionais.

No ano seguinte, 2004, dois eventos são relevantes. Cria-se a Comissão Nacional dos Professores Indígenas e o Brasil se torna signatário da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho. A Consulta Livre, Prévia e Informada seria o mecanismo jurídico ao estabelecimento de tratativas junto aos povos indígenas e populações tradicionais.

Em 2004 o Ministério da Educação institui a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). E, neste ponto, tem-se um avanço. A execução da Política de Educação no país, no pós-Constituição de 1988, reconheceria a diversidade cultural, e não apenas as etapas de ensino, para a promoção das políticas educacionais dedicadas às populações tradicionais.

Neste ponto, devemos oferecer uma síntese ao leitor. Serão abordados três visadas complementares, que esperamos auxiliar à compreensão da **temporalidade desconexa** no contraditório cenário da Educação Escolar Indígena do Brasil e da interculturalidade como um direito público educacional, cuja garantia aos povos indígenas é um ato em suspensão.

A primeira delas refere-se à concentração das matrículas de estudantes indígenas no ensino fundamental e o diminuto número de escolas com projetos-político pedagógicos; a segunda, aborda a centralidade dos territórios nas políticas educacionais e, por conseguinte, sua direta associação ao tema e; a terceira, debate o desafio indígena à participação e, como consequência, a não observação deste direito no país.

## **POLÍTICAS DE ADMINISTRAÇÃO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS INDÍGENAS: TRÊS DÉCADAS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Em primeiro lugar, entre os anos de 1991 a 2004, as ações do MEC pautavam-se pela construção de políticas públicas vinculadas exclusivamente às etapas de ensino. A Educação Escolar Indígena esteve sob os auspícios hierárquicos da Secretaria de Ensino Fundamental e, posteriormente, da Secretaria de Ensino Fundamental e Educação Infantil. O englobamento da Educação Escolar Indígena nestas Secretarias Nacionais de Educação tem uma consequência histórica, que se relaciona diretamente aos números que apresentaremos a seguir.

Os dados que apresentaremos referem-se ao último censo escolar realizado no Brasil, que data de 2019, distam, portanto, 28 anos desde a assunção da política de Educação Escolar Indígena pelo MEC.

De acordo com CENSO/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 2019, existem 274.202 matrículas nas escolas indígenas das redes estaduais e municipais no Brasil.

Do total de estudantes, 67% dos(as) estão no ensino fundamental, ou seja, 183.974. Considerando exclusivamente as matrículas nesta etapa da Educação Básica, sublinha-se que 61% ou 111.836 deste total refere-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As matrículas do Ensino Médio alcançam 33.126 alunos(as) ou 12%.

Convidamos o(a) leitor(a) a perceber que após três décadas de políticas públicas educacionais dedicadas aos povos indígenas, 41% das matrículas concentram-se nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E, além disto, somados os totais da Educação Infantil, que é de 35.570 (13%), aos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, teremos 147.406 alunos(as), que

representam 54% das matrículas. Portanto, deste ponto de vista, observa-se uma das consequências históricas da ação Estatal que, sobremaneira, circunscreveu o direito educacional indígena à oferta de ensino fundamental e, posteriormente, educação infantil, conforme demonstramos em seção anterior.

Ao passo que tratamos dos direitos associados à interculturalidade em escolas indígenas, também devemos destacar os números relacionados aos projetos político-pedagógicos<sup>42</sup>. De acordo com o CENSO/INEP (2019), das 3.342 escolas indígenas, apenas 1.039, ou seja, 31% possuem Projetos Político-Pedagógicos. Este número demonstra que 58% ou 157.941 estudantes indígenas não acessam este direito educacional. Os números revelam que a ausência dos Projetos Político-Pedagógicos implica na não materialização em seus currículos do direito ao uso dos seus processos

---

<sup>42</sup> A pergunta sobre este tema aparece no CENSO/INEP (2019), da seguinte forma: “O Projeto Político Pedagógico ou a Proposta pedagógica da Escola, conforme o art. 12 da LDB, atualizado nos últimos 12 meses até a data de referência do Censo.” O Art. 12, da LDB 9.394/96, diz: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (I) elaborar e executar sua proposta pedagógica; (II) administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; (III) assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; (IV) velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; (V) prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; (VI) articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (VII) informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009); (VIII) notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019); (IX) promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018); (X) estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018); (XI) promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019).”

próprios de aprendizagem e, desta forma, uma violação ao que preconiza a LDB 9.394/96 e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, no que tangem às diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e seus currículos.

## **O PARECER 14: A CENTRALIDADE DO TERRITÓRIO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

No ano do trigésimo aniversário da Educação Escolar Indígena sob a responsabilidade do Ministério da Educação, não se pode considerar aceitável, em medida alguma, que se ignore a centralidade dos territórios para as políticas educacionais. Isto se deve por sua presença nos marcos normativos e, sobretudo, por ser indispensável à vida dos povos indígenas. Crianças, jovens, adultos, anciãos, modos de vida, saberes, processos próprios de aprendizagem, água, alimentação, saúde ou epistemologias, o território é o espaço de sua manutenção. Por outro lado, este tema integra o compromisso moral de restituição do Estado Nacional diante das consequências da colonização e da colonialidade no país aos povos indígenas.

O Parecer 14, aprovado setembro de 1999 ofereceu o aporte técnico à Resolução CNE/CEB, nº 03 de novembro do mesmo ano. Ora, este documento educacional, que nasce no Conselho Nacional de Educação reconheceu de maneira inédita a dívida sociocultural, ambiental e de vida em relação aos povos indígenas.

Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da

destituição territorial, da degradação ambiental e da despovoação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro. (PARECER CNE/CEB nº de 14, 1999).

O Parecer não obliterou as consequências políticas e técnicas em tomar os efeitos históricos e duradouros da colonização, como responsabilidades atuais diante dos povos indígenas e, para os quais se compreende, é dever o Estado restituí-los.

Configurava-se uma equação entre o respeito pela vida, a afirmação das diferenças étnicas, a destituição territorial, a degradação ambiental, a despovoação dos povos indígenas e aqueles que, segundo o próprio texto, “**ainda vivem** no território brasileiro.” (grifo nosso).

Por seu turno, a Resolução CNE/CEB, nº 03 de 10 de novembro 1999, no Art. 1º, diz:

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (RESOLUÇÃO CNE/CEB, nº 03, 1999).

Ambos os textos expressam uma franca tradução do Art. 231 da Constituição Brasileira de 1988, cujo teor reconheceu: (i) organização social; (ii) costumes; (iii) línguas; (iv) crenças; (v) tradições e; (vi) direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas.

A aproximação destes documentos reflete-se no que Rita Segato nos faz compreender enquanto o “compromisso restituidor do Estado”. A pesquisadora (2014, p. 84) oferece importantes reflexões neste sentido, apresentando uma pergunta basilar, simples em sua forma e poderosa em seus efeitos, que aqui parafraseamos: **qual poderia ser o trabalho do**

**Estado, diante do cenário desalentador do qual é responsável direto, a partir do processo de conquista e colonização, cuja desordem foi agravada e aprofundada pela administração a cargo das elites nacionais eurocêntricas, herdeiras do controle dos territórios? Em resposta, o trabalho reside em “permitir que aqueles povos que até agora não tiveram a ocasião de fazê-lo possam restaurar sua ordem institucional interna e retomar os fios da sua história”**

Deste modo, trata-se de reconstruir as ordens culturais, jurídicas, políticas, econômicas e ambientais abaladas pela ação colonialista. Segato nos alerta que não existe lei perfeita e, ao serem deficientes os sistemas jurídicos, resta a abertura de novos caminhos.

O compromisso restituidor desdobrava-se na autonomia das escolas indígenas, cujas normas, diante dos sistemas de ensino, seriam próprias. Assim, enquanto ação e direito público, a Educação Escolar Indígena assumiria este caráter restituidor e, por sua vez, a interculturalidade e as especificidades culturais, os espaços para suas sementeiras. Portanto, “dos novos caminhos a serem abertos”, o último ano do século XX aparentava tal desfecho.

## **O TERRITÓRIO E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL: INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Em 2009 nasce o Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio, que dispôs sobre a Educação Escolar Indígena e sua organização em territórios etnoeducacionais. No mesmo ano, o MEC lidera a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, na qual o segundo objetivo contido no relatório final, tratava do aperfeiçoamento da oferta de

Educação Escolar Indígena segundo esta perspectiva<sup>43</sup>.

O decreto consolidou o conjunto dos fundamentos historicamente constituídos nas Leis e Resoluções de caráter nacional e propôs alterações significativas nos modelos de gestão da política educacional dirigida aos povos indígenas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

A transformação almejada fundava-se no desafio à qualidade da oferta da Educação Escolar Indígena. A resposta residiria na própria avaliação destes povos acerca das políticas públicas para o tema. Considerava-se que um mesmo povo ou povos distintos, mas com relações históricas, culturais, linguísticas, de parentesco e, também territoriais, contíguas ou não, teriam ofertas de ações não díspares.

O MEC se lançaria à novos padrões de atendimento com princípios inéditos, dos quais destacam-se três: (i) o exercício de acordos subsidiados por diagnósticos e tratativas conforme a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre secretarias de educação de diferentes estados e municípios, organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas, instituições de ensino superior e a FUNAI; (ii) a criação de instâncias interculturais de deliberação; (iii) a ruptura das fronteiras administrativas e a criação de escolas como forma única de espacialização da ação educacional.

---

<sup>43</sup> Realizada em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Além deste, os outros três objetivos foram: (i) discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais; (ii) propor diretrizes que possibilitem o avanço da Educação Escolar Indígena em qualidade e efetividade; e (iii) pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena. Ver: Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena, (2009, p. 1). Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes\\_coneei.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf) Acesso em 26 mai. 2021.

A divisão político-administrativa se transformaria em territórios de educação. O Art. 1º do Decreto diz: “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.” O Art. 6º aprofunda o tema, definindo que:

Independente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (DECRETO nº 6.861, 2009).

Neste último ponto, devemos considerar o quão potente seria o diálogo com os conceitos indígenas. Não avançaremos nas avaliações sobre a efetividade da política dos territórios etnoeducacionais<sup>44</sup>, contudo, apontaremos a continuada ameaça que dois dos seus fundamentos sofrem no país, a saber: (i) a participação indígena e (ii) as territorialidades indígenas.

---

<sup>44</sup> Uma avaliação pode ser refletida a partir da Nota Técnica elaborada para Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – Subcomissão de Territórios Etnoeducacionais, de abril de 2013. Essa nota é uma reação da Coordenação Geral de Promoção à Cidadania, pasta da Diretoria de Promoção ao Desenvolvimento Sustentável ligada a FUNAI, que apresenta os limites para a implementação de políticas educacionais nos Territórios Etnoeducacionais, e, de certa forma, narra a falência desta ação ao deixar claro a inoperância dos entoterritórios.

Embora tenham sido absorvidos por diversos povos indígenas no momento da criação dos Territórios Etnoeducacionais, havia expectativa de que, a partir desses territórios, as comunidades pudessem participar minimamente do espaço de debate e pressão nas decisões das políticas educacionais. Além disso, a descontinuidade das ações dos territórios já pactuados tem, sem sombra de dúvidas, contribuído para o esvaziamento de sentido da própria proposta destes Etnoterritórios. Enquanto os territórios não sejam considerados uma figura jurídica capaz de receber recursos para que as Comissões Gestoras possam desenvolver de suas ações, pouco se avançará. (NOTA TÉCNICA COPE/CGPC/DPDS/FUNAI, 2013). Ademais, e tão grave quanto, a fragilização dos processos de reconhecimento, demarcação e proteção das terras indígenas representa, do nosso ponto de vista, elemento determinante que impossibilita a eficácia para políticas educacionais articuladas as territorialidades indígenas.

O texto dos Territórios Etnoeducacionais, já em seu preâmbulo aludiu o direito à consulta livre, prévia e informada, pois cita o Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004, que incorporou a Convenção 169 da OIT no sistema jurídico brasileiro. Espaços de governança e decisão, reservados aos interesses indígenas, são pilares dos Territórios Etnoeducacionais.

A Convenção, quando evocada, acolhida e relacionada às leis que orientam a política de Educação Escolar Indígena revela a seguinte tríade: (i) governança, (ii) autonomia e (iii) autodeterminação. A tríade originada nas reivindicações indígenas, constituíram-se em princípios orientadores dos direitos educacionais dos povos indígenas e, no caso em tela, também de populações tradicionais.

Importa mencionar o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais<sup>45</sup>. O Decreto trouxe para o campo jurídico as culturas diferenciadas, as formas próprias de organização social, os modos específicos de ocupação e uso dos territórios e recursos naturais, numa perspectiva onde estes elementos são condições para a reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica destes povos e populações. Além disto, estabeleceu o compromisso do Estado diante da livre utilização comunitária dos conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição, cuja educação, como se prevê no Art. 3º, inciso V, tem como objetivo:

garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao

---

<sup>45</sup> De acordo com sistema do Governo Federal no qual pode se consultar a vigência dos atos da Presidência da República, para o Decreto em questão “Não consta revogação expressa”. Ver <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6040&ano=2007&ato=5b7MTQE9ENRpWTe58>. Acesso em 05 abr. 2021.

desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto não-formais.

A Convenção 169 da OIT enseja sua autoaplicação, posto que é um tratado no âmbito dos direitos humanos. Tratados desta natureza são material e formalmente albergados<sup>46</sup> na Constituição Brasileira de 1988.

Considere-se ainda, que o dever da aplicação deste Tratado não se restringe à União. O texto Constitucional Brasileiro, no Art. 23, assevera que os estados e os municípios zelarão pela Carta Magna, portanto, a efetivação do direito à Consulta Livre, Prévia e Informada, é dever autoaplicável, a todas as unidades da Federação.

Estados e municípios que abrigam povos indígenas e populações tradicionais em seus limites territoriais e, desta maneira, ofertam em suas redes de ensino a educação escolar para estes coletivos, deveriam resguardar e garantir o direito à Consulta Livre, Prévia e Informada, sendo matéria pacífica, consolidada e com procedimentos administrativos contínuos das Secretarias de Educação. Todavia, não é o que se observa.

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) nos oferece subsídios para esta afirmação. Avancemos no tempo sem perder de vista 2004, ano da ratificação da Convenção e 2009, quando o Decreto dos Territórios Etnoeducacionais passa a vigorar.

Na década que se seguiu e, precisamente entre os anos de 2017 e 2018, portanto, após virtuais 15 anos da incorporação da Convenção 169 no sistema jurídico brasileiro, esta organização representativa dos povos indígenas no país, denunciaria à Organização das Nações Unidas (ONU) as

---

<sup>46</sup> Ver Marés (2019, p. 42) e Dino (2014, p. 501; 504,505).

violações dos direitos humanos, com ênfase na sistemática negação do direito à Consulta Livre, Prévia e Informada.

O aumento de discursos inflamados de representantes do governo federal e do Congresso Nacional contrários à demarcação de terras indígenas fortaleceu iniciativas para alterar sem consulta procedimentos de demarcação pelo Ministério da Justiça, fomentaram conflitos e ataques a comunidades indígenas, alimentaram argumentos para a negação de outros direitos humanos como à saúde e educação devido à falta de regularização fundiária das terras indígenas, propiciaram inseguranças jurídicas e fortaleceram ou deram espaço para mais de uma centena de propostas anti-indígenas pela retirada de direitos constitucionais como a PEC215/2000. (RELATÓRIO: A SITUAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, APIB, 2017, p. 7).

Devido à ausência de consultas prévias aos povos indígenas, no que diz respeito aos atos presidenciais que afetam os seus interesses como no caso das Medidas Provisórias 756, 758, 759, 789, 790 e 791, que estimulam apropriação ilegal de terras, reduzem áreas protegidas e enfraquecem salvaguardas ambientais relacionadas à atividade de mineração no país, é urgente sinalizar ao atual governo. (RELATÓRIO: GOVERNO DE MICHEL TEMER AGE PARA VIOLAR DIREITOS DE POVOS INDÍGENAS, APIB, 2018, p. 08).

Os relatos acima denotam que os “percursos restituidores”, aparentemente abertos em 1999 e 2004 e reafirmados em 2009, estariam em vias de se fechar, pois, o fomento de conflitos e ataques às comunidades indígenas, nutriram argumentos para a negação de outros direitos humanos como a saúde e a educação. Deve-se lembrar, contudo, que em 2014 a Lei 13.005, que promulgou o atual Plano Nacional de Educação, trazia em seu bojo a Consulta Livre, Prévia e Informada, pois no Art. 6º § 4º, o texto se reporta à Educação Escolar Indígena Etnoterritorializada e, conforme o Decreto Presidencial que a originou, a Consulta foi um mecanismo abrigado.

Ora, seguindo a visada da APIB e considerando que a participação social indígena é estratégica e foi alçada em tratado internacional, toda ação que impeça o direito à consulta livre, prévia e informada será, ao mesmo tempo, uma violação contra os direitos humanos e, neste sentido, aos direitos educacionais dos povos indígenas.

As territorialidades indígenas, como se viu, fundamentariam um novo arranjo para a política pública educacional que ultrapassaria a espacialização político-administrativa não-indígena. Em outras palavras, mais do que as políticas educacionais de secretarias municipais ou estaduais de educação, haveria um conjunto amplo de políticas indígenas de educação, escolar inclusive.

Marcela Coelho de Souza (2017) apresenta uma belíssima exegese do conceito de território, que pressupõe espaços em constante movimento e atualização, no qual centros e limites se realizam em virtude das ações, relações e implicações mútuas entre as pessoas e outros seres:

um “mapa” que aponta para o fundo contra o qual se destacam as atividades cotidianas de criação de lugares, um fundo constituído pelas interações passadas e constitutivo das interações futuras, e que me parece ser um dos sentidos em que as pessoas falam de terra. A inscrição deste mapa na paisagem — o grau em que ele é reconhecível nela — é entretanto demais instável e transitória, de modo que essa *terra*, para ser mantida no lugar, depende de sua repetida e contínua atualização por meio de relações de implicação mútua entre pessoas e outros seres. Essas interações, podemos talvez dizer, constituem os lugares a partir da Terra (e recíproca, embora não simetricamente, a Terra a partir dos lugares), por meio de duas categorias distintas mas conexas de ação: narrar e interagir. (COELHO DE SOUZA, 2017, p. 113).

Imaginemos então que o novo sentido empregado à Educação Escolar Indígena provocaria um novo mapa, uma nova paisagem, com um fundo

ambiental e desdobramentos administrativos, construída pelos povos indígenas e reconhecida pelo Estado.

O processo de atualização seria contínuo, pois estariam em relação os povos indígenas, representantes e representados por seus conceitos territoriais e o Estado, por suas agências de mediação de direitos.

Os lugares da educação, da Educação Escolar Indígena, seriam reconstruídos pelos modos indígenas de contar, narrar e interagir com suas comunidades. Sua efetuação redefiniria a forma e a concepção pública do direito educacional indígena.

A territorialidade é tema reconhecido desde 1999, com o Parecer CNE/CP, nº 14/1999, mas, apenas dez anos mais tarde articula-se diretamente às normas da Educação Escolar Indígena, com o Decreto dos Territórios Etnoeducacionais.

Em 2012, com a Resolução CNE/CEB nº 05, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, novamente o tema da territorialidade aparece com vigor em seus objetivos, princípios e organização.

De tal forma, a qualidade social e a pertinência pedagógica constantes na Resolução articulam-se ao meio ambiente, às territorialidades indígenas, aos saberes destes povos e suas identidades. Educação e território são elementos que defendemos, corroboram para a integralidade dos direitos dos povos indígenas. E, neste sentido, ao reconhecer a insuficiência do arranjo jurídico “**terra indígena**” e, que seus procedimentos de consolidação, se encontram em notada fragilização no Brasil, observa-se o risco à restituição territorial devida a estes povos e que sua contraparte é a negação ao direito educacional

específico e, mais violentamente, de “**epistemologias ecológicas**”<sup>47</sup>.

É fundamental compreender que os conceitos indígenas de vida têm como uma de suas esperanças, num jogo intercultural assimétrico, as terras que reivindicam ou que lhes são garantidas. Ao mesmo tempo, as Diretrizes Curriculares se abrem a estes povos na forma dos conceitos de **sustentabilidade socioambiental** e **bem viver**, acolhendo as técnicas e tecnologias indígenas como meios para ações pedagógicas autônomas, capazes de viabilizar o desenvolvimento de estratégias aos projetos educacionais de cada povo indígena. Com efeito, a imaginação indígena sobre o território resguarda o potencial de conteúdo político e educacional. Portanto, modos outros de habitar e conhecer o mundo deverão relacionar novas políticas, desta feita, indígenas e, claro, de educação.

A Resolução reforça a territorialidade como princípio da gestão da política educacional, reportando-se aos Territórios Etnoeducacionais:

Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 05/2012, Seção II, Art. 27, § 3º)

Entretanto, há uma condição para que o novo mapa educacional se constitua, qual seja? A garantia territorial aos povos indígenas.

Observamos que, se o Estado Brasileiro reconheceu aos povos indígenas que seus conceitos sobre a territorialidade teriam o potencial de reconfiguração do mapa político administrativo nacional da Educação

---

<sup>47</sup> Ver Steil & Carvalho, 2014, p. 164.

Escolar Indígena, o passo seguinte, que é a garantia da restituição territorial não lhes foi proporcionada.

De acordo com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em relatório acerca da violência contra povos indígenas no Brasil<sup>48</sup>, publicado em 2020, foram levantados os diferentes estágios do processo de reivindicação territorial em 1.298 casos. Chama atenção que destes, apenas 31,43% ou 408 territórios tiveram o seu processo de demarcação concluídos e foram registradas no Cartório de Registro de Imóveis da Comarca e/ou no Serviço de Patrimônio da União (SPU). Note-se que, em 14 de maio de 2020 havia 829 pendências administrativas, em diferentes etapas, para a conclusão destes processos, o que representa 63,86% das reivindicações ao direito de demarcação das terras indígenas. Importa observar que, destes casos, o percentual que se referia aos processos internalizados pela FUNAI, somava apenas 35% (287). E, mais ainda, apenas 14 deles, ou seja, 2% aguardavam o registro, última etapa do percurso de demarcação. Os casos para os quais não foram tomadas quaisquer providências alcançam a marca de 65% destes. Em outras palavras, 536 reivindicações comunitárias, sequer foram acolhidas pela FUNAI.

Ao passo que os dados acima mencionados revelam a situação processual dos percursos de demarcação das terras indígenas no Brasil, o mesmo relatório aponta para o aumento de invasões territoriais, cuja proteção, tanto quanto a demarcação, são obrigações do Estado brasileiro: “em 2019 houve o registro de 256 casos de “invasões possessórias, exploração ilegal de recursos e danos ao patrimônio” em pelo menos 151 terras indígenas, de 143 povos, em 23 estados.” (Relatório do conselho indigenista missionário (CIMI): violência contra os povos indígenas no brasil – dados de 2019, 2020,

---

<sup>48</sup> Ver Relatório do Conselho Indigenista Missionário (CIMI): Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2019, (p. 52, 23; 210, 211)

p. 6).

De acordo com o relatório acima mencionado, observa-se que do total de 1.664 casos de violências relatadas contra os povos indígenas no Brasil, 72% agrupam-se nas seguintes categorias: violências relacionadas aos territórios indígenas, com 1.120 casos; racismo e discriminação étnico culturais, com 16 casos e; desassistência na área de educação escolar indígena, com 66 casos. Nas violências classificadas como Omissão do Poder Público, que contém o direito educacional, dos 20 estados anotados, foram levantadas denúncias em 13 deles, ou seja, 65%.

Por fim, a integralidade requerida à garantia dos direitos indígenas manifesta-se ao avesso, como exata expressão de violação. Portanto, e para que se colabore em um projeto de garantia dos direitos indígenas, qualquer ato que viole suas territorialidades, representa ao mesmo tempo, atentado direto aos direitos educacionais. A demarcação e a proteção territorial, revelam-se basilares aos princípios da Educação Escolar Indígena. O território, mais do que o espaço sob qual se erguerá um prédio escolar, é o lugar da produção dos novos conceitos educacionais no país.

### **DIVERSIDADE CULTURAL COMO REIVINDICAÇÃO PÚBLICA DA INTERCULTURALIDADE**

Retornemos ao ano de 2004, como já citado foi criada a SECAD. Embora representasse um avanço para as políticas educacionais aos povos e populações tradicionais, não expressava de forma contumaz as aspirações indígenas. Estes ensejavam a criação de um sistema próprio, tal como se reafirmaria em reivindicação, poucos anos após, em 2009, na I Conferência

Nacional de Educação Escolar Indígena<sup>49</sup>.

Antes, é necessário observar que a narrativa até aqui impressa trata a interculturalidade como direito e linguagem pública da educação entre os povos tradicionais. Esta perspectiva se aproxima do que aponta Russo & Paladino (2018, p. 241), que denotam a reivindicação da interculturalidade por povos indígenas, populações afrodescendentes e minorias outras, presentes no Brasil. A consequência política e pedagógica ampliada residiria no efetivo respeito à diversidade cultural, que se alcançaria em face da promoção da interculturalidade junto ao restante da população nacional.

O reconhecimento da diversidade cultural e não da interculturalidade, argumentavam Russo & Paladino (2018), orientaria as políticas educacionais, ao menos até 2018. Entretanto, desde sua enunciação primeira, para o governo brasileiro, apontavam as autoras, apenas os povos indígenas deveriam ser interculturais. Era uma “via de mão única”.

Retornemos: a questão central é que pela primeira vez as políticas educacionais de Estado e propostas aos povos tradicionais no país, especialmente, aos povos indígenas, não seriam marcadas exclusivamente pelas etapas de ensino, como anteriormente, vinculadas às Secretarias Nacionais de Ensino Fundamental e Educação Infantil. A inovação na dimensão administrativa e nos planos normativos, traria a diversidade cultural como seu elemento definidor.

Veremos adiante, as críticas acertadas das autoras multiplicam-se em um cenário dissonante e de incomunicabilidade do Estado com os povos

---

<sup>49</sup> Dentre os pontos elencados/alcançados estão a proposição de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena. Esta proposta, expressa e defendida em todas as Conferências Regionais, se efetivada, garantiria as condições para validar todas as práticas específicas e diferenciadas da escola indígena. Ver: Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena (2009, p. 04).

indígenas e populações tradicionais. Ao passo que reconhecer a interculturalidade como direito a outros coletivos minoritários no país representaria um avanço, este deveria alcançar outras parcelas da população brasileira, o que não se configurou e, portanto, os riscos à compreensão do direito à pluralidade acentuavam-se no final da segunda década do século XXI.

### **O COMPROMISSO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS COM A DIVERSIDADE CULTURAL EM RISCO**

Em 2008 publicou-se a Lei nº 11.645 que tornou obrigatório, nas escolas brasileiras públicas e privadas, da Educação Básica, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, cujo diálogo tem origem ainda no ano de 1991, com a portaria nº 559, já citada, que dispôs sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas, prevendo em seu Art. 13, a “revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, divulgando-a na rede de ensino, através de literaturas didáticas”.

Com relação a Lei 11.645 assinada em 10 de março de 2008, cabem dois apontamentos. Primeiramente, podemos fazer um paralelismo com a fala de Marilene Chauí (1989), pois, se “a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos” (CHAUI, 1989, p. 20). É desnortante então, refletirmos que os grupos indígenas precisaram, primeiramente, serem reconhecidos como parte da sociedade brasileira para, só após, terem representados suas vivências, histórias e culturas nos recursos didáticos financiados pelo Estado.

Em segundo lugar, também é perturbador observar que a própria inserção da temática indígena na legislação se deu a partir de uma *correção*, com a

modificação da Lei 10.639 de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Traremos a seguir uma avaliação acerca da Lei 11.645, que tem como pano de fundo os limites do reconhecimento jurídico, que se mostrou até então, incapaz de acompanhar e articular-se às histórias dos povos e populações tradicionais no Brasil.

Depois da publicação da Lei, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a exigir das obras, que as temáticas indígenas e afrodescendentes fossem contempladas, sobretudo, de maneira que representasse positivamente a presença destes povos na historicidade e na contemporaneidade do país. Cavalcante (2020), ao observar a análise dos Guias do Livro Didático do PNLD de 2016 a 2018, narra:

Observou-se ainda, no conjunto das coleções, que houve avanços em relação à abordagem de algumas temáticas e também permanências de algumas limitações que ainda necessitam de abordagens mais adequadas.

Nesse sentido, o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, que tem sido objeto de substanciais pesquisas e reflexões ao longo dos últimos dez anos, permanece entre os temas que apresentam avanços, mas que ainda necessita de abordagens que correspondam aos resultados desses estudos historiográficos (CAVALCANTE, *apud* BRASIL, 2015, p. 15, grifos do autor).

Avanço e limitações foram ao mesmo tempo observadas pelos(as) avaliadores(as). Estes apontamentos são relativos às obras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. No que se refere ao segundo ciclo, na análise do Guia de 2017, Cavalcante aponta que a crítica é ainda mais extensa ao serem recorrentes lapsos temporais que reforçam uma ideia de descontinuidade histórica destes povos.

Já para o Ensino Médio, na análise do Guia de 2018, o historiador registra o reconhecimento da presença indígena na contemporaneidade, relacionando as temáticas de disputas territoriais e de reconhecimento da diversidade étnica no Brasil. Contudo, há agora, o apagamento com relação aos demais períodos históricos (CAVALCANTE, 2020, p. 16). Por fim, em síntese:

O que se percebe a partir da análise dos mais recentes Guias do PNL D é que os autores e as editoras se esforçam para promover adequações de seus livros à legislação, tornando-os assim elegíveis no âmbito do Programa. Entretanto, a coluna cervical dos materiais continua a mesma, o modelo eurocêntrico quadripartite, por isso, praticamente não se vê qualquer menção que não seja apenas genérica à história pré-colonial, mantendo-se a narrativa colonial de que a história do Brasil tem seu início com a chegada dos portugueses. Tampouco há avanços que coloquem os indígenas como atores para além do período colonial e, em partes, do Brasil Império. No Brasil contemporâneo, os indígenas aparecem majoritariamente como vítimas de exclusão social e protagonistas na luta por demarcação de terras, visão importante, mas reducionista. Isso guarda relação com o desenvolvimento da historiografia, visto que a maioria dos trabalhos publicados se concentra no período do chamado “Brasil Colônia” ou em problemas contemporâneos vivenciados no período pós-1988. (CAVALCANTE, 2020, p. 16-17).

Uma última menção ao trabalho de Cavalcante (2020), que vale a pena apontar, é com relação a ausência de abordagens dos povos indígenas nos livros didáticos relativos ao período da ditadura civil-militar no Brasil. Embora, este seja ainda um tema que só recentemente ganhou espaço nas pesquisas acadêmicas a partir da divulgação do Relatório Figueiredo.

Por fim, estrutural à Educação Escolar Indígena é o avanço, via de regra tardio. Tornar obrigatório a inclusão da temática indígena nos livros didáticos revela não apenas os obstáculos ao reconhecimento dos direitos indígenas, mas, de forma especial, a limitação e resistência da sociedade brasileira em

face a pluriethnicidade que a constitui.

## **A TARDIA ENTRADA DO ENSINO SUPERIOR NA AGENDA PÚBLICA**

Apenas em 2005, o MEC lança o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). O PROLIND, do ponto de vista governamental expressa a articulação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Ensino Superior (SESU) com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Neste contexto, nasceu o programa Trilhas do Conhecimento, que se destinou à produção de materiais didáticos para as escolas indígenas. No âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram criados os Observatórios da Educação Escolar Indígena com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, estimulando a produção acadêmica relacionada à Educação Escolar Indígena.

Outra ação da CAPES que merece destaque foi a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade), com lançamento do Edital em outubro de 2010. O “PIBID Diversidade” buscou o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo, por meio de desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nas escolas de suas comunidades.

Contudo, este percurso não se inicia em 2005. Antes, sublinhe-se que, ainda em 2001 a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR) escreveu ao Conselho Nacional de Educação a “Carta de Canaunim, em que

se reivindicou cursos de graduação em nível superior”<sup>50</sup>. Em 11 de março do ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação apresenta o Parecer 010/2002, acerca do tema.

De modo especial, a Carta de Canauanin reivindica da Universidade Federal de Roraima apoio para a elaboração de proposta e viabilização de cursos de formação para uma habilitação plena dos professores indígenas.

Ao lado desta proposta, a Carta de Canauanin reivindica uma instância nacional que articule os vários níveis de educação que supere a atual situação que limita a temática e necessidade das escolas indígenas à Secretaria de Ensino Fundamental. Com efeito, o MEC, pela Portaria 1.290 de 27/06/01, instituiu junto à Secretaria de Educação Fundamental a Comissão Nacional de professores indígenas a fim de subsidiar as ações que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados à Educação Escolar Indígena desenvolvidos por este Ministério.

Entretanto, a Carta solicita da parte da SESU/MEC a efetivação da meta de 17 constante do Plano Nacional de Educação. (PARECER CNE/CP 010/2002, p. 01).

O trecho acima transcrito consta no referido Parecer. Importa ressaltar dois aspectos<sup>51</sup>. O primeiro deles refere-se à conclusão de que, ao menos desde 2001, movimentos de representação de docentes indígenas, tais como a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), reivindicam o acesso ao Ensino Superior. Note-se, a OPIR foi precursora.

O segundo aspecto reforça a consequência do englobamento e, mais

---

<sup>50</sup> Ver Freitas; Torre (2016, p. 751).

<sup>51</sup> O próprio Parecer reconheceu não apenas a pertinência do pleito, mas sua incidência no âmbito das políticas educacionais: Estamos, pois, diante de dois movimentos: o da formação docente para a satisfação dos direitos das comunidades indígenas e o da administração e gestão institucionais desta formação. (PARECER CNE/CP 010/2002, p. 05)

ainda, da fixação da Educação Escolar Indígena no âmbito de Secretarias Nacionais Educação, cuja etapa de responsabilidade encerrava-se na Educação Fundamental. Assim, para além da concentração das matrículas nas etapas do ensino infantil e anos iniciais do fundamental, como se demonstrou sem seção anterior, há o impacto direto sobre o acesso dos povos indígenas à Universidade.

Ao passo que se está diante de uma consequência histórica da política educacional, também nos deparamos com a história de um movimento indígena que ultrapassa a reivindicação por etapas da educação básica ou do ensino superior, pois traz ao debate a direta e acertada incidência indígena sobre os gestos públicos dos direitos educacionais. Portanto, se Carta de Canauanin tem como objetivo requerer o ensino superior seu efeito está em reconduzir o gesto educacional da administração pública, para além das preocupações com a Educação Básica, conclamando a SESU e, inclusive, recorrendo ao que se dispôs em 2001, no Plano Nacional de Educação cuja vigência alcançaria o ano de 2011, tal como o próprio Parecer apontou:

17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.<sup>52</sup> (Parecer CNE/CP 010/2002, p. 04, grifo nosso).

O voto do relator do Parecer nos conduz ao comprometimento das instituições de ensino superior, especialmente, aquelas que estão próximas às comunidades indígenas. E, ao convocar a Meta 17, acima transcrita, em caráter mais amplo, conclama-se ao compromisso com a formação dos professores indígenas em nível universitário<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Lei nº 10.172, de 09.01.2001. Capítulo 9, Item 9.3. Objetivos e metas. Meta 17.

<sup>53</sup> Ver Parecer CNE/CP 010/2002, p. 06-07).

Apenas 13 anos mais tarde, em 2015, o Conselho Nacional de Educação instituiria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (RESOLUÇÃO nº 01 CNE/CEB 2015).

Os cursos destinados ao Magistério Indígena, em Nível Médio, sejam nas modalidades normal ou técnica, configuravam-se como alternativas de caráter excepcional. A prioridade então, seria o Ensino Superior, por meio de Licenciaturas e Pedagogias Interculturais<sup>54</sup>.

A criação do PROLIND, em 2005, deve ser compreendida como o marco histórico de financiamento público do direito indígena ao Ensino Superior. Todavia, deve-se estabelecer uma compreensão que articule os atos de reivindicação dos povos indígenas por esta etapa de ensino, ainda em 2001, os procedimentos legislativos que constituíram seu significado em 2015 e, de forma atenta, o fato de que, o PROLIND se caracterizou como um projeto e não política pública:

Mesmo com o nome de Programa, seu funcionamento se caracteriza muito mais por um projeto, visto que, desde a sua criação, o PROLIND ainda não conseguiu se configurar em uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada pela criação de editais que selecionam os projetos das universidades públicas federais interessadas. Este ponto revela a grande crítica que é realizada ao Programa, pois existe uma grande expectativa que essas ações se transformem em políticas. (KNAPP, 2020, p. 216).

---

<sup>54</sup> Ver Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de janeiro de 2015: “Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.”

No trigésimo aniversário da Educação Escolar Indígena sob os cuidados do MEC, não é de se espantar que dentre os docentes das escolas públicas indígenas no Brasil, 23.256 professores e professoras, ou seja, apenas 45% (10.388), alcançaram como maior escolarização, o ensino superior.

Hoje, o Ministério da Educação anuncia o investimento na formação, por meio do PROLIND, para a conclusão dos estudos nesta etapa da educação, com um alcance de 1.296 alunos(as) indígenas, o que representa tristes 10% daqueles(as) cujo maior grau de escolaridade é o Ensino Médio<sup>55</sup>.

Por fim, os dados e reflexões até o momento aportados corroboram à perspectiva de que os direitos educacionais destinados aos povos indígenas têm como expressão constante, o tardio acolhimento da agenda governamental.

## **PARTE II – PARA ALÉM DAS REFORMAS, A DISSOLUÇÃO DOS DIREITOS**

Em 2019, um ano após a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI), o direito à governança e autonomia dos Povos Indígenas afastava-se de sua efetivação. Ao mesmo tempo, um dos aspectos centrais da I Conferência, realizada dez anos antes, a saber: o sistema próprio para Educação Escolar Indígena também teria suas linhas esmaecidas. O cenário se tornaria mais crítico em relação à diversidade e a interculturalidade e, por conseguinte, à Educação Escolar Indígena.

A SECADI é extinta. Em seu lugar o Ministério da Educação criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) por meio

---

<sup>55</sup> Ver: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/programa-apoio-a-formacao-superior-e-as-licenciaturas-interculturais-oferta-cursos-para-a-formacao-de-professores-indigenas>. Acesso em 22 mar. 2021

do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Findam-se as Coordenações destinadas ao tratamento específico e intercultural em Políticas de Educação Escolar. O MEC cria a Coordenação-Geral de Educação Indígena, Quilombola e do Campo (CGEIQC).

A SECADI detinha quatro atribuições agrupadas nas dimensões de: planejamento, orientação, coordenação, implementação, articulação, apoio e cooperação técnica junto aos sistemas de ensino para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais no âmbito da Alfabetização, da Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental e Educação Especial.

A SEMESP detém cinco atribuições semelhantemente ordenadas nas dimensões de: planejamento, orientação, coordenação, articulação, desenvolvimento e fomento de conteúdos, programas, formação de professores e de materiais didáticos-pedagógicos específicos junto aos sistemas de ensino. Atribui-se ainda, articulada ao Gabinete do Ministro da Educação, a proposição, o subsídio, a formulação, o apoio e o acompanhamento de políticas, programas e ações em sua área de atuação para evitar, tal como se escreve no Decreto citado, “sobreposições e desperdício de recursos.” Nossas reflexões, contudo, buscam perceber: (i) violação constitucional dos direitos educacionais dos povos indígenas e (ii) dissolução da política nacional de educação escolar indígena.

Consideremos que as reivindicações indígenas diante do Estado, aduzem ao reconhecimento daquilo que lhes é de direito, isto é, a restituição histórica do lhes foi usurpado. Reconhecer e restituir seria a condição mínima e indispensável para o respeito aos povos indígenas, bem como, para a efetivação da Constituição Brasileira de 1988 e dos Tratados de Direitos

Humanos, incorporados ao sistema jurídico nacional<sup>56</sup>.

Por outro lado, se considerarmos os textos normativos, “as leis”, como as mencionadas acima, estamos a evocar o dever do Estado. O Estado opera de modo a transformar reivindicações indígenas em categorias jurídicas. Constitui-se um certo mundo no qual a cultura e os povos indígenas se tornam categorias do direito. As pessoas e seus modos de vida são transformados em objetos da proteção Constitucional. Manuela Carneiro da Cunha (2019) nos ensinou que os povos indígenas, estas pessoas, conquistaram um capítulo específico na Constituição de 1988.

Todavia, nos diferentes contextos das lutas jurídico-políticas<sup>57</sup> dos povos indígenas os efeitos da administração pública sobre as comunidades podem ser drásticos. Esta “administração” conhecemos por diferentes avatares: Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação, Governo Federal, Prefeituras, Secretarias Municipais de Educação, Conselhos de Educação, Coordenações, Gerências ou Departamentos de Educação Escolar Indígena. Apontar que articulam, coordenam, desenvolvem, implementam e avaliam políticas públicas, nada mais é que um exercício tautológico, e disto, nos afastamos.

Lembremos que ao longo do percurso aqui impresso, correlacionou-se as mudanças administrativas, o conjunto do arcabouço legal da Educação Escolar Indígena e o cenário no qual a integralidade dos direitos dos povos

---

<sup>56</sup> Ao se tornar signatário de um Tratado em Direitos Humanos como, por exemplo, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, estes são considerados Emendas Constitucionais. Ver Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Art. 5º, § 3º, EC n. 45, de 2004: “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.”

<sup>57</sup> Ver Marés & Pacheco (2009, p. 3510).

indígenas mais se parece com o céu refletido em uma marca de guerra, do que com as queixadas, cujas pegadas iluminam o firmamento, tal como certa vez contou um professor Huni Kuĩ, no Acre.

O vocabulário legal que constituía as atribuições da SECADI traduzia a diversidade cultural, as necessidades educacionais e pedagógicas específicas, em direitos educacionais e modalidades de ensino.

Dentre as suas atribuições estavam a efetivação de políticas públicas intersetoriais. Alfabetização, diversidade, direitos humanos, desenvolvimento sustentável, educação inclusiva e educação ambiental, eram direitos que tinham acolhimento nas diferentes modalidades de ensino, – Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação em áreas Remanescentes de Quilombos e a Educação Especial –. Note-se, as modalidades educacionais citadas, estavam formalmente expressas nas atribuições da SECADI, tanto no ano de sua criação, 2011, quanto em suas reformulações em 2012 e 2017:

Art. 22, I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; (Decreto nº 7.480, 2011).

Art. 20, I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; (Decreto nº 7.690, 2012).

Art. 23, I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e as

representações sociais, a implementação de políticas para a alfabetização e educação de jovens e adultos ao longo da vida, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação para as relações étnico-raciais, a educação em direitos humanos e a educação especial; (Decreto nº 9.005, 2017).

Por outro lado, salta aos olhos que nas atribuições da SEMESP, apenas duas modalidades de ensino sejam expressamente citadas: Educação do Campo e Educação Especial<sup>58</sup>.

Art. 33, I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e demais agentes, a implementação de políticas para a educação do campo, para a educação especial, para a educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos;

II - viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à educação do campo e à educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos;

III - coordenar ações educacionais voltadas à

---

<sup>58</sup> Ainda que no Art. 36, Inciso I, deste Decreto, dentre as competências da Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras, vinculadas à SEMESP, estejam elencados o planejamento, a orientação, a formulação de políticas educacionais que promovam o direito à educação dos povos indígenas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino nota-se, mais uma vez, conforme o que se inscreve nos Incisos II e III do mesmo Artigo, a tentativa de transformar os direitos educacionais indígenas em *tradições culturais brasileiras*. Porquanto, o apoio e acompanhamento da implementação das Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, traz a autonomia, a autodeterminação e a Educação Escolar Indígena, conforme se nota da Resolução CNE/CEB, nº 05/2012, como um “espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos. Deste modo, não se trata de fazer subsumir os direitos educacionais indígenas a partir da categoria “tradições culturais brasileiras”.

valorização das tradições culturais brasileiras e à inclusão, visando à efetivação de políticas públicas em todos os níveis, etapas e modalidades (Decreto nº 9.456, 2019).

O reconhecimento do direito educacional dos povos indígenas foi abrigado pela Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, o consolidou. Os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação o reconheceu e orientaram os sistemas de ensino a garantir ordenamentos jurídicos, currículos, diretrizes formativas próprias para esta modalidade de ensino e, às comunidades e povos, o direito à Consulta.

Os povos indígenas fizeram emergir a interculturalidade como linguagem pública educacional. Mais ainda, constituíram a territorialidade, as línguas, os saberes, as cosmologias, processos próprios de aprendizagem e a participação social através de processos de Consulta Livre, Prévia e Informada, seus pilares. E, por fim, inovaram ao oferecer o fundamento epistêmico para criação dos Territórios Etnoeducacionais.

A violação constitucional dos direitos educacionais dos povos indígenas se estabelece ao criar uma ruptura radical com as garantias fundamentais presentes na Constituição, especialmente, no que tange à igualdade, como o previsto no Art. 5º e a educação enquanto direito social, tal como se expressa no Art. 6º e, em decorrência, o dever do Estado para com a educação, previsto no Art. 205. A “administração pública”, agora, desvincula-se das suas obrigações legais.

Tal violação faz subsumir a modalidade Educação Escolar Indígena como categoria jurídica. O reconhecimento, o respeito e a proteção, princípios constitucionais que estruturam a garantia dos direitos dos povos indígenas no país são predados.

A dissolução da política nacional de Educação Escolar Indígena concretiza-se ao passo que o quadro jurídico não oferece espaço público para sua existência na esfera administrativa.

O ato administrativo é o gesto de violação que transforma a Educação Escolar Indígena em “tradições culturais brasileiras”. Deste modo, não mais existem sujeitos de direitos, senão um direito, como objeto do Estado.

É preciso ressaltar o ponto de ruptura vivenciado no final desta última década, ainda que seja talvez inócuo pregar um consenso absoluto, havia até então, certo entendimento tácito na literatura especializada sobre as conquistas referentes a inclusão jurídica na busca por direitos. O desafio colocado seria a efetiva aplicação dos direitos consagrados (KNAPP, 2018; 2020). Reiteremos agora, é, que a administração pública, a partir de então, se descola, tolhe e intenta o retrocesso, inclusive, de instrumentos jurídicos.

A administração pública se desvincula dos marcos centrais para a efetivação dos direitos, desconstruindo os instrumentos que deveriam orientá-la. A partir do aparelhamento dos espaços deliberativos e do esvaziamento dos povos indígenas, populações tradicionais, bem como suas representações do processo de participação, planejamento, desenvolvimento e avaliação das políticas educacionais, há uma ruptura com a interculturalidade enquanto projeto político. Nos últimos 20 anos, pela primeira vez, excluiu-se a participação indígena do Conselho Nacional de Educação e extinguiu-se diferentes conselhos de representação que garantiriam uma democracia participativa<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> O Decreto Presidencial nº 9.759, de 11 de abril de 2019 não atingiu apenas os povos e populações tradicionais, pois, além da extinção do Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) e do Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI), a exposição de motivos que fundamentou o Decreto ora vigente, incluiu a proposta de extinção da Política Nacional de Participação Social (PNPS),

com a revogação do Decreto 8.243 de 23 de maio de 2014, que a instituiu no país. Os colegiados (Conselhos) a partir da própria justificativa do Governo Federal foram assim descritos: “- Grupos de pressão, tanto internos quanto externos à administração, que se utilizam de colegiados, com composição e modo de ação direcionado, para tentar emplacar pleitos que não estão conforme a linha das autoridades eleitas democraticamente”. As justificativas para extinção da PNPS foram as seguintes: “6 – Quanto ao último ponto, cumpre destacar a inclusão na proposta da revogação do Decreto nº 8.2143 [8.243], de 2014, que instituiu a Política Nacional de Participação Social - PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social – SNPS, e dá outras providências. Esse ato, utilizando linguagem deliberadamente imprecisa, visa estimular a criação e o fortalecimento de colegiados integrados por grupos políticos específicos para se contrapor ao poder das autoridades eleitas tanto para o Executivo quanto para o Legislativo”; “7 – Verdadeiramente, uma aberração cuja revogação é urgente. Não sem motivo que o decreto tornou-se popularmente conhecido como Decreto Bolivariano.” (BRASIL. CASA CIVIL. EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS 00025.000439/2019-72, DE 11 DE ABRIL DE 2019, *grifo nosso*) De acordo com Silva (2019, p. 60), o decreto 9.759 de 11 de abril de 2019, foi um ato de autoritarismo, visivelmente inconstitucional e que impede o exercício da democracia participativa. Além da extinção dos colegiados em 2019, o ano de 2021 reserva outro ataque aos direitos de povos indígenas e populações tradicionais no país. Trata-se do Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 177/2021, de autoria do Deputado Alceu Moreira. O projeto solicita autorização do Presidente da República nos seguintes termos: *Autorização ao Presidente da República para denunciar a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto Legislativo 143, de 20 de junho de 2002, e internalizada pelo Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004.* O PDL tem como alvo a Convenção nº 169, apresenta um total de 10 razões fáticas para a denúncia. A primeira delas aponta que a Convenção restringe o acesso do Poder Público e de particulares às terras indígenas. A segunda aponta que as terras indígenas impõem diversas dificuldades de acesso e garantia do desenvolvimento nacional e que a Convenção 169 da OIT gera uma série de empecilhos ao Estado brasileiro. A terceira razão fática diz que as terras indígenas, em especial em Roraima, impedem o investimento em infraestrutura energética e que, por este motivo, o Brasil importa energia do país vizinho, a Venezuela, destacada como uma nação “em notória decadência e em grave situação socioeconômica”. A quarta razão insiste a associar negativamente os direitos territoriais indígenas ao desenvolvimento do país, afirmando, neste sentido, haver uma um demasiado número de territórios indígenas na região norte, cuja consequência é a não integração de um Sistema Elétrico Nacional. A quinta alegação cita dois empreendimentos, dentre as quais, uma delas está no sul do país, em Santa Catarina, especificamente, a construção do Terminal Mar Azul, que atinge populações tradicionais litorâneas e povos indígenas, sendo que o licenciamento ambiental se configura como entrave ao empreendimento que depende de questões indígenas. O Segundo empreendimento, a BR 080, situa-se no centro-oeste do Brasil, nos estados do Mato Grosso e Goiás, cujo argumento, novamente articula-se ao direito ambiental, desta feita, se refere ao Plano Básico Ambiental como um impeditivo à obra. As razões fáticas e, tal como interpretamos, “razões ameaçadoras” não se concentram apenas nas terras indígenas da região

Esses elementos nos levam a acreditar que, ao contrário da construção de um projeto de *interculturalidade utópico realizável*, como nos sugere Tubino (2004), estamos em uma situação diametralmente oposta, no sentido de uma distopia da monoculturalidade. As ações da administração pública caminham no sentido a ignorar a diversidade no Brasil. Citamos, como mais um exemplo, o edital público para compra dos livros didáticos que serão utilizados na Educação Básica a partir de 2023, nele excluem-se itens que exigiam respeito à diversidade, dando abertura para textos que reforçam os estereótipos de raça, gênero ou classe social<sup>60</sup>.

Como arquétipo final trazemos à baila o Parecer nº 22/2020 do Conselho Nacional de Educação<sup>61</sup> aprovado em 08 de dezembro, que versa sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na

---

Amazônica, pois se somam territórios tradicionais no centro-oeste e sul do país. Além disto, a proposta de denúncia busca atingir não apenas o direito à consulta, mas o direito ambiental e territorial de povos indígenas e populações tradicionais. A sexta, a sétima e a oitava razões fáticas atentam francamente sobre o direito à autoidentificação, afirmando que a Convenção aponta ser este o único critério para a sua aplicação, o que não é verdade, pois seu texto do Tratado aduz o tema como “critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições”. Outrossim, afirma-se desonestamente que “pessoas oportunistas” acionam a Convenção em benefício próprio. Não obstante, as razões fáticas apontam ser este um dos motivos pelos quais “outros países não ratificaram a Convenção.” A nona razão fática apresenta uma interpretação duplamente obtusa, tanto da Convenção, quanto da própria Constituição Federal de 1988, pois argumenta que a FUNAI é a instituição representativa dos povos indígenas, o que não condiz com os marcos legais nacionais e internacionais para o tema da representação política. Os povos indígenas tem o direito a autorrepresentação por meio de instituições próprias, como previsto na Constituição Federal de 1988. A última das razões fáticas busca transformar o direito à autodeterminação, associado às terras indígenas em uma ameaça à soberania nacional, como se fossem “Estados-membros da Federação”. Novamente, em nada se aproxima dos marcos legais internacionais e nacionais e, notadamente, contradiz o arranjo jurídico das terras indígenas, posto que este não garante a propriedade do território, senão, o usufruto exclusivo aos povos indígenas.

<sup>60</sup> As mudanças previstas na publicação do edital estão sendo contestadas junto ao Supremo Tribunal Federal por lesarem a Constituição Federal de 1988.

<sup>61</sup> Faz-se menção que até o termino do mandato em 12 de agosto de 2020, o relator desta matéria era o Conselheiro indígena Gerssem José dos Santos Luciano.

Educação Superior.

A pedagogia da alternância é uma metodologia de ensino-aprendizagem que se caracteriza em uma *pedagogia de movimento*, onde se alternam momentos de “tempo-escola”, que são momentos concentrados de atividades na escola, e em outros momentos de “tempo-comunidade”, quando ocorrem atividades nas localidades dos estudantes. Ambos os tempos considerados são momentos de aprendizagem teórico/prática, que devem ser acompanhados pelos educadores (GIMONET, 1998).

A pedagogia da alternância se fundamenta nas territorialidades, identidades e epistemologias vivenciadas pelas comunidades. Esta metodologia é tradicionalmente observada nas escolas do campo no Brasil e foi transposta para as atividades formativas de educadores(as) indígenas e do campo, nos cursos de magistério e licenciaturas específicas para estes sujeitos. Atualmente é possível encontrar inclusive cursos de Pós-Graduação que se utilizam da alternância como princípio educativo.

A União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), a qual representa os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), demandou ao Conselho Nacional de Educação, que se manifestasse sobre a Pedagogia da Alternância, face da: (i) necessidade de expansão da oferta de vagas para os anos finais do Ensino Médio no Campo; (ii) da superação de embaraços para reconhecimento e autorização de alguns sistemas de ensino, em razão das especificidades didático-metodológicas; (iii) da necessidade de normatização em nível nacional.

O Parecer reconhece que esta é uma rica experiência, historicamente fundada nas conquistas das populações educativas do campo. Todavia, aponta que tem o potencial para atender as necessidades pedagógicas de coletivos, que se vinculam aos espaços rurais, das florestas e urbanos,

proporcionando um fluído trânsito de interculturalidade. A escola, portanto, deveria acolher as demandas dos ciclos produtivos, socioculturais, condições climáticas e de deslocamento destes sujeitos de direitos.

A relatoria reconheceu o potencial da Pedagogia da Alternância para contribuir com o fortalecimento do atendimento educacional dos povos do campo, indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. Com efeito, esta pedagogia valoriza: (i) os modos de vida das populações tradicionais e do campo; (ii) os saberes e práticas associadas a conservação da biodiversidade; (iii) a contribuição para o desenvolvimento do conhecimento da terra ao longo da história. Igualmente importante, resta apontar, que estes elementos “se plasmam na arquitetura dos seus princípios e valores pedagógicos que engendram uma educação que busca relacionar trabalho, escolarização e constituição da cidadania” (Parecer CNE/CP 22/2020, p. 17).

Diante do exposto, o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Parecer e as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, recomendou ao MEC, a criação de Observatórios Nacionais da Educação do Campo e o estímulo de programas de pesquisa para o desenvolvimento da Educação no Campo e da Pedagogia da Alternância.

Ao longo do que argumentamos, a desvinculação da administração pública do arcabouço legal dos direitos educacionais dos povos e populações do país se constituiu como um gesto presente. Neste momento, trazemos a reflexão sobre outra forma de obliteração destes direitos, que se realiza a partir do interior do órgão normativo nacional de Educação Escolar.

Em que pese a manifestação do Conselho Pleno do CNE, o voto contrário do relator afronta os princípios que reconhecem o direito educacional dos povos indígenas e populações tradicionais. Merecem atenção

as suas justificativas:

1. Por mais que a proposta seja o resultado do amadurecimento de políticas que remontam há mais de 50 (cinquenta) anos, é preciso analisá-la em nosso contexto atual, a saber, um momento de profunda exaltação das políticas identitárias. A educação, se pensada em sua matriz iluminista, é uma conquista que deve servir à promoção do homem e de seus direitos universais. Neste sentido, políticas identitárias devem ser pontuais e limitadas pelo escopo e interesses educacionais mais amplos. A proposta da Pedagogia da Alternância põe em risco o equilíbrio entre os interesses gerais e os particulares, podendo, inclusive, ser tomada como uma “pedagogia do apartheid”. Em um momento em que se destaca a necessidade de políticas inclusivas, a Pedagogia da Alternância navega na contracorrente, dissimulada pelo aparente pragmatismo das soluções fáceis como deslocamento das populações do campo para acesso à Educação Básica e Superior;

2. Saberes fundados em nichos culturais devem ser valorizados, devem ter seus direitos de expressão garantidos e incentivados. Entretanto, deve-se vigiar para que não concorram para a desintegração de nossa unidade cultural, sendo esta última a garantia da existência da Nação e do povo que a constitui.

[...]

3. Por fim, a liberdade de pensamento deve se estender às epistemologias pedagógicas. Não cabe a nenhum órgão de Estado ou ao governo dizer qual a pedagogia deve ser seguida em um curso, em uma diretriz ou matriz curricular. (Parecer nº 22/2020 do Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 18-19).

O voto em separado apresenta elementos estruturantes para o desmantelamento dos direitos vinculados aos povos indígenas e outras populações tradicionais. Em primeiro lugar, ainda que o próprio parecer considere o histórico da Pedagogia da Alternância, sendo ela resultante de um processo de maturidade, ao questionar a possibilidade do uso desta

metodologia especialmente neste momento, legitima a percepção de retirada de direitos.

A impossibilidade do reconhecimento de outras pedagogias refletidas no voto do relator, traduz-se na impossibilidade do reconhecimento e promoção da diferença, da pluralidade de identidades. Enxergamos na defesa destes argumentos a validação de uma distopia monocultural.

A defesa de uma “unidade cultural” e a construção de um único “projeto de Nação” são próprios de regimes autoritários que não reconhecem o Estado democrático de direito e, no caso brasileiro, a pluriétnicidade. O voto ataca os direitos educacionais constitucionalmente alicerçados e expressa o intento da dissolução das políticas nacionais de educação para esses povos e comunidades.

Em último lugar, o voto do membro do CNE expressa graves contradições, inclusive quanto à natureza do próprio órgão, cujos compromissos, destaca-se: **“Consolidar a identidade do Conselho Nacional de Educação como Órgão de Estado, identidade esta afirmada e construída na prática cotidiana, nas ações, intervenções e interações com os demais sistemas de ensino.”**<sup>62</sup>. Note-se, o voto afirma não ser da competência do Estado manifestar-se acerca de quais metodologias devem ser utilizadas em algum curso. Entretanto, sublinhe-se que a consulta não trata da utilização de uma ou outra metodologia de ensino, como se o problema central fosse da ordem da gestão pedagógica. Ao contrário e, de forma profunda, o solo deste pleito refere-se à garantia da educação como um direito pluriétnico e reconhecedor da diversidade, desde os modos de vida de cada um dos coletivos que os demandam<sup>63</sup>. Assim, a

---

<sup>62</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>. Acessado em 24 mai 2021.

<sup>63</sup> Ver MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Regimento do Conselho Nacional de

**Pedagogia da Alternância** se apresenta como **alternativa à exclusão**.

A postura contrária à Pedagogia da Alternância presente no voto, atua de duas formas concomitantes: (i) reveste a metodologia de sentidos negativos, o que em si, poderia ser caracterizado como uma crítica a uma certa perspectiva metodológica; (ii) busca desconstruir o reconhecimento da Pedagogia da Alternância no âmbito do próprio CNE. Ambas as formas teriam no horizonte a proibição deste mecanismo pedagógico. A consequência central, efetivamente, seria o impedimento do acesso à educação, cujo pressuposto universal é, conforme apontamos, a diversidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PERDA DE UM FUTURO PRESUMIDO**

A primeira parte do texto demonstrou o que chamamos de “temporalidade desconexa”, compreendida como o efeito primeiro da predação do Estado sobre os direitos dos povos indígenas e, em medida análoga das populações tradicionais.

Observou-se que tais reivindicações não possuem efetivo acolhimento nas medidas administrativas do poder público que, apenas parcialmente atendem os pleitos destes povos.

Um evidente gesto neste sentido refere-se à não criação de um sistema próprio para a Educação Escolar Indígena. A concentração de matrículas nas primeiras etapas da Educação Básica, especificamente, no Ensino Fundamental e o baixo percentual de escolas indígenas com projetos político pedagógico foram outros exemplos abordados.

De forma sensível, notamos que o direito à consulta livre, prévia e

---

Educação e Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

informada foi sistematicamente negado e, inclusive, denunciado às Nações Unidas. Igualmente importante é o fato de que os territórios tradicionais, mais do que nunca estão em franca ameaça e, desde o ponto de vista legal, articulam-se aos direitos educacionais. Portanto, o tripé: consulta, território e educação, percurso para a integralidade dos direitos indígenas, é alvo constante dos gestos de predação do Estado.

Outros exemplos do que apontamos como efeito da temporalidade desconexa podem ser percebidos nos marcos legais: (i) somente após mais de uma década da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, a Educação Escolar Indígena é incorporada como modalidade de ensino por meio da Resolução 03 de 1999 do CNE/CEB e do Plano Nacional de Educação em 2001; (ii) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio promulgadas pelo CNE, ocorre após 14 anos da Carta de Canauanin e da meta 17 do Plano Nacional de Educação, que versariam sobre a formação de professores indígenas; (iii) A promulgação da Lei 11.645 em 2008, a reboque da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrobrasileira pela Lei 10.639 de 2003, é um reflexo tardio do Art. 13 da Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991.

As reivindicações se traduziram em políticas educacionais tardias. Contudo, deve-se observar a existência do mínimo espaço de diálogo que persistia em virtude das mobilizações indígenas e de um Estado, que até 2019 não iniciaria sua desvinculação do arcabouço legal que fundamentava a participação social de povos indígenas e populações tradicionais e, por conseguinte, da educação escolar fundada na plurietnicidade.

Se até a pouco tempo, os povos indígenas doaram conceitos que, em alguma medida e de forma morosa, eram acolhidos. Hoje o Estado se nega a

ouvi-los, pois na Parte II demonstramos a operação da administração pública para preda os direitos e negar o potencial da interculturalidade como solo de inteligibilidade entre povos indígenas, populações tradicionais e a administração pública.

A Diversidade cultural como pressuposto do projeto nacional de valorização e reconhecimento dos povos tradicionais passa a ser percebida como um embaraço pela última administração pública. Vide o caso da retirada da expressão de “respeito à diversidade”, no edital público para compra de novos livros didáticos, relatado anteriormente. Cita-se ainda, com absoluta gravidade, o apagamento do termo “modalidade de educação escolar indígena” da pasta que substituiu a SECADI, exemplo máximo da pluriétnicidade e diversidade cultural que se constituiu no Ministério da Educação.

Ao apagar das atribuições da nova Secretaria Nacional de Educação, a fundamentação da Educação Escolar Indígena, como princípio de respeito à especificidade e diversidade e, em seu lugar traduzi-la como elemento pertencente as “tradições culturais brasileiras”, além de não se reconhecer a diferença como princípio das relações pluriétnicas, delinea-se, através da administração pública um novo processo de assimilação e integração.

Por fim, como demonstrado no texto, a partir do voto contrário ao Parecer nº 22/2020 do Conselho Nacional de Educação, que ao fundamentar sua decisão, de que não competia ao CNE deliberar sobre diretrizes pedagógicas e curriculares, acaba por negar as próprias atribuições do Conselho e, conseqüentemente, o princípio da participação social e da própria função do órgão colegiado.

Em suma, chamamos atenção para o que consideramos um grave e articulado cenário de violação contra modos de vida e epistemologias dos

povos indígenas e populações tradicionais no país. A estruturação deste cenário ocorre da seguinte forma: (i) suprime-se a modalidade da Educação Escolar Indígena das atribuições da Secretaria Nacional de Educação que substituiu a SECADI, somando-se a tradução desta modalidade enquanto “tradições culturais brasileiras”; (ii) trata os membros participantes dos colegiados de povos indígenas e populações tradicionais como se agissem contra atores dos poderes legislativo e executivo, criminalizando a participação social; (iii) extingue-se a Política Nacional de Participação Social e órgãos colegiados correlatos a estes povos e populações, efeito do Decreto 9.759 de 11 de abril de 2019; (iv) excluiu-se ainda, pela primeira vez em duas décadas, a participação indígena do CNE; (v) ainda no âmbito do CNE, o voto contrário tratado no texto, expressa a negação das conquistas educacionais das populações do campo, com a Pedagogia da Alternância; (vi) para além disto, tem-se a grave associação entre os direitos territoriais e ambientais, como se constituíssem ameaças à soberania nacional e ao desenvolvimento do país, como se vê no PDL 177/2021 que visa denunciar a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho. De tal forma, articulados estes elementos pela mesma administração pública, percebemos a estruturação da predação dos direitos e das pessoas para quais a diversidade cultural constitui suas vidas e a interculturalidade deveria ser pedra angular do Estado para o acolhimento específico dos seus projetos históricos. Revela-se, por fim, o projeto de uma administração pública, cujo Estado abandona um projeto restituidor de direitos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Relator: Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano Brasília: Ministério da Educação, 2007.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. História Indígena e Ensino de História: apontamentos críticos sobre currículos e a Base Nacional Comum Curricular. In: SAMPAIO, Paula; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Orgs.). **Povos Indígenas, Gênero e Violências: histórias marginais**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

CHAUI, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, Antonio C. Ribeiro. **Direitos Humanos e...** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. p. 15-35.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. **RELATÓRIO Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil**, 2020.

COELHO DE SOUZA, Marcela Stockler. Dois pequenos problemas com a lei terra intangível para os Kisêdjê. **Revista de Antropologia da UFSCar**, 9 (1), jan./jun. 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios** São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. A contribuição da pesquisa sobre povos indígenas. **CAMPOS**, Curitiba, v.20, n.2, jul./dez. 2019.

DINO, Natália Albuquerque. Entre a Constituição e a Convenção n. 169 da OIT: o direito dos povos indígenas à participação social e à consulta prévia como uma exigência democrática. **Boletim Científico ESMPU**, Brasília, a. 13, n. 42-43, p. 481-520, jan./dez. 2014.

GIMONET, J. C. “L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Paris: L’Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

KNAPP, Cássio. Avanços e estagnações nas políticas públicas para a Educação Escolar Indígena após a Constituição federal de 1988. **Revista Perspectiva Histórica**, Salvador, v. 7, n. 11, p. 17-37, jan./jun. 2018.

KNAPP, Cássio. **Educação escolar indígena: o ensino bilíngue e os Guarani e Kaïowá**. Editora CRV, Curitiba, 2020.

MARÉS, Carlos Frederico de Souza Filho; PACHECO, Rosely Aparecida Stefanes. **Os povos indígenas e os difíceis caminhos do diálogo**

**intercultural.** Manaus: CONPEDI, 2009.

MARÉS, Carlos Frederico de Souza Filho. A Força Vinculante do Protocolo de Consulta, In: MARÉS, Carlos Frederico de Souza Filho; SILVA, Liana Amin Lima da; OLIVEIRA, Rodrigo; MOTOKI Carolina, GLASS, Verena (Org.). **Protocolos de consulta prévia e o direito à livre determinação** – São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; CEPEDIS, 2019.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. 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, Antônio Carlos de Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.). **Interculturalidade(s):** entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

SEGATO, Rita Laura. Que cada povo teça os fios da sua história: o pluralismo jurídico em diálogo didático com legisladores. **Direito.UnB - Revista de Direito da Universidade de Brasília**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 65–92, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/24623>. Acesso em 11 jul. 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, v. 2, jun. 2009.

SILVA, Liana Amin Lima da. Sujeitos da Convenção N.169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Direito à Consulta e ao Consentimento Prévio, Livre e Informado (CCPLI). In: MARÉS, Carlos Frederico de Souza Filho; SILVA, Liana Amin Lima da; OLIVEIRA, Rodrigo; MOTOKI Carolina, GLASS, Verena (Org.). **Protocolos de consulta prévia e o direito à livre determinação** – São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; CEPEDIS, 2019.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana: estudos de antropologia social**, Rio de Janeiro. v. 20, n. 1, p. 163-183, abr. 2014.

FREITAS, Marco Antônio Braga de; TORRE, Iraídes Caldas. O Papel do Movimento Indígena no Processo de Escolarização do Ensino Superior na Amazônia. **Olhares Amazônicos**, Boa Vista, v.4, p 748-761, jan./jun. de 2016.

TUBINO, Fidel. **Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico**. Lima: PUC-PE, 2004.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In:

**Anais Encuentro continental de educadores Agustinos**, Lima, enero 24-28, 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em 11 jul. 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad en la educación**. Programa FORTE - PE. Lima: Ministério de Educacion, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica. Bolivia**: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2010. Disponível em: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>. Acesso em 11 jul. 2021.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Cássio Knapp**

Cássio Knapp é Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), mesma Universidade onde atua como docente desde o ano de 2011 no curso de graduação em Licenciatura Intercultural Teko Arandu voltado, especificamente, às comunidades Guarani e Kaiowá e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidades PPGET. Tem atuado como assessor e consultor pedagógico em outros cursos de formação para professores indígenas.

*E-mail* para contato: [cassioknapp@ufgd.edu.br](mailto:cassioknapp@ufgd.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4857348638767680>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2237-9966>

### **Paulo Roberto Nunes Ferreira**

Paulo Roberto Nunes Ferreira é integrante do Laboratório de Interculturalidade (LABINTER) do Programa de Pós-graduação em Letras, Linguagem e Identidade, Paulo Roberto Nunes Ferreira graduou-se em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC) em 2003 e em 2010 tornou-se Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dedicar-se a temas relacionados à interculturalidade, educação escolar indígena e políticas públicas voltadas aos povos indígenas.

*E-mail* para contato: [pr.nunes.ferreira@gmail.com](mailto:pr.nunes.ferreira@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7296741410917017>



11 O ENSINO DE FÍSICA EM ESCOLAS NO CAMPO  
DE MATO GROSSO DO SUL: UM ENSAIO À LUZ  
DA FORMAÇÃO DOCENTE

LA ENSEÑANZA DE FÍSICA EN LAS ESCUELAS  
DEL CAMPO DE MATO GROSSO DO SUL: UN  
ENSAYO A LA LUZ DE LA FORMACIÓN  
DOCENTE

Ana Aline de Medeiros Silva  
Álvaro Lorencini Júnior  
Sérgio de Mello Arruda

**RESUMO**

Este capítulo traz uma discussão sobre Formação Docente a partir do relato de uma atividade didática desenvolvida na aula inicial da disciplina de Física Aplicada à Educação do Campo, realizada com a primeira turma de Ciências da Natureza da Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no Mato Grosso do Sul - MS. A atividade consiste em uma questão seguida por discussão sobre o ensino curricular de física das escolas situadas nos assentamentos de alguns municípios do MS. Os acadêmicos responderam à questão proposta revelando sete assuntos que foram discutidos à luz da formação de professores e que posteriormente serão tratados para futuras análises nesta mesma linha de pesquisas.

**Palavras-chave:** ensaio; formação pedagógica; ensino de física.

**RESUMEN**

Este capítulo trae una discusión sobre Formación Docente a partir del relato de una actividad didáctica desarrollada en la clase inicial de la disciplina de

Física Aplicada a la Educación del Campo, realizada con la primera clase de Ciencias de la Naturaleza de la Licenciatura en Educación del Campo, en la Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), en Mato Grosso do Sul - MS. La actividad consta de una pregunta seguida de una discusión sobre la enseñanza curricular de la física en las escuelas ubicadas en asentamientos en algunos municipios de MS. Los académicos respondieron a la pregunta propuesta revelando siete temas que fueron discutidos a la luz de la formación del profesorado y que luego serán tratados para futuros análisis en esta misma línea de investigación.

**Palabras llave:** ensayo; formación pedagógica; enseñanza de física.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tece uma discussão acerca da Formação Docente no ensino de Física a partir de uma atividade realizada numa turma de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza da Universidade Federal da Grande Dourados, no Mato Grosso do Sul.

Com a atividade, a qual denominaremos de experiência didática, tinha-se o objetivo de conhecer, a partir das perspectivas dos acadêmicos, como se apresentava o currículo de Física nas escolas em que eles estudaram em seus assentamentos, no entanto, os dados que eles forneceram levaram para assuntos que dizem respeito mais especificamente à formação de professores, que o currículo propriamente dito. Nossa discussão versará então sobre aspectos da formação docente que estão relacionados com o saber e as ações docentes no Ensino de física.

Em Saberes Docentes e Formação Profissional, Tardif (2008) traz considerações de que:

os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma

pedagogia institucionalizada e são ao mesmo tempo os saberes dele (TARDIF, 2008, p. 16).

Em sua perspectiva, ele procura situar o saber do professor na interface entre o individual e social, assim como um certo número de fios condutores.

Estes fios condutores dizem respeito a seis aspectos do ofício do professor que, de acordo com Tardif, são, saber e trabalho - compreendido pela íntima relação que o saber dos professores deve ter com trabalho deles na escola e na sala de aula; diversidade do saber – trata da ideia de pluralismo do saber sobre conhecimentos e saber-fazer; temporalidade do saber – se aplica a ideia de que o saber dos professores é temporal, adquirido num contexto histórico familiar, escolar e marcado pela sua construção do saber profissional; a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber – admite a ideia que o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias em diferentes momentos da história de suas vidas e de suas carreiras profissionais; saberes humanos a respeito de seres humanos – compreende a ideia de trabalho interativo, quando o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho por meio da interação humana; e por último, saberes e formação de professores – trata da necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Em suma, essa abordagem feita por Tardif nos serve de fundamentação para discutir sobre os aspectos pontuados pelos acadêmicos em seus escritos sobre a questão proposta na atividade didática.

### **FORMAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO COM O SABER**

É importante trazer a temática da relação com o saber no ensino e na aprendizagem para discutir a formação docente, pois esta, de acordo com

Charlot (2000, p. 78) se baseia essencialmente na “relação do sujeito com o mundo, consigo mesmo e com o outro”. Na perspectiva de uma sala de aula, Arruda e Passos (2017) compreendem a relação com o mundo como a relação do sujeito com o mundo escolar, isto é, “o campo em que estão presentes os saberes escolares, definidos pelos currículos; os atores deste ambiente, como os alunos, os professores, os administradores e orientadores educacionais [...] e toda a parte física e virtual deste local [...]” (ARRUDA; PASSOS, 2017, p. 98).

Para estes autores, a relação com o mundo escolar, pode ser separada em três modalidades às quais denominaram: epistêmicas, pessoais e sociais. Essa classificação, segundo Arruda e Passos, foi inspirada nas definições de Charlot (2000) a respeito das “relações epistêmicas”, de “identidade” e “social” com o saber. Essas relações dizem respeito a relação do sujeito com o mundo escolar quando utiliza discursos de um ponto de vista intelectual ou cognitivo (relação epistêmica), que remetem a sentimentos (relação pessoal) e que envolvem valores, crenças (relação social).

Sobre a ótica da sala de aula como ambiente educativo onde a relação com o saber acontece, Arruda e Passos (2015) utilizam um triângulo didático – pedagógico como modelo da sala de aula para indicar as relações entre ensino, aprendizagem discente e aprendizagem docente, conforme pode ser visto na figura 01.

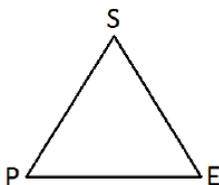


Figura 01. Triângulo didático-pedagógico. Fonte: ARRUDA; PASSOS, 2017, p. 100.

Nesta configuração geométrica, a estrutura triangular é constituída por um professor (P) – sujeito que ensina; um grupo de estudantes (E) – sujeito que aprende, e relação com um saber (S) – o saber a ser ensinado e pode ser uma disciplina, um conteúdo, um conceito etc. O quadro 01 abaixo representa as definições para as arestas e a relação com o mundo escolar.

<b>Definições das arestas</b>	<b>Relação com o mundo escolar</b>
E-P (ou P-E)	Relações entre o professor e os estudantes, representa o ensino
P-S (ou S-P)	Relações entre o professor e o saber, representa a aprendizagem docente
E-S (ou S E)	Relações entre os estudantes e o saber, representa a aprendizagem discente

Quadro 01. Definições e relações do triângulo didático pedagógico. Fonte: Adaptado de Arruda e Passos (2017)

O ponto central para o entendimento do triângulo didático pedagógico proposto por Arruda e Passos “é a questão de como as ações que os atores principais – o professor, os estudantes e o saber – exercem em uma sala de aula afetam as relações com o saber, o ensinar e o aprender” (ARRUDA; PASSOS, 2017, p. 112). De acordo com o que foi exposto até o momento, é importante orientar que neste trabalho não será feita nenhuma análise com base nos dados fornecidos pelos acadêmicos, faremos apenas uma discussão a partir da experiência didática para fomentar as discussões teóricas nessa

linha de pesquisas na formação docente e a relação com o saber, sendo assim, estamos apenas tratando de apresentar o que se é estudado no ensino de Física no contexto da Educação do Campo.

Para tanto, é importante conhecer as bases educacionais que consolidam a Educação do Campo e o que a difere dos pressupostos educacionais vigentes do ensino voltado para o modo de vida urbano.

### **ABORDAGEM EDUCACIONAL DO CAMPO**

A Educação do Campo tem seu marco histórico a partir das lutas dos movimentos sociais camponeses, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais do MST – Movimento Sem Terra, na elaboração de uma educação que se manifesta e se transforma nas relações sociais, reivindicando e abrindo espaço para a efetivação do direito à educação nos estabelecimentos de ensino municipal, estadual e federal.

O MST construiu a sua própria pedagogia, dessa forma, “o movimento concebe a educação como instrumento de transformação social e luta pelo processo de superação da exploração e democratização dos direitos” (SOUZA E SANTOS, 2007, p. 211).

A Educação do Campo se originou como crítica à realidade da educação brasileira, em específico à situação educacional dos camponeses que, historicamente, compartilham experiências comuns de resistência à dominação econômica e cultural, pressuposto que permeou seus modos de ser e viver, de ver e conhecer o mundo e se relacionar com ele. Nasce, então, a necessidade de se refletir sobre a escola em seus diferentes aspectos, incluindo a relação da comunidade com a escola, os saberes da comunidade escolar, a formação dos professores e suas práticas pedagógicas (MUNARIM

et al., 2010).

Nesse sentido, a Educação do Campo veio como objeto principal de ensinar essencialmente os alunos das escolas com difícil acesso a uma educação de qualidade, considerando a identidade dos trabalhadores do campo, e educá-los para que sejam sujeitos capazes de construir sua própria história.

Atualmente, a Educação do Campo é constituída como um campo de direito, amparada por um conjunto de políticas públicas. Dentre elas, citam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que resultou dos movimentos sociais que lutaram por educação de qualidade para os povos que vivem ali e inclui os movimentos e lutas pela educação do campo, reconhecendo suas especificidades (BRASIL, 2002).

### **LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEDUC**

No Estado do Mato Grosso do Sul são ofertados cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades Federais da Grande Dourados - UFGD e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, que promove a formação inicial de professores nas habilitações Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, Linguagens, Código e Matemática, para atuarem nas redes ensino escolar, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo, majoritariamente, e também nas escolas urbanas.

Conforme Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UFGD ano de 2017:

A oferta da LEDUC-UFGD é uma política pública

local e possui um marco legal. Tem como base legal a LDB, em especial o artigo 28 da LDB que propõe adaptações necessárias à adequação dos sistemas de ensino às populações rurais, e, em especial, o desenvolvimento de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dessas populações. Como consequência deste marco legal, surge a demanda de uma formação inicial e continuada para docentes das escolas do campo. que, em linhas gerais, propõe uma dinâmica baseada em tempos e espaços pedagógicos (tempo universidade e tempo comunidade), também regulamentados por parecer do Conselho Nacional de Educação. Para a UFGD a implantação destes preceitos legais em nível federal e estadual representa uma demanda clara de formação específica de docentes no Estado com implicações concretas para o cenário de desenvolvimento regional (UFGD, 2017, p.11).

Partindo disso, é importante que a estrutura curricular pedagógica dos cursos de licenciatura do campo esteja em consonância com os dizeres e fazeres da educação do campo, possibilitando a compreensão desse contexto de transformação e emancipação desde a formação inicial docente, uma vez que esses futuros professores estarão habilitados para atuar nas escolas do campo por meio de uma formação específica de políticas educacionais que integre ensino, pesquisa e extensão com os pressupostos teóricos da educação do campo. Essa formação se faz necessária considerando o número de assentamentos e a necessidade de ampliar e qualificar a Educação Básica do Campo em MS.

### **EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO**

No estado do Mato Grosso do Sul as escolas localizadas na zona rural e que são mantidas pelas políticas públicas estaduais e municipais, ainda estão em processo de adequação à legislação educacional vigente. A Rede Estadual de Ensino conta com 32 escolas do campo, em 11 municípios; e 12 extensões

identificadas como educação do campo, em 5 municípios, esses dados são fornecidos pela SED/MS em Diário Oficial de 26 de fevereiro de 2018.

No que diz respeito à Constituição Estadual para a Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso do Sul, recentemente foi aprovada a RESOLUÇÃO/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011, priorizando a organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino. Das especificidades tratadas nessa Resolução, merece destaque:

Art. 4º As escolas do campo terão, na sua Proposta Pedagógica, os eixos temáticos Terra-Vida-Trabalho e os fundamentos das diversas áreas de conhecimento norteadores de toda a organização curricular interdisciplinar, abrangendo as disciplinas e seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham enriquecer a formação dos estudantes, relacionando-os entre si e atendendo à realidade da comunidade (BRASIL, 2011, p. 01).

Em se tratando da formação docente, há urgência de professores que compreendam esse contexto de transformação educacional das escolas do campo, bem como, incorpore os diferentes enfoques e recortes disciplinares das Ciências da Natureza Ciências Humanas, das Linguagens, dentre outras áreas do conhecimento. Desse modo, a formação docente visa um educador profissional do campo que atue tanto na docência, comprometido com as questões sociais e com compreensão crítica da realidade, quanto em planejamento colaborando com os movimentos sociais, partidários ou não.

## **A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA**

A referida experiência didática foi realizada na primeira aula da componente curricular *Física Aplicada à Educação do Campo*, ofertada no quarto semestre letivo para a primeira turma de Ciências da Natureza da Licenciatura em Educação do Campo, uma turma com aproximadamente 40 alunos, que

ingressara ao curso no ano de 2013, originários de assentamentos nos municípios de Itaquiraí, Ponta Porã, Nioaque, Sidrolândia, Corumbá, Itaporã e Nova Alvorada do Sul, os quais configuram sete polos de atendimentos pedagógicos.

A ementa da componente curricular consistia na apresentação e discussão teórica de textos específicos ao ensino de *mecânica* por meio do estudo dos movimentos; *termologia* e *eletricidade* oriundos do estudo da energia e *ondulatória* relacionada ao estudo de ondas e luz. O objetivo geral da aula era o de se construir um espaço de reflexão, discussão e problematização sobre os temas referentes às áreas da mecânica, termodinâmica, eletromagnetismo e ondulatória para promover os conhecimentos necessários à compreensão e sensibilização do(a) discente quanto às teorias científicas vigentes nesses campos do conhecimento, relacionando com os saberes tradicionais campesinos.

Para introduzir os conteúdos programáticos referente as principais áreas do conhecimento da física, foi necessário conhecer os conhecimentos prévios dos acadêmicos a partir da questão “*O que é física para você?*”, pois alguns acadêmicos do curso não estudaram a disciplina de física no Ensino Médio devido ao fato de terem se formado no magistério, focando seus estudos mais para as disciplinas relacionadas à pedagogia e área das ciências humanas, então a ideia era fazer com que os acadêmicos refletissem sobre o que se estuda na física e posteriormente conhecerem a estrutura curricular do ensino de física que é apresentada na maioria dos livros didáticos, preponderantemente nas escolas urbanas.

Esta atividade foi realizada com apresentação de slides, por meio de textos e imagens referentes aos conteúdos, conceitos e fenômenos que são estudados na física. A partir dessa exposição foi possível fazer um

questionamento aos acadêmicos que resultou na ideia relatar essa atividade. A questão proposta tratava de conhecer: “Como estão estruturadas as áreas do conhecimento da Física e seus respectivos conteúdos na matriz curricular do Ensino Médio da Escola do Campo que você conhece, já estudou ou trabalhou?”, uma vez que está garantido na legislação educacional que o currículo das escolas do campo deve atender e contextualizar-se ao modo de vida do campo.

Uma informação sobre os acadêmicos é o fato de alguns trabalharem em escolas do campo, isto é, já participam do contexto escolar como funcionários no setor de gestão, no pedagógico e serviços gerais.

Na sequência da aula, todos escreveram suas respostas ao questionamento e posteriormente foi destinado um momento para discussões sobre o assunto com base em suas vivências. Foram registradas trinta e uma respostas à questão proposta.

Com a transcrição dos registros sobre a questão levantada pela professora regente, foi possível identificar dois assuntos que se relacionam, voltados para a formação docente e currículo. Esses assuntos, discorrem sobre sete pontos que serão denominados neste relato por *temas*.

Os temas foram designados e ressaltados a partir do seguinte arranjo de registros dos acadêmicos, respectivamente:

a) **Ensino baseado no livro didático de física ou apostilas.** Esse tema foi o mais ressaltado pelos acadêmicos, a maioria julga que o ensino de física ocorre plenamente por meio do uso dos livros didáticos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação, alguns destes, inclusive, são materiais condensados, apostilados, trazem os conteúdos e conceitos muito resumidos nos materiais.

b) **Estrutura curricular voltada para o currículo urbano.** Esse tema também foi mais acentuado nos escritos dos acadêmicos por julgarem que falta um currículo apropriado para o campo, visto que a grade curricular em física está completamente relacionada ao ensino urbano, bem como um ensino padronizado.

c) **Ensino baseado na aplicação de cálculos e fórmulas.** Esse foi o terceiro tema que os acadêmicos mais expuseram nos seus registros. Eles alegam que no estudo de física a preocupação maior era em decorar fórmulas matemáticas, essas advindas dos livros didáticos utilizados pelos professores.

d) **Ensino superficial e condensado.** Esse foi o quarto tema mais apontado nos textos. Nele, os acadêmicos relataram que o ensino de física é condensado, resumido, não prepara os alunos para prestar Enem e vestibular, pois é um ensino superficial, na maioria das vezes não se tinha aula desta disciplina nas escolas de seus assentamentos.

e) **Professor sem formação ou habilitação na área de física.** Sendo o quinto tema mais abordado nos documentos textuais, os acadêmicos revelaram que muitos professores não dominavam os conteúdos, pois eram formados em outras áreas, como por exemplo, matemática e engenharia civil. O que os alunos alegaram, é que estes professores costumavam repassar os conteúdos dos livros didáticos sem a preocupação de ensinar os conceitos que envolvem o estudo da física de forma mais elaborada e contextualizada.

f) **Metodologia de ensino tradicional sem aulas práticas e dinâmicas.** Esse foi o sexto tema apresentado nos textos. Nele, os alunos relataram que os professores não tinham interesse em fazer aulas dinâmicas e produtivas, que em suas metodologias ensinavam fórmulas para calcular problemas dos livros didáticos no quadro. A metodologia era sempre ler e resolver exercícios propostos no livro. Alguns acadêmicos expressaram em

seus escritos que os professores nunca os levaram a construir algo que os permitisse vê a presença da física no ambiente em que viviam. Não se estudava física por meio de experiências e aulas práticas.

g) **Ensino fora da realidade do campo.** Neste sétimo e último tema, os acadêmicos ressaltaram que a abordagem que se ensina de física não trabalha o contexto e a realidade que se tem no campo. Relataram também que antes da faculdade nunca tinham prestado atenção nas formas como a física estava inserida em nosso dia a dia.

Diante dos escritos expostos, apenas dois acadêmicos relataram em seus textos que na escola do campo onde estudaram, a disciplina de física era ministrada por professor formado na área, que utilizava em sua metodologia de ensino materiais e métodos de fácil compreensão da matéria, como também, tinha interesse em compartilhar seus conhecimentos por meio de ensino contextualizado e interdisciplinar.

### **DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA À LUZ DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS**

A experiência didática apresentada neste trabalho trouxe importantes reflexões acerca da formação de professores de física, bem como questões vinculadas ao currículo das escolas nos assentamentos dos municípios de Mato Grosso do Sul, no que diz respeito a contextualização das componentes curriculares com a realidade da vida no campo.

A compilação dos textos escritos pelos acadêmicos apresentou dados reveladores sobre como o ensino de física é desenvolvido nestas escolas. Revelador por trazer à tona temas que eram frequentes e continuam atuais nas discussões teóricas de pesquisas no ensino de ciências da educação

escolar urbana, o que poderia ser expresso diferente quando se tratasse da educação escolar do campo, uma vez que sua construção ideológica está pautada na raiz de uma educação transformadora e emancipatória, na educação popular.

Conforme foi apresentado nessa experiência, a partir da produção textual apresentada pelos acadêmicos de ciências da natureza da LEDUC-UFMG sobre a estrutura curricular das áreas do conhecimento no Ensino de Física das escolas situadas no campo de MS, foi possível perceber que todos os temas revelados corroboraram para um mais ressaltado que foi o ensino baseado nos livros didáticos ou materiais apostilados. É como que cada tema estabelecia uma relação de causa e consequência, por exemplo, muito do que se apresenta na disciplina escolar de Física não representa a realidade dos camponeses, sendo um estudo superficial e condensado devido ser ministrado por professores sem formação na área, o que para eles levava a um ensino baseado na aplicação de cálculos e fórmulas retiradas dos livros didáticos, sendo este, muitas vezes o único recurso didático para a realização das aulas, o que para eles não difere de um currículo urbano.

Esse enlace pedagógico não é diferente do que, ao longo dos anos, é discutido por pesquisadores da formação docente e ensino de ciências, como pode ser visto em Carvalho e Gil-Pérez (1993, p. 23) quando expressam que “trabalhos investigativos existente mostram a gravidade de uma carência de conhecimentos da matéria, o que transforma o professor em um transmissor mecânico dos conteúdos do livro didático”.

O tema referente à metodologia tradicional sem aulas práticas e dinâmicas, citado neste relato, tece inúmeras discussões sobre as metodologias no ensino de ciências, algumas delas podem ser comentadas por Tobin e Espinet (1989) citados por Carvalho e Gil-Pérez (1993, p. 23) ao

mencionarem que “a falta de conhecimentos científicos constitui a principal dificuldade para que os professores afetados se envolvam em atividades inovadoras”. De uma outra forma, ainda levando em consideração as discussões metodológicas no ensino de ciências, PONTE, et. al (2001), dizem que o conhecimento profissional do professor não se esgota no conhecimento dos conteúdos que são ensinados nem nas teorias educacionais, e sim em outras dimensões do saber, como o saber-fazer e o saber-ser.

Essa mesma ideia é difundida por Marcelo (1998), quando expressa que os professores necessitam ter um saber-fazer próprio e uma sensibilidade para lidar com as pessoas com quem trabalham. Fazendo uma conexão dessas ideias com os fazeres da Educação do Campo, Arroyo (2007) anuncia que o importante não é o que se aprende, mas a forma de aprendê-lo. É possível encontrar essas ideias para futuras discussões também nos relatos dos acadêmicos relacionado ao tema tanto na metodologia de ensino sem prática, como no ensino fora da realidade.

Tecendo considerações sobre demandas formativas do professor no ensino de ciências, Lorencini Jr (2009, p. 21), considera que o conhecimento do conteúdo da disciplina, o conhecimento das ciências da educação e o conhecimento prático, podem servir de modelo de referência para elaborar as estratégias de formação docente necessários ao desenvolvimento profissional.

De acordo com ele, o conhecimento prático designa o “saber fazer”, integra o conhecimento dos conteúdos específicos e o conhecimento pedagógico, num contexto educativo em que o professor tem que levar em conta para desenvolver a sua atividade. Essas considerações mencionadas por Lorencini Jr (2009), podem ser discutidas nos temas referentes aos relatos

dos acadêmicos sobre professor sem formação ou habilitação na área de física e metodologia de ensino tradicional, pois abordam o saber - ser e o saber - fazer da formação docente.

Em se tratando do que foi apresentado nesse trabalho, do ponto de vista da relação da educação do campo com a experiência didática e conseqüentemente o que se alcançou de conhecimento sobre os escritos dos acadêmicos, é interessante estender também as discussões acerca da formação inicial de professores de ciências da natureza da educação do campo.

Vimos em Tardif (2008) que há uma necessidade de repensar a formação para o magistério, “essa ideia expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2008, p. 23).

Para isso e ademais, sobre a formação docente, e em particular à formação inicial, Imbernón (2000) discute que ela fornece embasamentos para a construção do conhecimento pedagógico especializado e deve proporcionar ao professor um conjunto de conhecimentos e experiências nas áreas científica, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, de modo a contribuir para que o professor se sinta preparado para enfrentar a complexidade do sistema educativo.

Já no que diz respeito a formação permanente do professor, esse mesmo autor trabalha a ideia de que o conhecimento profissional se transforma em um conhecimento experimentado por meio da prática em um contexto específico, isto é, o contato com a prática enriquece o conhecimento profissional com outros âmbitos, os quais ele caracteriza como moral, ético

e de tomada de decisões.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No âmbito do ensino da componente curricular de Física Aplicada à Educação, a experiência didática relatada neste trabalho foi válida por ter revelado um conhecimento aparente sobre como a estrutura curricular das áreas do conhecimento no Ensino de Física é apresentada e desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem das escolas nos assentamentos de municípios do MS, em que os acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo da UFGD estudaram ou trabalham atualmente.

Contudo, vale salientar que neste trabalho tecemos algumas discussões, bem como um ensaio sobre o relato de experiência e não se teve, até então, o objetivo de fazer uma investigação criteriosa do conteúdo das falas dos acadêmicos envolvidos na atividade.

Para tanto, é desejável desmembrar esta experiência em outras formas de investigação, como por exemplo, uma futura análise mais precisa acerca do material coletado por meio da Análise de Conteúdo para inferir sobre as temáticas relacionadas à formação docente, metodologias do ensino de ciências, ensino de ciências da natureza na perspectiva da educação do campo. Outra perspectiva de análise pode ser desenvolvida à luz das matrizes (3x3) constituídas a partir das relações com o saber, oriundas do modelo do triângulo e prisma didático-pedagógico proposto por Arruda e Passos (2017).

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, out. 2007.

ARRUDA, S. M; PASSOS, M. M. Instrumentos para análise da relação com o saber em sala de aula. **REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino**, Cornélio Procópio, v.1, n. 2, p. 95-115, 2017. ISSN: 2526-9542.

BRASIL. **Resolução n. 2501 de 20 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a Organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino. Constituição Estadual para a Educação do Campo. Mato Grosso do Sul. Ministério da Educação Universidade Federal da Grande Dourados Faculdade Intercultural Indígena, 2017.

CARVALHO, A. M. P.; PÉREZ, D. G. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LORENCINI JR, Á. As Demandas Formativas do Professor de Ciências. In: CAINELLI, M. R.; SILVA, I. F. (Orgs.). **O Estágio na Licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2009, p. 21-42.

MARCELO, C. **Aprender a enseñar e inserción profesional**. Portalegre: Aprender, 1998.

MUNARIM, A. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, A. *et al.* **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

PONTE, J. P.; GALVÃO, C.; TRIGO-SANTOS, F.; OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 10, n. 1, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. – Petrópolis: Vozes, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Dourados: UFGD, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**.

Dourados: UFGD, 2017.

SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T dos. Educação do campo: Prática do professor em classe multisseriada. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v7, n. 22, p. 211-227. set/dez, 2007.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Ana Aline de Medeiros Silva**

Graduada em Licenciatura Plena em Física pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (2008). Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina-PR na área de História e Filosofia da Ciência (2013). É Professora do Magistério Superior na Universidade Federal da Grande Dourados, lecionando nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação em Ciências da Natureza. É docente do curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Educação Matemática e Ensino de Ciências da Universidade Federal da Grande Dourados-MS. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina-PR na área de Ensino de Ciências.

*E-mail* para contato: [anasilva@ufgd.edu.br](mailto:anasilva@ufgd.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0102492440209643>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0685-7879>

### **Álvaro Lorencini Júnior**

Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação e Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (USP - São Paulo). Mestrado e Doutorado em Educação, área de Didática pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Professor do Depto. de Biologia Geral do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR) da disciplina: Didática das Ciências Naturais. Professor e Orientador do Programa de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEL e do Programa de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado em Educação para a Ciência e Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Coordenador do GETEPEC (cadastrado e certificado no CNPq) - Grupo de Estudos e Pesquisa: Tendências e Perspectivas do Ensino das Ciências.

*E-mail* para contato: [alvarojr@uel.br](mailto:alvarojr@uel.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0858496742334845>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9365-2312>

**Sérgio de Mello Arruda**

Bacharel em Física (USP, 1976), Mestre em Ensino de Ciências (USP, 1994) e Doutor em Educação (USP, 2001). Foi professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL) de 1978 a 2016. Atualmente é: professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (PECEM/UEL); professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP); professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGMAT/UTFPR). É líder do grupo de pesquisa EDUCIM, criado em 2002 (<http://educim.com.br/>). Bolsista de Produtividade do CNPq - nível 1D.

*E-mail* para contato: [renop@uel.br](mailto:renop@uel.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3162292964889276>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4149-2182>

12 TRADIÇÃO E MODERNIDADE: A DIMENSÃO  
INDIVIDUAL, COLETIVA E ÉTNICA DO  
CONSUMO DE ÁLCOOL ENTRE INDÍGENAS DO  
BRASIL

TRADICIÓN Y MODERNIDAD: LA DIMENSIÓN  
INDIVIDUAL, COLECTIVA Y ÉTNICA DEL  
CONSUMO DE ALCOHOL ENTRE INDÍGENAS DE  
BRASIL

Euzelene Rodrigues Aguiar

**RESUMO**

O presente capítulo integra a tese doutoral intitulada “Análise histórica da evolução do consumo de álcool entre indígenas do Brasil: um processo individual, coletivo e étnico”, apresentada no Programa de Doutorado em Psicologia da Universidad de Salamanca, Espanha, em 2020. O consumo de bebidas alcoólicas entre indígenas no Brasil remonta a tempos imemoriais, cujas práticas etílicas tradicionais já incluíam a fermentação de frutas, cereais e raízes. Posteriormente, as bebidas destiladas foram introduzidas em sua vida cotidiana através dos processos de pacificação e colonização. O alcoolismo foi considerado uma enfermidade social, geralmente presente nas classes populares em função das condições de vida, status, poder, costumes, assim como da sua participação econômica e política. Nesta pesquisa realizou-se uma análise da origem e evolução do consumo de álcool entre indígenas no Brasil, considerando-se aspectos históricos e socioculturais a partir de um contexto geral até a sua realidade local.

**Palavras-chave:** História do consumo de álcool. Identidades étnicas e socioculturais. Terras/territórios Indígenas.

## RESUMEN

Este capítulo integra la tesis doctoral titulada “Análisis histórico de la evolución del consumo de alcohol entre indígenas en Brasil: un proceso individual, colectivo y étnico” presentada en el Programa de Doctorado en Psicología; Universidad de Salamanca, España, en 2020. El consumo de bebidas alcohólicas en las culturas indígenas brasileñas se remonta a tiempos inmemoriales, cuyas prácticas étlicas tradicionales ya incluían la fermentación de frutas, cereales y raíces. Posteriormente, las bebidas destiladas fueron introducidas en la vida cotidiana a través de los procesos de pacificación y colonización. El alcoholismo ha sido considerado como una enfermedad social generalmente presente en las clases populares en función de sus condiciones de vida, status, poder, costumbres, así como de su participación económica y política. En esta investigación se realizó un análisis del origen y evolución del consumo del alcohol entre indígenas en Brasil, considerándose aspectos históricos y socioculturales a partir de un contexto general hasta su realidad local.

**Palabras clave:** Historia del consumo de alcohol. Identidades étnicas y socioculturales. Tierras/territorios Indígenas.

## INTRODUÇÃO

Entre as principais causas do crescente processo de alcoolização, verificado atualmente entre muitos povos indígenas, destacam-se a perda das raízes étnicas e culturais ocasionada pela exclusão social e marginalização. Processos estes intensificados pelas contradições entre as práticas culturais e os mercados discriminatórios ao longo da complexa história dos povos indígenas, sendo agravados no contexto atual pelas perversas dinâmicas da globalização.

Casos de disseminação de bebidas alcoólicas e drogas em aldeias indígenas são frequentemente denunciados por associações indigenistas, porém não têm sido desenvolvidas políticas de combate e prevenção. O “Relatório de Violência contra Povos Indígenas – 2019”, divulgado pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, denuncia o aumento no consumo de bebidas

alcoólicas destiladas nas aldeias entre diferentes grupos étnicos.

Sendo o Brasil um país multicultural, o índio integra de forma singular a identidade brasileira. Entretanto, a história indígena é marcada por discriminação, preconceito, racismo, desigualdades acentuadas que impedem seu pleno desenvolvimento político, social e econômico, e participação igualitária nas instâncias de decisão e poder.

Fatores que impactam os modos de vida tradicionais, como a pobreza, perda do equilíbrio individual/social, sofrimento individual/coletivo, precárias condições de vida relacionados com o processo de colonização, aculturação e fragmentação das identidades étnicas foram determinantes no crescente processo de alcoolização indígena. Paulatinamente têm sido observadas mudanças na conduta bebedora de indígenas; as bebidas fermentadas que originalmente ocupavam lugar central nas tradições indígenas, vêm sendo substituídas pelas bebidas destiladas.

Apesar dos intensos processos de modernização, muitos povos indígenas do Brasil ainda garantem a sua sobrevivência através da pesca, caça, plantio e produção de artesanato. Entretanto, diante da escassez de recursos naturais (original fonte de sua subsistência) ocasionada pela atual crise ambiental e suas consequências como o aquecimento global, seca, desmatamento, garimpos ilegais, poluição, contaminação e desaparecimento dos rios, extinção dos animais; diminuição de solos férteis, muitos deles veem-se ameaçados em seus direitos fundamentais e justiça social garantidos a partir dos marcos legais elaborados e promulgados no último século.

A invisibilidade tem marcado a eurocêntrica trajetória etnohistórica dos povos indígenas do Brasil, em diferentes contextos geográficos e socioculturais. No entanto, na atualidade, observam-se grandes paradoxos como uma maior visibilidade dos indígenas na mídia, especialmente de suas

reivindicações e protestos contra frequentes invasões das terras indígenas e tentativas de aprovação de projetos de lei que violam direitos consagrados pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e por instrumentos internacionais de proteção. Por exemplo a PL 2633/2020 que visa regulamentar o sistema de “grilagem”, isto é oficializar a exploração indiscriminada das terras indígenas por interesses privados como garimpos, madeireiras e agropecuária. Outras estratégias de subtração de direitos consagrados aos povos indígenas são o Marco Temporal e a PEC 215.

Em meio às preocupações globais com o meio ambiente, assistimos ao vertiginoso e inexorável aumento do desmatamento em áreas indígenas na Amazônia. É notório o silenciamento dos órgãos governamentais frente aos ataques e perseguições que têm, drasticamente, afetado muitos povos indígenas da região, como os Yanomami e Mundukuru, numa escalada de violência, corrupção e impunidade; expressando inquestionavelmente o fortalecimento e avanço da pauta anti-indígena no Brasil.

Neste cenário insustentável de exploração, violência e exclusão social, as estratégias de sobrevivência até então utilizadas precisam ser rapidamente repensadas com o propósito de garantir o desenvolvimento, autossustentabilidade e autonomia dos povos indígenas.

De acordo com o Instituto Socioambiental – ISA, nos últimos anos houve um considerável aumento do número de populações que passaram a reivindicar o reconhecimento oficial de sua etnicidade. Muitas destas famílias foram territorialmente espoliadas, com suas terras tradicionais usurpadas, algumas delas viram-se obrigadas a se deslocar em busca de locais mais seguros.

Muitos povos reencontram no presente, contextos políticos e históricos favoráveis à reconstrução de suas identidades étnicas e coletivas. Esse

processo não é exclusividade do Brasil, casos semelhantes são conhecidos em outros países latino-americanos como, por exemplo, Bolívia e México. No território brasileiro verifica-se mais claramente esse fenômeno em décadas recentes, quando as histórias regionais passaram a ser reestudadas, os direitos indígenas mais reconhecidos e as organizações de apoio aos índios alcançaram um estado mais efetivo de consolidação.

A luta por autonomia, protagonismo e autodeterminação étnica através da reconstrução das tradições e revitalização dos idiomas originais constitui-se num fenômeno conhecido como “etnogênese”, “viagem da volta” ou “ressurgimento étnico”, “identidades emergentes”, “índios emergentes” ou “comunidades indígenas ressurgidas” (ARRUTI, 2006). Três elementos são apontados como característicos deste processo: (1) aparece, quase sempre, em conexão com pleitos territoriais; (2) resulta de complexos processos históricos regionais de relacionamento entre índios e não-índios; e (3) os povos que adotam essas identidades manifestam uma baixa distintividade em relação às populações não indígenas das regiões onde vivem (tanto em termos culturais como de “aparência física”).

Os dados populacionais indígenas fornecidos por órgãos oficiais, a exemplo do Conselho Indigenista Missionário – CIMI, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, Instituto Sócio Ambiental – ISA, Associação Nacional de Ação Indigenista – ANAI/BA e Fundação Nacional de Saúde – FUNASA costumam apresentar grandes discrepâncias em relação às variações do número de povos, população e línguas.

Dentre os aspectos que explicam as inconsistências se pode destacar o surgimento de novos povos indígenas e as diferenças nos critérios utilizados, já que alguns órgãos consideram índios apenas os que vivem nas aldeias, enquanto outros levam em conta aqueles que se transladaram para as áreas

urbanas. Além do exposto, existem outras dificuldades para a realização de um censo indígena mais preciso, como a heterogeneidade das regiões brasileiras e, conseqüentemente, as dificuldades de acesso a algumas zonas, como por exemplo, a Amazônia, especialmente quando se trata de povos isolados. Por outro lado, muitos povos indígenas continuam nômades e frequentemente mudam de um lugar para outro, sendo que se encontram fragmentos de povos em alguns estados brasileiros que são oriundos de outras regiões.

### **DADOS DEMOGRÁFICOS**

Segundo o Censo IBGE 2010, existem no Brasil mais de 240 povos indígenas somando 896.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em zonas urbanas e 572.083 em áreas rurais, correspondendo aproximadamente a 0,47% da população total do país.

O Censo Demográfico 2010 aprimorou a pesquisa da população indígena investigando o pertencimento étnico e as línguas indígenas faladas, além de identificar a população residente nas Terras Indígenas e fora delas. Nesse censo, foi aplicada uma nova metodologia para captação da população indígena dentro das Terras Indígenas, isto é, para aquelas pessoas que não se declararam indígenas no quesito cor ou raça, foi introduzido o quesito “Você se considera indígena?”, de acordo com seus costumes, tradições, cultura, antepassados, etc. Nas tabelas de etnia e língua falada, como também, na localização geográfica – Terras Indígenas, o quantitativo leva em consideração essa nova metodologia, logo não existe comparabilidade com os censos anteriores. (IBGE, 2010)

Cabe assinalar, que a autoidentificação é o critério mais utilizado para determinar quem são índios no Brasil. Esse critério ocasiona equívocos, uma vez que muitos se autodeclaram indígenas buscando acesso a direitos

específicos e a uma assistência especial oferecida pelo governo.

O caso brasileiro é bastante ilustrativo dessa tendência, com a inclusão, a partir de 1991, da categoria indígena como uma das opções no quesito sobre cor/raça dos censos demográficos. Nos censos seguintes, com destaque para o de 2010, houve uma notável ampliação do leque de perguntas relativas aos indígenas, incluindo pertencimento étnico, línguas faladas, residência ou não em terras indígenas, características específicas de moradia e saneamento, entre outras. (SANTOS, 2013, p. 1).

Há muitas décadas que os povos indígenas brasileiros vêm passando por um processo de recuperação demográfica através de um crescimento significativo dessa população. (CATTANI; PAGLIARO, 2009).

Até metade do ano 1970, acreditava-se que o desaparecimento desses povos era algo inevitável, sendo sua persistência e permanência, símbolos de transformações sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas que comprovam um passado cheio de dificuldades, mas também de força, coragem e grande capacidade de resistência às adversidades.

### **DIMENSÃO INDIVIDUAL, COLETIVA E ÉTNICA DO CONSUMO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS ENTRE INDÍGENAS**

O consumo de álcool entre povos indígenas apresenta três dimensões: individual, coletiva e étnica. A dimensão individual refere-se aos fatores genéticos e aos aspectos comportamentais, onde o uso abusivo caracteriza-se pelo consumo compulsivo de bebidas alcoólicas, cujo bebedor desenvolve progressivamente uma tolerância à intoxicação e apresenta sinais e sintomas em estados de abstinência.

A dimensão coletiva refere-se aos aspectos sociais, culturais, políticos e

ideológicos do consumo do álcool. Segundo Menéndez (2013) o papel do sujeito bebedor deve ser pensado em articulação com processos socioculturais e/ou político-econômicos nos distintos grupos sociais e ainda “[...] como instrumento de controle social, de exploração econômica, de justificativas racistas, ou de legitimador de violências intrafamiliares” (MENÉNDEZ, 2013, p. 13). Segundo este autor,

A identificação e a autoidentificação de grupos étnicos ou de classes sociais com o “alcoolismo”, assim como as estigmatizações ou relações de hegemonia/subalternidade desenvolvidas em torno do álcool e do alcoolismo, são construções sociais geradas por meio de processos econômicos e políticos e/ou ideológicos/culturais. Assim, a descrição das condições que caracterizam o consumo do álcool permitiria entender tanto determinadas consequências patológicas como a funcionalidade sociocultural desse mesmo uso. São essas condições – e não o ato da ingestão – que possibilitarão compreender a agressividade ou a estigmatização tanto em nível individual como coletivo (MENÉNDEZ, 2013, p. 12).

A dimensão étnica relaciona-se aos modos tradicionais de consumo verificados em cada povo indígena e à multiplicidade de funções socioculturais que o álcool representa nas distintas etnias. Neste sentido, destacam-se “[...] as funções psicotrópicas, terapêuticas, alimentares, de sociabilidade, de coesão, de transgressão ou de ‘válvula de escape’, tomando parte em rituais religiosos, profissionais e/ou familiares” (MENÉNDEZ, 2013, p. 12, grifos do autor).

Oliveira (2006), no estudo denominado “Alcoolismo entre os Kaingang: do sagrado e lúdico à dependência” analisa o significado das bebidas fermentadas no contexto ritualístico; utilizado como reafirmação grupal em festas sagradas e profanas. O autor critica a instalação de alambiques por órgão oficial do governo dentro da área indígena, ele acredita que tais padrões de contato com a sociedade nacional desvirtuam as práticas tradicionais.

Oliveira (2006) considera que em diversas etnias e grupos existem dificuldades em diferenciar o significado do beber ritualístico e outras formas de ingestão; destaca ainda o caráter lúdico atribuído à bebida alcoólica, que contribui para a alegria do índio.

Considerando as complexidades e contradições inerentes a uma compreensão mais aprofundada do consumo de bebidas alcoólicas entre indígenas deveria integrar os fatores biomédicos e socioculturais envolvidos, além de considerar os significados e interpretações atribuídos pelos bebedores à sua própria conduta alcoólica. Estes elementos são essenciais para a compreensão do universo sociocultural, simbólico, subjetivo e comportamental, que motiva os índios a consumir bebidas alcoólicas.

Entretanto, verifica-se atualmente um significativo aumento de estudos e publicações sobre o consumo de bebidas alcoólicas entre povos indígenas na busca de elucidar aspectos etiopatogênicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos, econômicos e ambientais. Paulatinamente, o consumo de bebidas alcoólicas vem se constituindo em um frutífero campo interdisciplinar de investigação e produção de conhecimentos importantes para a compreensão do crescente processo de alcoolização indígena, bem como para a implementação de programas educativos e medidas de prevenção da “Síndrome de Dependência Alcoólica – SDA” nas aldeias.

Torna-se imprescindível conhecer o processo histórico-cultural da comunidade investigada a partir da formulação de propostas e metodologias de investigação quantitativas e qualitativas sobre o consumo abusivo de bebidas alcoólicas entre indígenas. Levando-se em conta a diversidade sociocultural e a heterogeneidade dos perfis epidemiológicos é fundamental realizar estudos e pesquisas que possam elucidar os múltiplos fatores que interagem no processo de alcoolização indígena.

Para a formulação de medidas preventivas, campanhas educativas e programas de intervenções psicossociais para a reabilitação dos bebedores é essencial compreender os aspectos simbólicos, subjetivos, socioculturais e políticos que circundam o ato de beber entre indígenas. Na análise da conduta bebedora é fundamental considerar o violento processo histórico vivenciado por estes povos, uma vez que as situações de tensão social e ameaça estão intimamente relacionadas com os comportamentos aditivos. Tais fatores aumentam consideravelmente o consumo do álcool e predisõem à Síndrome de Dependência do Álcool (COIMBRA; SANTOS; ESCOBAR, 2003; SOUZA; AGUIAR, 2001).

### **DIREITO À IDENTIDADE, DIFERENÇA E AUTODETERMINAÇÃO SOCIOCULTURAL E ÉTNICA**

Embora tenham o direito à igualdade, diferença e autodeterminação cultural e étnica garantidas em distintas leis nacionais e internacionais, as representações sociais que circundam a imagem do indígena revelam fortes resquícios do pensamento racista, característico do Período Republicano, no qual os indígenas são primitivos, selvagens, preguiçosos, bêbados etc. Nesta ótica, são seres essencialmente distintos, subdesenvolvidos e inferiores aos europeus, desde uma ideologia eurocêntrica. A etnicidade foi associada à índole, conduta e capacidade do indígena, adotando-se as premissas do “degeneracionismo”<sup>64</sup> para inferiorizar e desqualificar os índios e assim justificar exclusão social, submissão e exploração.

---

<sup>64</sup> As noções de degenerescência formuladas por Auguste Morel (1857) preconizavam que as desordens mentais eram decorrentes de tendências orgânicas inatas. O termo “degeracionismo” foi amplamente utilizado na Medicina e se referia a indivíduos estigmatizados por uma suposta degeneração hereditária, os quais, desde essa ótica, traziam uma predisposição inata para o adoecimento mental, sendo considerados alienados em potencial.

Segundo Hall (2002, p. 8) as identidades culturais são “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem do nosso pertencimento a determinadas culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, sobretudo, nacionais”. O autor afirma que as identidades modernas estão sendo “descentradas”; deslocadas ou fragmentadas,

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (HALL, 2002, p. 9).

Hall refere-se à “descentração” do sujeito como a perda do “sentido de si”, isto é, de referências pessoais e coletivas que alicerçam a personalidade. Esclarece que “esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo” (HALL, 2002, p. 9). As incessantes dinâmicas e contradições, ao longo do tempo, definem historicamente a identidade. Porém, a falta de uma unidade integrada, coerente, estável e segura estruturando a identidade conduz à incerteza, desconfiança e falta de perspectiva futura. Tais dúvidas relativas à continuidade nos processos sociais básicos, que caracterizam a humanidade no tempo presente, costumam ser geradoras de medo, ansiedade e angústia.

Delgado (2006) esclarece que a pluralidade de sujeitos, constroem a história da humanidade,

Inúmeras vezes defendem ideais e programas opostos, o que é peculiar à heterogeneidade do mundo em que vivemos. Seus pensamentos e suas ações traduzem a multiplicidade que lhes é inerente, a maior riqueza do ser humano: a alteridade. Alteridade que é referência de

diferentes identidades – étnicas, culturais, nacionais, religiosas, sociais, de gênero, ideológicas. Alteridade que traduz a multiculturalidade e a diversidade do potencial criativo do ser humano nas mais diferentes áreas de atuação. (DELGADO, 2006, p. 55).

De acordo com Silva (2000), através das representações sociais presentes na história cultural e política dos diferentes grupos humanos torna-se possível identificar os elementos simbólicos que conduzem os sujeitos a determinadas ações. Tais ações seguem uma lógica social específica em consonância com o “lugar” histórico e socialmente definido, que é ocupado pelo sujeito. Sobre a função política dos sistemas simbólicos, Bourdieu esclarece que,

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”. (BORDIEU, 2010, p. 11).

Segundo Jodelet (1985), as representações sociais são modalidades de conhecimento prático que contribuem para a compreensão e a comunicação do contexto social, material e ideativo. Constituem-se por aspectos cognitivos como imagens, conceitos, categorias e teorias, os quais são socialmente elaborados e compartilhados.

Spink (2003) assinala que as representações sociais são fenômenos essencialmente sociais que devem ser entendidos a partir das funções simbólicas e ideológicas que se assumem em determinado contexto em que são produzidas e das formas de comunicação com que se expressam. Ao situar-se na vertente teórica da Psicologia Social, as representações sociais convertem-se num campo psicossocial transdisciplinar, uma vez que é

compartilhado por outras áreas de conhecimento como Filosofia, História, Sociologia e Psicologia Cognitiva. Assim, a autora destaca as representações sociais como um conceito transdisciplinar situado na interface dos fenômenos individual e coletivo.

Serge Moscovici (2005) considera que uma das funções das representações sociais é “convencionalizar” objetos, pessoas ou acontecimentos, dando-lhes forma e classificando-os em uma determinada categoria que, gradualmente, se impõe como modelo de um determinado grupo de pessoas. Assim, estamos todos envolvidos em imagens, linguagem e cultura, que nos são impostas por representações do grupo ao qual pertencemos.

Entre os anos 1970 e 1980, surgiram novas concepções como diversidade cultural, respeito à diferença, multiculturalismo e autodeterminação étnica. À luz da Psicologia,

Identidade é a denominação dada às representações e sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si próprio, a partir do conjunto de suas vivências. A identidade é a síntese pessoal sobre o si mesmo, incluindo dados pessoais (cor, sexo, idade), biografia (trajetória pessoal), atributos que os outros lhe conferem, permitindo a representação a respeito de si. (BOCK *et al*, 1993, p. 136–137).

Bock *et al* (1993) assinala que o conceito de identidade ultrapassa a visão dicotômica do homem enquanto um conjunto de papéis, valores, habilidade, atitudes, entre outros. Uma compreensão mais aprofundada, requer a percepção do homem como uma totalidade, abrangendo todos os aspectos envolvidos na alteridade de forma integrada. Assim, busca-se apreender

[...] a singularidade do indivíduo, produzida no confronto com o outro. A mudança nas situações sociais, a mudança na história de vida e nas relações sociais determinam um processar contínuo na

definição de si mesmo (BOCK *et al*, 1993, p. 136–137).

A construção da identidade ocorre a partir da história de vida do sujeito, isto é, do conjunto de suas vivências e experiências definidas a partir de modelos de aprendizagem construídos cotidianamente nas diversas etapas de seu desenvolvimento motor, afetivo e intelectual. Através de contínuos processos subjetivos, a realidade é interpretada de forma particular e individual por meio dos significados atribuídos ao que é vivenciado, construindo assim a singularidade do sujeito.

Para Munanga (2005), o movimento e a dinâmica das contínuas elaborações subjetivas caracterizam o processo de construção da identidade. Sendo assim, a questão da identidade apresenta uma dinâmica inesgotável no espaço/tempo. As explicações e conclusões neste âmbito serão sempre provisórias, considerando-se as intermináveis mudanças no contexto histórico, social, cultural, econômico e político em que o indivíduo está inserido. As identidades indígenas, por sua vez, seguem a mesma orientação, já que, de forma contínua e ininterrupta, transformam-se ao longo do tempo. Nesse sentido, o índio contemporâneo é essencialmente diferente do índio colonial.

Segundo Erickson, o desenvolvimento psicossocial da identidade requer a integração de diferentes etapas:

*Llegamos a la conclusión de que sólo un sentimiento gradualmente creciente de identidad, basado en la experiencia de salud social y solidaridad cultural al final de cada crisis importante de la infancia, promete ese equilibrio periódico en la vida humana que, en la integración de las etapas yóicas, contribuye a establecer un sentimiento de humanidad. Pero toda vez que dicho sentimiento se pierde, toda vez que la integridad cede ante la desesperación y el rechazo, toda vez que la generatividad cede el paso al estancamiento, la intimidad al aislamiento, y la identidad a la confusión, es probable que toda una serie de temores infantiles asociados se movilizan: pues sólo una identidad firmemente anclada en el “patrimonio” de una*

*identidad cultural puede producir un equilibrio psicosocial eficaz.*  
(ERICKSON, 1980, p. 371).

Entre as condições desfavoráveis ao equilíbrio psicossocial destacam-se a exclusão social, miséria, exploração e estigmatização; fenômenos que sempre estiveram presentes nas interações entre indígenas e não indígenas. Tais interações, geralmente, estão impregnadas de preconceitos e ideologias dominantes que seguem a lógica capitalista, acarretando divergências e conflitos entre os diferentes grupos sociais. De acordo com Xiberras (1993, p. 21), “[...] excluídos são todos aqueles que são rejeitados dos nossos mercados materiais e simbólicos, de nossos valores”.

Partindo-se desta concepção, é possível refletir sobre os fatores históricos, ideológicos, políticos e culturais que contribuem para a submissão das tradicionais formas de pensar, sentir e atuar dos indígenas – de acordo com suas peculiaridades socioculturais – aos modelos ocidentalizados nos diversos âmbitos da vida cotidiana, como educação, saúde e idiomas originários. Os direitos linguísticos estão relacionados aos direitos sociais, simbólicos e territoriais. Muitos idiomas indígenas estão desaparecendo, entretanto, alguns povos vivenciam um processo de revitalização a partir de sua recuperação com os anciões da comunidade através da história oral e posteriormente transmitem esses conhecimentos às crianças indígenas.

Munanga (2005, p. 01) considera que a construção social da identidade se produz sempre num contexto caracterizado pelas relações de força, onde “o por quem e o porquê determinam largamente o conteúdo simbólico da identidade cultural construída e sua significação para os que se identificam com ela ou se situam resolutamente fora dela”.

Na perspectiva da diversidade, seja de raça, etnia, gênero etc., as diferenças representam relações de poder e dominação e traduzem-se em incessantes fontes de conflitos na história dos diversos grupos humanos.

As diferenças unem e desunem; são fontes de conflitos e de manipulações socioeconômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação dos fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos. (MUNANGA, 2005, p. 4).

Em relação ao complexo processo de construção das identidades, Munanga assinala que, do ponto de vista da Antropologia,

Todas as identidades são construídas [...]. A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos de poder, das revelações religiosas e das categorias culturais. Mas os indivíduos, os grupos sociais, as sociedades transformam todos esses materiais e redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízam na sua estrutura social e no seu quadro do espaço-tempo. (MUNANGA, 2005, p. 3).

A intensa relação dos indígenas com o meio ambiente, onde diversos elementos são sagrados (rios, bosques, árvores, animais etc.), se traduz em diferentes formas de representar o mundo e ordenar a realidade, de acordo com as construções simbólicas nas quais a natureza é parte integrante das próprias identidades socioculturais. Os processos de ruptura dos modos de vida tradicionais e a conseqüente fragmentação das identidades étnicas ocasionada pela destruição dos territórios indígenas são fatores determinantes do consumo abusivo de álcool nestas populações.

### **TERRAS E TERRITÓRIOS INDÍGENAS**

Um dos critérios utilizados para o reconhecimento da “indianidade” de um povo diz respeito à necessidade de ter em comum um projeto de vida social numa terra de uso exclusivo. A terra é essencial para o reconhecimento

da identidade étnica. No âmbito jurídico, a definição de Terras Indígenas é contemplada por diversos documentos, em caráter nacional pela Constituição Federal Brasileira-CFB, de 1988, e pelo Estatuto do Índio de 1973. A Constituição estabelece que os primeiros donos da terra são os índios, sendo assim o seu direito à terra é natural e independente do reconhecimento formal.

De acordo com o artigo 231, as terras indígenas “são aquelas por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para as suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários para o seu bem-estar e as necessárias para a sua reprodução física e cultural, segundo os seus usos, costumes e tradições”. Contudo, o segundo parágrafo estabelece que: “§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes”, portanto, as terras indígenas são, de fato, bens da União.

Na dimensão internacional, tanto o Convênio 169 da OIT (1989) quanto a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007) contemplam o Direito à terra.

O artigo 13º, do Convênio 169 da OIT, estabelece a diferença entre terras e territórios indígenas. Os territórios indígenas referem-se àquelas áreas às quais são atribuídos significados e valores subjetivos e/ou espirituais, abrangendo todo o ambiente que é utilizado de forma coletiva. Como por exemplo, se uma lagoa ou montanha, situada fora da área demarcada e homologada como terra indígena, se constituir em espaço sagrado para os índios, ao qual forem atribuídos aspectos simbólicos e espirituais, essenciais para a continuidade das suas tradições, será considerada parte do território indígena, à qual os índios deverão ter livre acesso para realização de seus

rituais. Assim sendo, os territórios indígenas são mais abrangentes do que as terras indígenas e seu uso deve ser garantido ao povo indígena no intuito de preservar sua memória coletiva.

Portanto, os povos indígenas são também definidos por meio das terras. Tanto na legislação nacional como internacional há dois elementos importantes para sua identificação: a “continuidade histórica” e a “conexão territorial”.

O princípio da continuidade histórica refere-se à conservação de suas instituições sociais, econômicas, culturais e políticas. Esse princípio é afetado pelos processos de aculturação e urbanização indígena.

A conexão territorial é o segundo princípio, baseia-se em uma combinação de elementos objetivos e subjetivos relacionados com o sistema de administração e controle de seus territórios, bem como com suas identidades, práticas culturais, rituais e crenças. Questões ambientais e territoriais, como as mudanças climáticas, o desmatamento e a exploração dos recursos naturais interferem na conexão territorial indígena.

Oliveira (2006) acredita que, na realidade, essas coletividades se conceberam como populações originárias, não somente porque construíram sua identidade de um modo diferenciado, mas porque possuem igualmente uma sociabilidade que lhes é própria. Porém, a legislação não consegue abarcar as especificidades, além disso o próprio aparato jurídico apresenta equívocos indicando falta de neutralidade e imparcialidade em sua elaboração, uma vez que apresenta uma redação tendenciosa, passível de múltiplas interpretações, numa linguagem permeada de expressões jurídicas, muitas destas incompreensíveis aos leigos, prejudicando o exercício da cidadania e o protagonismo das populações indígenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o progressivo distanciamento dos povos indígenas de seu meio ambiente e, conseqüentemente, de suas raízes étnico culturais segue de forma ininterrupta. À luz das razões antes expostas, perpetuam-se os efeitos destrutivos dos diversos processos que afetam as comunidades tradicionais, debilitando sua identidade étnica, intensificando a dimensão étnico-racial da exclusão social, marginalização e invisibilidade. Entre estes, destacam-se as políticas anti-indígenas, globalização da economia, aquecimento global e exacerbamento da individualidade moderna.

Os processos de privatização e os impactos das grandes obras desenvolvimentistas têm contribuído para a fragmentação das identidades étnicas ao alterar os modos tradicionais de vida. Os quais geralmente ocorrem de forma violenta não só no Brasil, como também em outros países da América Latina, através das perseguições, violência e expulsões dos indígenas de seus territórios.

Além da dimensão econômica e de autossustentabilidade, os aspectos representativos, simbólicos e espirituais dos territórios indígenas são inerentes às suas identidades étnicas. Sendo assim, a perda da terra pode provocar intensas mudanças na vida cotidiana dos indígenas e na sua organização social, como a dessacralização dos elementos da natureza e a ausência de suas paisagens culturais originais, produzindo rupturas históricas e identitárias, irreversíveis na maioria dos casos. Destaca-se a importância fundamental de compreender as singularidades socioculturais representativas, simbólicas e espirituais que caracterizam a relação dos indígenas com a natureza.

Historicamente o abuso de álcool foi utilizado como estratégia contra os indígenas a partir da disseminação de bebidas alcoólicas nas aldeias e da

construção da imagem do índio bêbado como forma de poder e dominação.

Ao implacável poder e dominação dos agentes econômicos, dos setores empresariais privados, entre outros representantes do capital, interessa que os índios estejam embriagados/vulneráveis, sendo conveniente a imagem do índio selvagem, primitivo, incivilizado, bêbado e preguiçoso, pois favorece a exploração da biodiversidade ainda presente nas terras e territórios indígenas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. R. **Análise histórica da evolução do consumo de álcool entre indígenas do Brasil**: um processo individual, coletivo e étnico. 397f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Doutorado em Psicologia, Universidade de Salamanca – Espanha. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2020.

ARRUTI, J. M. Etnogêneses Indígenas In.: RICARDO, B.; RICARDO, F. (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil 2001/2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, p.50-54, 2006.

BOCK, A. M. B. *et al.* **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1993.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CATTANI, A. D.; PAGLIARO, H. Riqueza e desigualdades. In: **Dossiê**: povos indígenas do Brasil. Salvador: Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2009.

COIMBRA, C. E. A. J.; SANTOS, R. V.; ESCOBAR, A. L. **Epidemiologia e saúde dos povos indígenas do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz / ABRASCO, 2003.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - CIMI. **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2019**. Brasília: CIMI, 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

DELGADO, L. A. N. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ERICKSON, H. E. **Infancia y sociedad**. 8. ed. Buenos Aires: Hormé, 1980.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DPEA Editora, 2002.

JODELET, D. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. *In*: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicologia Social**, Barcelona: Paídos, 1985.

MENÉNDEZ, L. Eduardo. Prefácio. *In*: SOUZA, M. L. P. **Processos de alcoolização indígena no Brasil**: perspectivas plurais. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUNANGA, K. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. R. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2006. (Coleção Educação para Todos - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade).

QUILES, M. Mansidão de fogo – Aspectos etnopsicológicos do comportamento alcoólico entre os Bororo. **Anais do Seminário Sobre Alcoolismo e DST/AIDS entre os Povos Indígenas** (p. 166-179). Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Editora Record, 2004.

SANTOS, R. V. Demografia dos povos indígenas em perspectiva internacional. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 609-611, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/hKNNRj8SVdN9pXwVN69dgZQ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (Org.); HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, J. A.; AGUIAR, J. A. Alcoolismo em população Terena no Estado do Mato Grosso do Sul – Impacto da sociedade envolvente. *In: Anais do Seminário sobre alcoolismo DST/AIDS entre os povos indígenas*. Brasília: Ministério da Saúde, 2001, p. 149-165.

SPINK, M. J. P. **Psicologia social e saúde: práticas, saberes e sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2003

XIBERRAS, M. **Les théories de l'exclusion**. Paris: Meridiens Klincksieck, 1993.

## **SOBRE A AUTORA**

### **Euzelene Rodrigues Aguiar**

Doutora em Psicologia pela Universidade de Salamanca - USAL, Espanha; Mestre em Políticas Públicas, Desenvolvimento Regional e Gestão do Conhecimento (Universidade do Estado da Bahia - UNEB - 2008); Especialista em Direitos Humanos (Escola Superior do Ministério Público da Bahia - ESMP e UNEB - 2001); Graduação em Psicologia (Licenciatura, Bacharel e Clínica, PUC- Goiás -1993; Professora Assistente e pesquisadora na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - DCHT, Campus XIX, onde ministra disciplinas de Psicologia; Educação em Direitos Humanos; História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; e desenvolve o Projeto de Extensão "Direitos Humanos em Perspectiva Interdisciplinar" desde 2004. Formação Básica e Avançada em EMDR - Eye Movement Desensitization and Reprocessing (Associação Espanhola de EMDR 2012-2015). Membro do Grupo de pesquisa "Direitos Humanos, Grupos Vulneráveis e Violências" – CNPQ e do "Grupo Salamanca de Investigación en Antropología Indigenista y Educación Intercultural – GSIAIEI".

*E-mail:* para contato: [eaguiar@uneb.br](mailto:eaguiar@uneb.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6535008195442479>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5747-0631>

13 INTEGRACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DEL BUEN  
VIVIR EN LA EDUCACIÓN PROPIA: EL EJEMPLO  
DEL PUEBLO ASHANINKA DEL RÍO ENE.

INTEGRAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO BEM VIVER  
NA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: O EXEMPLO DO  
POVO ASHANINKA DO RIO ENE.

Mara García Rodríguez  
Luis Alfonso Garzón Pérez  
María Dolores Fernández Malanda

**RESUMEN**

En el mundo, según los datos de organismos internacionales hay unos 370 millones de indígenas que pertenecen a las casi 5000 naciones originarias que hay repartidas por 90 países de los 5 continentes. El campo de la educación es uno de los principales espacios de lucha para alcanzar la igualdad de sus derechos como pueblos y como personas; una educación que reemplace a la educación oficial, y que les permita mantener, desde su concepción de espacio-tiempo- la identidad y los territorios, herencia de sus antepasados, a través de la recuperación de saberes ancestrales basados, mayoritariamente, en principios biocéntricos. Este trabajo se centra en América Latina y en el papel de la educación propia como vehículo transmisor del “Buen Vivir”.

**Palabras clave:** Integración, Identidad, Educación propia, Pueblo Ashaninka

**RESUMO**

No mundo, segundo dados de organismos internacionais, existem cerca de

370 milhões de indígenas que pertencem às quase 5 mil nações originárias que estão espalhadas por 90 países nos 5 continentes. O campo da educação é um dos principais espaços de luta pela igualdade de direitos como povos e como indivíduos; uma educação que substitua a educação oficial, e que lhes permita manter, desde sua concepção de espaço - tempo a identidade e territórios, herdados de seus ancestrais, por meio do resgate de saberes ancestrais baseados, principalmente, em princípios biocêntricos. Este trabalho enfoca a América Latina e o papel da educação diferenciada como veículo de transmissão do “Bem Viver”.

**Palavras-chave:** Integração, Identidade, Educação Diferenciada, Povo Ashaninka

## INTRODUCCIÓN

Acercarnos a culturas que sobreviven al individualismo, la cosificación y la despersonalización, empoderando y fortaleciendo el sentimiento de comunidad ha cambiado nuestra visión del mundo. Convivir con estos pueblos indígenas también nos ha permitido adquirir una nueva y enriquecedora percepción de esos “otros mundos” que escapan de nuestra manera de concebir el tiempo y el espacio, a partir de la integración de una cosmovisión nueva y reveladora que hace varias décadas se concretó en un concepto, lleno de inspiración y de esperanza, para la recuperación de saberes ancestrales; hablamos del Sumak Kawsay, Sumaq Qamaña o Buen Vivir.

La presencia de más de 45 millones de indígenas pertenecientes a más de 400 pueblos originarios distintos habla de la diversidad cultural como enseña del continente americano. Teniendo en cuenta esta realidad, la aproximación a estas culturas no puede hacerse sin tener en consideración su carácter multicultural, multiétnico y multilingüe (Fernández, D. en Gómez, E.; Cifuentes, A., 2016, 121).

## ACERCA DEL SUMAK KAWSAY

En la medida en que los Pueblos Indígenas y Originarios fueron pensándose a sí mismos, la argumentación indianista radical de restitución del pasado originario y la idea del mundo ideal prehispánico dieron lugar a una ideología que se hizo transversal a las reivindicaciones sociales. A partir de los años 30 del siglo XX, este nuevo pensamiento (articulado en la clandestinidad) se concreta en mayo de 1945, con el Primer Congreso Indígena Boliviano celebrado en la Paz, y en el que se dieron cita pueblos Andinos, Amazónicos, Chaqueños y del Oriente (Robayo, N.; Gómez, M.; Fernández, D., 2019,

En los años 50, en Bolivia, el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), liderado por Víctor Paz Estenssoro, aprovechó el sentimiento profundo de los pueblos originarios, afianzando su proyecto político con la aplicación del voto universal, y otorgando a los indígenas y originarios el título legal de propiedad individual sobre la tierra de cultivo.

Los años sesenta traen un movimiento de pensadores, escritores, sociólogos, antropólogos, teólogos, conocidos como los “indigenistas” o “indianistas” que descubren el valor de “ser indio”, de ser “indígena”, “originario” y que los pueblos debían reivindicarse desde su identidad como tales. Nace una conciencia con fuerza política que, a partir de los años 70, y coincidiendo con periodos de dictadura en diversos países del orbe americano, articula propuestas organizativas en cuyo seno surgen proposiciones políticas que serán cooptadas por partidos tanto de izquierdas como de derechas. Años después se traduce en acciones como la Primera Marcha Indígena del Oriente Boliviano” en 1990, la Insurgencia de Chiapas en 1994, todas las Marchas por la Vida, por la Tierra y el Territorio, por los Recursos Naturales, por el Agua, que movilizaron a las naciones bolivianas

en la primera década del año 2000 (Fernández, D., en Gómez, E., Cifuentes, A., 2016, 130-131).

El 18 de diciembre de 2005 marca un antes y un después, con el retorno del Ajayu, el espíritu humano que representa el corazón de los Pueblos Indígenas y Originarios, y que encarna para ellos el aymara Evo Morales, que representa como sujeto colectivo los proyectos históricos de los Pueblos Indígenas y Originarios del continente americano, la Abya Yala, la Tierra Grande, la Patria Grande.

El Sumak kawsay se establece finalmente como ordenamiento Constitucional en Ecuador (2008) y en Bolivia (2009), erigiéndose desde ese momento como el principio orientador de las leyes.

## **ALGUNOS PRINCIPIOS DEL SUMAK KAWSAY**

El Sumak Kawsay es el fruto de las movilizaciones y las organizaciones indígenas como respuesta a esos modelos nacionales excluyentes, prolongación de lógicas colonialistas (Garzón Pérez, L.A, 2016). Se presenta como una nueva forma de vida derivada de las cosmovisiones indígenas, en oposición al modelo neoliberal. Algunos de sus principios son:

La **Comunidad frente al individualismo**. Durante siglos, los orbes indígenas han sido “opacados”, “acallados”, asimilados a la estructura social dominante de las culturas europeas. Son mundos amplios, extensos, cada uno con sus propias características, lenguas, costumbres. Sin embargo, todos ellos comparten un principio de vida, que organiza su modo de existir y de estar en comunión con el cosmos, este principio fundamental es lo que se ha dado en llamar “la dualidad complementaria”, basada en sistemas de reciprocidad y de solidaridad existencial, algo que lo contrapone con nuestro mundo individualista (Bascopé, 2013).

Este principio rector ha sobrevivido a los siglos de avasallamiento alimentando sus ritos, la vivencia de lo espiritual, la construcción de su identidad desde los caminos de la complementariedad. Su realidad reclama formas de solidaridad y correspondencia, de convivencia y coexistencia (Estermann, 2006) esenciales para construir el espacio existencial. Quizás este sea el origen de la concepción del mundo desde una dualidad existencial, es decir, “todo ser tiene su semejante complementario” (Mamani Choque, 2013) que le “plenifica” como humano. La persona sola es un ser inexistente; el encuentro mutuo constituye un dialogo bilateral, de tú a tú, en igualdad de condiciones, en libertad y compromiso, “ayudante y ayudado unidos para formar una categoría única” (Platt, 1976, 27) Todo gira en torno a la idea de que uno se debe a otro y eso explica la importancia dentro de estas culturas milenarias del cuidado del otro, el respeto y la aceptación del otro, algo que les ha hecho vulnerables a ideologías depredadoras como las de los colonizadores y neocolonizadores.

El espíritu comunitario es el eje que vertebra la organización social, entendiéndose la comunidad como un nosotros complementario. La vida individual es insuficiente y complicada,

el ser de la comunidad se proyecta en el tiempo donde está dando y recibiendo de modo gradual y alternativamente... la reciprocidad no pertenece ni al donante ni al otro, sino de forma igual a todos los comunarios. (Nina, 1991, 132)

Como apunta Mamani, la relación de interpersonalidad trasciende hacia una apertura del nosotros, una apertura en libertad con el fin de construir el equilibrio y la armonía (Mamani Bernabé, 2013).

Pero la relación del nosotros no solo se circunscribe a la comunión de las personas entre sí, va más allá, hasta la comunión con la tierra (Pachamama), la naturaleza, y hasta el reino de las divinidades que la protegen. Este

biocentrismo frente al antropocentrismo nos habla de la coexistencia del hombre con el entorno, restableciendo esos saberes y prácticas ligadas a la tradición que implican la asunción de los derechos inherentes de la naturaleza, siguiendo las leyes naturales de los pueblos ancestrales desde la lógica de un tiempo circular frente a nuestra concepción lineal del tiempo. En la visión indígena el pasado se funde con el tiempo que viene; esto supone evidenciar los principios que siempre están ahí.

Sobre el vínculo espiritual con la naturaleza, el hombre establece un diálogo con ella, porque sin ese diálogo quedaría perdido consciente de que de ella depende todo su existir. El encuentro con la naturaleza fortalece el nosotros.

**El Equilibrio frente a la desmesura.** La economía debe ser comunitaria y en equilibrio con la naturaleza, entendiendo que Yo soy porque Nosotros somos (y en ese nosotros se incluye a las personas, a los animales, a los árboles, la tierra, el agua...) El bienestar y la armonía de la persona dependen de la manera en que participa en la vida... frente al individualismo, el antropocentrismo, la homogeneización, la competitividad orientadas al consumo y al capital opone una forma de vida armoniosa, respetuosa, equilibrada. Es una economía, como definiría Polanyi, de carácter sustantivo, social y ecológico (Polanyi, 2006)

**La Reciprocidad frente al rendimiento,** que implica la obligación ética de dar, recibir, devolver. La estructura social se basa en sistemas de permuta que constituyen el fundamento de sus cosmovisiones; esto en ocasiones se presenta como una estructura altamente compleja de intercambios, en el que los términos designados, las magnitudes de la ayuda involucradas y la duración del compromiso de devolución, no corresponden a ninguno de los parámetros por los que nos movemos en occidente (Amadio, 1993, 112). Son

paradigmas incomprensibles para nosotros, al estar basados en el absoluto desprendimiento de los bienes materiales e inmateriales.

La **Deliberación frente a la despolitización**, potenciando a la persona, empoderándola, a través de su participación en la vida pública de su comunidad. Hablamos, como veremos posteriormente en el ejemplo de Buen Vivir que nos ofrece el pueblo Ashaninka del río Ene, de democracia participativa, de convivencia armónica ciudadana y con la naturaleza, prevaleciendo siempre el bien común.

**El Placer creativo frente a la productividad.** La estructura social en los pueblos indígenas se articula sobre espacios ritualizados y sagrados en los que prima el sentir, en un tiempo cosmogónico cíclico en el que Todo nace, crece, alcanza su madurez, decrece y muere para volver a nacer, como expresión de la permanencia armónica de los tiempos y espacios que a su vez es cambio, cataclismo, destrucción, re-construcción de la existencia local y universal.

## **SOBRE LA EDUCACIÓN PROPIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS. ALGUNAS NOTAS GENERALES.**

La reminiscencia política de los pueblos originarios debería traducirse en leyes y políticas públicas sectoriales en los terrenos de la educación y la salud que dieran respuesta efectiva al reto que supone la multiculturalidad (Citarella Menardi, 2010, 4) Sin embargo, y pese al protagonismo político de los pueblos indígenas en países como Bolivia, Ecuador o Perú no ha habido resultados concretos por lo que aún enfrentan grandes obstáculos para obtener el pleno desarrollo de sus derechos y libertades dentro del marco de superación de la pobreza, a la hora de accesibilidad de servicios como la educación, la justicia, el acceso a los recursos naturales, y la dotación de derechos fundamentales como el agua y la salud, todo ello desde la

promoción de una gestión pública intercultural. Las acciones de lucha contra la pobreza no pueden olvidar incluir la interculturalidad para el reconocimiento de lo propio, eje para la promoción de acciones que lleven al mejoramiento de la calidad de vida.

A ello se suma la carga añadida de una globalización de sesgo neoliberal excluyente que provoca efectos similares a los del viejo colonialismo y neocolonialismo. Los que ocupan el poder económico siguen asociándose con la herencia cultural hispano-criolla de la colonia -más la de otras élites inmigrantes extranjeras- identificándose con la actual corriente neoliberal globalizadora, por ser los que más se benefician de ella. En el otro extremo, los que permanecen desde hace siglos en la base de la pirámide social siguen relegados, cuando no oprimidos, por las viejas y nuevas fuerzas, asociados con las culturas tradicionales y locales, con frecuencia indígenas originarias. El principal obstáculo para un enfoque intercultural es la estructura general de poder, tanto en su dimensión económica como social.

El binomio indígena-pobreza es un complejo histórico, como lo fueron también las violaciones de Derechos Humanos fundamentales. Pese a que numerosas instituciones gubernamentales, programas, comisiones se han encargado de “protegerlos” o “ayudarlos”, siempre lo han hecho desde una relación subordinada (Citarella Menardi, 2010, 14).

Los pueblos indígenas y originarios campesinos presentan los índices de mortalidad más altos del país, además de problemas relacionados con la cobertura y el acceso a los servicios de salud y de educación.

En el marco del trabajo para la salud y la educación para los pueblos originarios la cuestión es qué entienden ellos por salud y por educación. Para ellos, y esto implica la plena conciencia de la riqueza de la alteridad, de la cultura de ese “otro”, es un asunto de dimensión colectiva, relacionado con

el entorno ecológico, sociocultural, económico, político, espiritual y emocional.

Por este motivo no debemos olvidar, y más en medio de un contexto multicultural de amplio espectro, que las personas que asisten a los centros de salud, a las escuelas, a las instituciones públicas, llevan sus propias historias, sus cosmovisiones, formas de interpretar el mundo, la vida comunitaria, los procesos de salud y de enfermedad, y estos no siempre coinciden con la lógica oficial, de ahí la imperiosa necesidad de diseñar e implementar políticas públicas aptas para esta realidad, con un auténtico enfoque intercultural que articule y complemente el saber tradicional con el oficial.

Si nos centramos en el eje de la educación observamos como, hasta los años 70 del siglo XX, los debates acerca de la educación de los pueblos indígenas estaban claramente marcados por las relaciones Estado-Iglesia. Inclusive las leyes del siglo XIX en las jóvenes Repúblicas determinaban el modo como debían ser educados los “salvajes” para ir asimilándolos a la vida “civilizada” por medio de las misiones de las distintas órdenes religiosas que utilizaban como armas para destruir las identidades: el avergonzamiento de pertenecer a una etnia, la obligatoriedad de la lengua de la colonia, el concepto de patria y el temor de Dios.

A partir de los años 70 aparece en la escena pública el debate de la identidad indígena. Por un lado, y en el seno de la Iglesia Católica, hay una escisión con la teología de la liberación. Por el otro, y como ya hemos visto, el nacimiento de una serie de movimientos sociales que reivindican las identidades étnicas en torno a la autonomía y el territorio (Garzón Pérez, L.A., 2016).

En este nuevo escenario la cuestión educativa adquiere protagonismo

empezando a instituirse: a) programas de educación bilingüe y pluricultural, b) a organizarse los primeros congresos nacionales e internacionales indígenas que plantean la urgencia de una educación propia.

La educación étnica se concreta a partir de los años 2000 en la mayoría de los países en planes de vida en cada comunidad, fortaleciéndose la formación pedagógica de los docentes indígenas, creándose organismos en los diferentes Ministerios de Educación para la formulación, el seguimiento y la evaluación de las políticas en materia de etnoeducación (Robayo, N.; Gómez, M.L.; Fernández, D., 2019)

Pero, si bien es cierto que se “respetan” su lengua y sus ritos, salvo excepciones, se sigue buscando el transmitirles todo lo necesario para ser competitivos en el mercado desdeñándose sus marcos de interpretación del mundo, aplicándose propuestas educativas eurocéntricas que infravaloran sus principios de vida originarios y que conducen al indígena a la práctica y emulación de vida del “blanco europeo”. Como indica Homero Carvalho centrándose en el caso de Bolivia, la Constitución Política del Estado hace una consideración explícita de las 36 naciones indígenas y originarias, y las 34 lenguas oficiales reconocidas en agosto de 2012 a través del Decreto Supremo 25894, pero el reconocimiento de la visión de las espiritualidades de estos pueblos es un tema pendiente y preocupante... voces expertas señalan que todo ese “bagaje místico y mitológico” puede convertirse en “un fósil cultural” (Carvalho Oliva, 2011, 3). Esto obliga a muchos pueblos originarios a seguir interpelando a la sociedad y al Estado para poder preservar su acervo cultural.

## **ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN PROPIA**

La primera y más notable característica dentro del quehacer pedagógico indígena es la ausencia de una institución autónoma que eduque a los niños/as y jóvenes de la comunidad. La educación se hace en la cotidianidad, y el proceso de enseñanza-aprendizaje va de los abuelos, padres, padrinos, chamán, clan, incluso ancestros (que se manifiestan a través de símbolos y arquetipos) hasta los niños/as y jóvenes.

Todo cuanto rodea al aprendiz -la selva, el río, los animales...- debe ser descubierto, reconocido y sacralizado. El niño/a aprende a cuidar la chacra, a pescar, a remar, a hacer canoas, a leer “al río y al viento”, desde una dimensión espiritual y ritual que le lleva a enfrentar cuanto le rodea desde el respeto a la naturaleza, a la madre tierra, a quien se le pide permiso para extraer sus frutos (Robayo Fiqué, N., 2017)

El cuerpo se cuida y fortalece como placer creativo, muy alejado de intereses deportivos o competitivos; el espacio, los objetos de lo cotidiano son sagrados, y el chamán cuida del espíritu del niño ayudándole a desvelar e interpretar su universo onírico, nudo caulinar que le conecta con los antepasados de quienes ha aprendido a conversar con cada uno de los seres que le rodean. “No se trata de conducir el agua, lo importante es caminar con el agua y acompañarle por el camino por donde tiene que ir. Conversamos con la madre Tierra. Conversamos con las plantas de nuestra chacra, con ellas criamos la vida (...) conversamos con el granizo, (...) con el viento (...) con el tiempo y con cada uno de los espacios vitales” (Bascopé, 2013, 11)

Desde un profundo paidocentrismo el niño/a, el joven, no es relegado. Se le acompaña, ayuda, escucha; se canta, baila, juega con él, y en ese compartir cotidiano aprende a entender el territorio, la comunidad, la

identidad, la cosmovisión.

La dimensión divina también forma parte de la comunidad y de la naturaleza, compartiendo los mismos menesteres, cotidianeidad, el “nosotros trascendental”, sin diferenciar espacios de convivencia: representa el encuentro sagrado y el tiempo presente de amor y entrega. La Unidad se constituye en el encuentro fraterno del “yo” y del “tu”, desde la entrega abierta, sincera y solidaria. Con ello se reconoce la trascendencia de la alteridad comunitaria, que es el eje vertebrador de su quehacer educativo.

La educación busca en esencia la re-existencia de los valores propios, enseñando a los jóvenes y a los niños a respetar a sus autoridades, a valorar su cultura, a observar las normas de convivencia con la madre tierra y con las personas que los rodean. Se desarrollan para ello procesos de formación que permitan fortalecer los principios del Sumak kawsay y los principios de territorio, autonomía y cultura, reemplazando la educación oficial por una educación que fortalezca la identidad y el sentido de pertenencia, desde mecanismos de resistencia y lucha por la autonomía, por el control del territorio, que prepare para los retos de un mundo globalizado.

En estos momentos muchas comunidades están desarrollando propuestas contra hegemónicas frente el neoliberalismo articuladas sobre los principios del Sumak Kawsay, estableciendo para ello acciones prácticas basadas en análisis individuales y colectivos sobre el consumismo o la sobre explotación para equilibrar el actuar humano con el bien estar de la naturaleza. Para ello se impulsan la sobriedad voluntaria desde la empatía entendiendo que formamos parte de un todo interdependiente; la transformación del espacio educativo en un espacio social para la construcción de experiencias de sentido, re-existencia cultural y creatividad; la reflexión comunitaria para tejer soluciones colectivas a los desafíos diarios, o la construcción de un

currículo biocêntrico (Garzón Pérez. L.A., 2016)

## **LOS ASHANINKAS DEL RÍO ENE. UN EJEMPLO DEL BUEN VIVIR.**

El pueblo Ashaninka es uno de los pueblos indígenas más numerosos de la Amazonía peruana con casi cien mil miembros organizados en las cuencas del río Ene, el Perené o el Pangoa. Forman parte, como los kakintes o los yaneshas de la familia lingüística del Arawak o Arahua.

Durante los años 80 y 90 del siglo XX, en el conflicto armado con Sendero Luminoso, que ellos llaman la “época de violencia”, fueron asesinados más de seis mil, constituyéndose como una de las etnias más castigadas por este grupo terrorista causante del enorme sufrimiento de un pueblo que padeció los desplazamientos forzados, la violencia sexual, la esclavitud y el asesinato de cientos de líderes comunales con quienes desaparecieron instituciones culturales y conocimientos ancestrales. Según las investigaciones de la Comisión de la Verdad muchos murieron de hambre y de enfermedades en los campamentos del grupo terrorista.

En el conflicto, los pequeños clanes familiares que constituían la base de la organización de este pueblo pasaron a establecerse como comunidades que compartían territorio. Eso supuso el nacimiento de nuevas estructuras como la Asamblea General, el Comité de Autodefensa (creados para la defensa armada contra Sendero luminoso) y la CARE como instrumento político para defenderse, recuperar los territorios y como representación ante el Estado. A través de sus juntas directivas se convirtieron en la voz de las 18 comunidades ashaninkas del río Ene, crearon normas y restricciones acordadas entre todos.

La CARE, es una organización política indígena que representa a las comunidades ashaninkas del río Ene (18 comunidades de 19). La CARE

(Central Ashaninka del Río Ene) planifica, desarrolla y da sentido a sus acciones desde la legitimidad de su Agenda política Kametsa Asaike (los 8 horizontes) que señala los fines que los ashaninkas del río Ene han definido tras un largo y profundo proceso de consulta en las comunidades.

Desde sus orígenes en los tiempos de la violencia han hecho acompañamiento y orientación a las familias de las comunidades para lograr sus aspiraciones de una vida plena a través de la incidencia política, protegiendo las fortalezas y desactivando las amenazas en un triple escenario:

a) En un contexto global en el que la Amazonía ha dejado de ser un territorio periférico para focalizarse como encrucijada de intereses.

b) En un panorama nacional y local donde el Estado pese a reconocer los derechos de los pueblos indígenas, los obstaculiza.

c) En las comunidades.

A través de:

a) La promoción de modelos de reflexión responsable: “si no lo sabemos pensar, no lo podremos hacer”, b) la planificación de acciones realistas que les permita acercarse a los 8 horizontes del Buen vivir, c) con un lineamiento basado en principios como la solidaridad ashaninka, la equidad o el bien común.

La CARE también plantea una serie de metas, de rutas metodológicas y de ejes para el diseño de sus estrategias de acción.

Entre las metas más destacadas encontramos: a) promover un proceso más amplio en el tiempo, b) incorporar a jóvenes y mujeres en la toma de decisiones, y c) combinar métodos culturalmente adecuados de diálogo, consulta y discusión en los hogares, las chakras y las asambleas.

Las rutas se han concretado en dos: a) La consulta a las comunidades sobre gobernanza comunal, y b) la creación, implementación y evaluación de un curso de política indígena para jóvenes con el fin de formarles en liderazgo, incidencia política y emprendimiento social. Para ello, y durante varios meses, se generaron espacios de diálogo a nivel comunal y familiar.

Los ejes centrales de la discusión y toma de decisiones para el diseño de la estrategia han sido desde el principio seis: el territorio, la salud, la educación, la economía, la seguridad y la mujer. Se diseñaron las estrategias a partir de preguntas.

Un ejemplo, en relación con el eje de Educación:

¿Después de los estudios, deberían los jóvenes regresar a la comunidad y aportar sus conocimientos? ¿Deberían ser los responsables de la comunidad, o sólo pueden hacerlo aquellos jóvenes ashaninkas que “chambean”? ¿Qué debe hacer una chica una vez concluye sus estudios? ¿cómo ve la escuela la comunidad? ¿Qué deberían enseñar? ¿Debería la escuela enseñar a ser ashaninka sanori?

Los ocho horizontes o Buen Vivir Ashaninka (Kametsa Asaïke) nos hablan de: a) Vivir como Ashaninkasanori, como “auténtica persona” cumpliendo las reglas de conducta no escritas pero vividas por los ancestros; reglas que no caducan y que invitan a saber comportarse, saber dar, saber recibir, b) vivir comiendo lo que saben, alimentándose en virtud de los conocimientos y los saberes ancestrales, c) vivir tranquilos y seguros en su territorio de siempre al que se concibe como una entidad viva de la que forman parte, en resistencia contra los intereses foráneos usurpadores, d) vivir en paz sin sufrir por el terrorismo, e) vivir mejor produciendo para comprar lo que necesitan, cuidando las chacras y los bosques como hicieron los ancestros sin sobreexplotar, sin destruir, amando a la madre tierra frente

al pensamiento crematístico del Estado, las transnacionales, el narcotráfico o los colonos, f) vivir sanos con sus conocimientos, con sus prácticas ancestrales de sanación y la medicina tradicional occidental, g) vivir con una educación que les mejore y les de poder como ashaninkas, h) vivir bien con una organización que les escucha y defiende sus derechos.

Son muchos los desafíos que en estos momentos enfrenta el pueblo Ashaninka del río Ene para la consecución de su Agenda y los 8 horizontes que contiene. Algunos de estos desafíos son:

1. Seguir escuchando. Consultar a los jefes de las comunidades, familias, jóvenes, mujeres, profesionales

2. Ganar credibilidad y eficacia ante los poderes públicos y privados presentando agenda política, tejiendo redes de aliados.

3. Ejercer derechos y ciudadanía en los ejes de:

- a) La educación, incidiendo en que el Ministerio construya un currículo pertinente, viable y de calidad con las comunidades, para elaborar materiales educativos adecuados al bien común, desde los principios de una educación intercultural de calidad que permita adquirir nuevas habilidades y destrezas para poder consolidar su posición política y social en la sociedad peruana. No hay que olvidar que los niños y niñas de la cuenca del Ene llevan años obteniendo los resultados más bajos en el Programa de Evaluación de Logros en Aprendizaje en Perú.

La estrategia pasa por la elaboración de ese currículo, por contar con docentes competentes, materiales educativos adecuados, padres de familia comprometidos, y un Proyecto Educativo Local Viable.

Los cuellos de botella que dificultan la educación de calidad: la desnutrición infantil crónica, el abandono escolar, las infraestructuras

deficientes, la ausencia de materiales pedagógicos interculturales, la falta de supervisión de los maestros muchos de ellos denunciados por usurpar funciones, falta injustificada de asistencia a sus clases durante semanas o meses, o abuso sexual de alumnas...

Como acciones concretas la CARE ha firmado convenios con la Dirección General de Educación de Junín en 2015 y 2017, para la creación de un equipo interdisciplinar formado por maestros/as bilingües comprometidos y miembros de la CARE; se ha creado un programa social (Qaliwarma) para la lucha contra la desnutrición infantil crónica, y un sistema de vigilancia y monitoreo para la supervisión del trabajo de los docentes.

b) De la salud, incidiendo para transformar la atención de salud mediante un modelo intercultural.

c) De la economía, fortaleciendo la economía familiar y comunal a través de prácticas agro-productivas sostenibles, el manejo de recursos naturales, la zonificación del territorio. La actividad económica ashaninka tradicionalmente se ha sostenido en la caza, la pesca, la recolección de frutos y plantas, y el cultivo a baja escala de la Yuca. Este modo de vida se ha hecho insostenible por la deforestación indiscriminada de madereros y colonos con la consiguiente pérdida de caza, con la producción de pasta básica que contamina los ríos (pérdida de peces) y el crecimiento poblacional de la comunidad ashaninka. Menos recursos y más población han supuesto un incremento en las cifras de desnutrición.

Las comunidades solo han podido ingresar dinero con la venta de madera potenciando ellos mismos la destrucción del territorio. La CARE asesora a las comunidades en su negociación con las empresas madereras pero su objetivo es reorientar la actividad económica de las comunidades hacia fuentes de ingresos no extractivistas y sostenibles. En esta línea crearon en

2010 la Asociación de productores ashaninkas de café y cacao del río Ene: Kemito Ene. Esta organización pasó de 42 socios a constituirse como cooperativa con 250 socios, con certificación orgánica y de comercio Justo, exportando sus productos a Europa y Australia.

El aislamiento de la cuenca del Ene limita el fomento de los proyectos por los costes del transporte fluvial, la imposibilidad de comunicación fluida con los socios por este motivo, el desplazamiento del personal técnico, la inexistencia de señal de telefonía.

En el 2014 Ruth Buendía, lideresa ashaninka y presidenta entonces de la CARE, recibió el premio Goldman como cocreadora de Kemito Ene, y por su lucha contra las amenazas al territorio de la Reserva Comunal Ashaninka, en primer lugar, contra el terrorismo de Sendero y, tras la etapa de violencia, la lucha contra la construcción de dos centrales hidroeléctricas, la tala ilegal, el narcotráfico, los corpúsculos de Sendero Luminoso y las invasiones de los colonos.

d) Asegurando el territorio. La defensa del territorio se hace desde los tribunales y las Direcciones Generales de Agricultura. Sus armas políticas la Constitución del Estado, el Convenio 169, los peritajes antropológicos, los GPS...

e) Fortaleciendo las autodefensas frente a los últimos remanentes de Sendero Luminoso, los intereses de los traficantes de tierras, el narcotráfico, los madereros ilegales, las invasiones de los comuneros o colonos, campesinos empobrecidos de las regiones andinas y que con la quema del territorio están destruyendo sus fuentes originarias de sustento.

4. Fortalecer la autonomía para una buena gobernanza potenciando la palabra de la comunidad como marco de negociación con el Estado.

5. Evaluarse y rendir cuentas.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

El bien común es el principio de gobierno que al mismo tiempo es fin y síntesis del Buen Vivir, que se erige como un puente sólido entre las comunidades, y los Estados y sus instituciones, para la construcción de una ciudadanía de doble pertenencia (como pueblo indígena y como ciudadano de un Estado)

El Buen Vivir y la educación propia deben guiar la toma de decisiones de los pueblos originarios para resolver qué debe ser conservado, qué debe ser protegido y qué debe ser transformado dentro de sus posibilidades y responsabilidades; para superar los errores y las limitaciones de un tipo de pensamiento, el eurocéntrico, que con su perversa narrativa de la modernidad, sigue imponiendo una única manera de pensar y vivir, basada en patrones de productivismo y consumismo, frente a otros modos de concebir el mundo fundamentados en el respeto a todas las formas de vida para formar parte de un Todo armonioso.

El Buen Vivir y la educación propia pueden llegar a ser instrumentos definitivos para superar el pasado de invisibilidad, indiferencia, marginación, hostilidad, y un presente de buenas intenciones, avances legales para la inclusión, de superación de mitos románticos que disfrazan los nuevos discursos economicistas, desarrollistas o ambientalistas.

El plan del Buen Gobierno indígena entraña hacer “con” y “desde” las comunidades no “sobre”, pues esto supone instrumentalizarlas.

## REFERENCIAS

ABSI, P. (2009) Los ministros del diablo. El trabajo y sus representaciones en las minas de Potosí, IRD (Instituto de Investigación para el Desarrollo); IFEA (Instituto Francés de Estudios Andinos); Embajada de Francia en Bolivia; Fundación PIEB: La Paz (Bolivia).

AMADIO, M., D'EMILIO, A.L. (1993) Cultura. Material de apoyo a la Formación Docente en Educación intercultural y Bilingüe, La Paz: UNICEF.

BASCOPE, V. (2013) Espiritualidad originaria en el Pacha Andino. Aproximaciones teológicas, Cochabamba: Editorial Verbo Divino, 3ª edición.

CAMPOS, R.; CITARELLA, L.; ZANGARI, A. (Ed.) (2010) Yachay Tinkuy. Salud e interculturalidad en Bolivia y América Latina, La Paz: Editorial Gente Común.

CARE (2016) Estrategia 2021, Satipo (Perú).

CARVALHO OLIVA, H. (2011) Seres sobrenaturales y mágicos de Bolivia, La Paz: Ministerio de Culturas y turismo.

DÍEZ DE MEDINA, F. (1973) La Teogonía Andina, La Paz.

ESTERMANN, J. (2006) Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo, La Paz: Editorial ISEAT.

FERNÁNDEZ MALANDA, D. (2016) “El “Sexto Sol” o el mito de la esperanza en el retorno de los tiempos nuevos: breve aproximación a la espiritualidad del Pacha Andino” en CIFUENTES GARCÍA, A.; GÓMEZ CAMPELO, E. (coords.) Nuevas concepciones sobre el desarrollo en América Latina: elementos para el debate desde los Movimientos sociales y la Universidad, Burgos: Universidad de Burgos, pp. 119-132.

FERNÁNDEZ MALANDA, D.; GARCÍA RODRÍGUEZ, M.: “Chiri Wayrita: la voz de los sin voz. Una experiencia de educación transformadora para los niños y niñas del Cerro Rico (Bolivia)” Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 26 (2020) 73-85.

GARCÍA RODRÍGUEZ, M. (2015) Hacia el empoderamiento emocional de los adolescentes trabajadores del Centro Minero “Yachay Moso?”. Programa de Educación Afctivo Sexual (2010-2013). Tesis inédita. Universidad de Burgos.

GARZÓN PÉREZ, L.A. (2016) Controversia entre Sumak Kawsay y crematística: una lectura desde el pueblo Tikuna, Tesis Doctoral inédita. Universidad de Burgos.

GRILLO, E. (1990) Agricultura y cultura en los Andes, La Paz: Hisbol-PRATEC.

JOLICOEUR, L. (1994) El Cristianismo Aymara: ¿inculturación o aculturación?, Cochabamba.

MAMANI CHOQUE, P., RAMOS ALCALÁ, D.T. (2013) Cosmovisión andina, Cochabamba: Editorial Verbo Divino.

MAMANI BERNABE, V.; QUISPE HUANCA, C., et al (2013) Pacha. Espiritualidades originarias, Cochabamba: Editorial Itinerarios.

MESA GISBERT, C. (2014) La sirena y el charango. Ensayo sobre el mestizaje, La Paz: Fundación Comunidad, 3ª edición.

NINA BALTASAR, E. (1991) la reciprocidad. Ethos de la cultura aymara. Cochabamba: Publicaciones de la Universidad Católica Boliviana.

OROZCO GÓMEZ, M.L.; FERNÁNDEZ MALANDA, D.; ROBAYO FIQUÉ, N.D. “Indigenismo, educación colonial y etnoeducación”, Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, 37 (2018) 145-164.

PÉREZ TAPIAS, J.A.: “Pautas educativas para el diálogo intercultural”, Cuadernos Monográficos de la Revista de Educación, 5 (2003) 3-7.

PLATT, T.: “Espejos y maíz: temas de la estructura simbólica andina”, Cuadernos de Investigación CIPCA, 14 (1976) 56.

POLANYI, K. (2006) La gran transformación: los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo, México: Fondo de Cultura Económica.

ROBAYO FIQUÉ, N. D. (2017) Prácticas de conservación utilizadas en agricultura itinerante en la comunidad indígena Tikuna de San Francisco de Asís, municipio de Puerto Nariño, Departamento de Amazonas, Colombia. Tesis inédita, Universidad de Burgos.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (2011) Bolivia desde mi ventana, Santa Cruz de la Sierra: FIFIED-CEDID.

TODOROV (2005) La conquista de América: el problema del otro, Madrid: Siglo XXI.

VIRREIRA, J. (1982) Sexto Sol y Octavo Día, La Paz: Centro de Promoción Social del Arzobispado.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Mara García Rodríguez**

Doctora por la Universidad de Burgos (España). Licenciada en Pedagogía en la Universidad de Burgos (España). Posgrado Universitario en Mediación Familiar, Social e Intercultural. Especialista Universitario en Relaciones Personales en Educación y Especialista Universitario en Dislexias: Tratamiento, Desarrollo y Prevención. Máster en Educación y Sociedad Inclusivas. Profesora en la Universidad de Burgos (España) y Universidad Privada Domingo Savio en las sedes de Potosí y Tarija (Bolivia).

*E-mail* para contato: [maragr@ubu.es](mailto:maragr@ubu.es)

Orcid: <https://orcid.org/000-0002-4051-4490>

### **Luís Alfonso Garzón Pérez**

Doctor en Educación por la Universidad de Burgos (España). Magister en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Especialista en Pedagogía y Didáctica Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Docente investigador en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en la Universidad El Bosque, de Cundinamarca, Libre y San Buenaventura del mismo país.

*E-mail* para contato: [lagarzon@pedagogica.edu.co](mailto:lagarzon@pedagogica.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-002-04228788>

### **María Dolores Fernández Malanda**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valladolid (España). Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación en Universidad de Salamanca (España). Profesora en la Universidad de Burgos (España). Miembro del grupo de investigación Formadesa. Participa en proyectos de investigación competitivos financiados por el Plan Nacional de I+D+. Ha publicado libros, capítulos de libro y artículos indexados sobre educación intercultural y enfoque socioafectivo, Indigenismo y Educación propia, aprendizaje servicio y prosocialidad. Líneas de investigación: Educación intercultural y Enfoque socioafectivo; Cooperación Internacional para el Desarrollo en el campo de la cooperación educativa.

*E-mail* para contato: [fermal@ubu.es](mailto:fermal@ubu.es)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2774-5531>

14 ETNOGÊNESIS E INDIANISMO, UNA MIRADA  
DESDE LA HISTORIA LATINOAMERICANA

ETNOGÊNESE E INDIANISMO, UM OLHAR  
SOBRE A HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA

Alfredo Guillermo Rajo Serventich  
Ed Carlos de Sousa Lima

**RESUMEN**

Este capítulo se propone recorrer los caminos de la historia del indianismo desde las reflexiones que marcaron ciertos procesos de las ideas de la Ilustración, cómo se va convirtiendo lentamente en preocupación de los gobiernos, sobre todo en México, y cómo se llega al actual indianismo como proceso de toma de conciencia de las poblaciones indígenas actuales

**Palabras clave:** Indianismo, Etnogénesis, Procesos históricos y filosóficos.

**RESUMO**

Este capítulo se propõe a percorrer os caminhos da história do Indianismo a partir das reflexões que marcaram certos processos das ideias do Iluminismo, como está lentamente se tornando uma preocupação dos governos, especialmente no México e como o Indianismo atual é alcançado como processo de conscientização das populações indígenas atuais.

**Palavras-chave:** Indianismo, Etnogênese, Processos históricos e filosóficos.

## **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo recorre los senderos vividos y caminados en Nuestra América para llegar, a modo de un alto al pie del camino, a interpretaciones actuales sobre el indianismo que ha venido emergiendo en las dos últimas décadas, como una ideología emancipadora de los pueblos originarios del continente, además supone un semáforo imaginario de salida de la crisis del modelo civilizatorio imperante.

Este esfuerzo pretende rescatar ciertas pautas de la historia del indianismo, esbozar los valores de actualidad de este, a la vez que vincular su posible impronta en los diferentes modelos de lo que se ha dado a llamar educación intercultural.

Ha sido una preocupación el olvido deliberado de la historia y la filosofía por el pragmatismo del sistema neoliberal, que ha pretendido privilegiar el saber hacer por sobre otras formas de conocimiento.

Con la intención de favorecer a la discusión sobre el polisémico indianismo y con el imperativo de reflexionar al respecto de las condiciones del presente y coadyuvar hacia su transformación, se plantea una serie de interrogantes que, se espera, tome cuerpo a través de los incisos de este capítulo.

## **SOBRE EL INDIANISMO**

El indianismo ha incursionado en una pluralidad de significados desde sus primeras apariciones como ideología apropiadora del pasado indígena por parte de la elite criolla en el siglo XVIII. Es algo ya conocido el papel jugado por las reformas borbónicas en nuestro continente, la modernización del gobierno, la política, la economía y la recaudación financiera en el continente.

También el conflicto entre Iglesia y Estado que desembocó y, junto a ello, el impacto que tendrían en la educación, que derivaría en la expulsión de los jesuitas de los territorios bajo dominio español, en 1767. Y hay ciertos consensos que, en ese momento, es cuando se hace visible el indianismo. Con ciertos ribetes de nostalgia, añoranza del terruño y reivindicación del pasado indígena, como contrapartida a ciertos abordajes eurocentristas de la Ilustración.

Ya avanzado para el siglo XIX, Francisco Colom, reflexiona sobre el surgimiento de los nacionalismos latinoamericanos de forma tardía, con ciertos componentes de originalidad como las teorías eugenésicas, el positivismo o el indigenismo (Colom, 2003, p. 316)

Y a partir de ahí va a emerger un referente étnico, que se extiende a nuestros días. De acuerdo con Colom, es necesaria esa profundidad histórica de la nación étnica, con la identificación telúrica a un pasado glorioso, vinculado a la sangre y a la tierra (Colom, F, 2003, p. 320). En ese terreno empiezan las confrontaciones por ese carácter del pasado. Unos vislumbrando una esencia individual e ilustrada. Otros, construyendo interpretaciones a partir de una suerte de Edad Media, con sentido peyorativo. En palabras de Colom, se desenvuelve una melancolía de un nacionalismo que nunca existió (Colom, F, 2003, 335).

La ideología o filosofía del Buen Vivir permite la construcción coherente de un pasado glorioso, como ya se ha mencionado, a la vez que justificar las acciones y los programas del presente. En este tenor, es una polisemia que abarca la exaltación de las culturas ancestrales, una mirada novedosa sobre el ambiente y el ser humano, una propuesta de un orden económico con arreglo en la ecología, una profundización de la democracia con mayor participación y calidad. Ha significado también nuevas formas de ver la política vinculadas

a la ética y en ocasiones ha inspirado opciones de poder, desde abajo o desde las bases, como ha gustado mencionar en su discurso (Polo Blanco; Piñeiro Aguilar, S/F, pp. 1-2).

El buen vivir o Sumak Kawsay, ha resultado en una filosofía del bienestar opuesta, de manera radical, al bienestar neoliberal, en palabras de Katherine Walsh. Superando a concepciones de la década de los años noventa del siglo pasado, ha querido rebasar la determinación estatista, al plantearse la refundación del estado y la sociedad, luego de doscientos años de vida republicana (Polo Blanco; Piñeiro Aguilar, S/F, p. 4).

Es una filosofía que se ha propuesto relevar lo comunitario sobre lo individual. A partir de ello, entran en juego las concepciones telúricas de las comunidades indígenas con sus saberes ancestrales sobre la naturaleza. A ella lo considera un ser vivo en sí mismo y como tal sujeto de derecho. Es así como la naturaleza posee derechos intrínsecos, como establece la Constitución de Ecuador, de 2008 (Polo Blanco; Piñeiro Aguilar, S/F, pp. 6).

El buen vivir no se limita a aspectos socioeconómicos, socioculturales y ambientales, tiene una raigambre epistemológica, según refiere Katherine Walsh (Polo Blanco; Piñeiro Aguilar, S/F, p. 7). Ante ello y con referencia a lo indisoluble de saber, conocer y enseñar, emerge la pregunta al respecto de que toda epistemología debe ser enseñable y por ende debe tener un sustrato pedagógico.

A la vez aparece con nuestro quehacer una filosofía propicia a la emancipación y base misma de la lucha contra la exclusión. Ante una visión que el derecho, en pos de lo universal, niega particularidades. Y que al interior de estas se enmascaran situaciones del poder, compartimos la definición de la necesidad de “tener derecho al propio derecho” (Polo Blanco; Piñeiro Aguilar, S/F, p. 13).

El buen vivir surge también como una alternativa contra la jerarquización del conocimiento. Al respecto, Josep Estermann critica que fuera de la tradición occidental se niega la posibilidad de un pensamiento que sea doxa. En sus palabras, consideran a estos saberes como charlatanería supersticiosa y prelógica (Polo Blanco; Piñeiro Aguilar, S/F, p. 17). Este conjunto de circunstancias otorga una suerte de imperativo que proscribía miles de años de conocimiento humano y comunitario.

Hugo Cancino, al analizar el indianismo, desde las circunstancias de la contemporaneidad, reconoce que el indianismo surge al calor de la irrupción de movimientos étnico-nacionalistas y religioso fundamentalistas, frente a la modernidad y la globalización (Cancino, H, 2005, p. 1).

Reconoce sus orígenes en la década de los años 20, en un llamado indigenismo que se caracterizó por la defensa del indio, sus derechos y su cultura. En términos retóricos lo define como un discurso de autores blancos y mestizos sobre el indio. Una alternativa a él, sumamente original, frente a la ortodoxia marxista fue el aporte de José Carlos Mariátegui, quien esbozó un indigenismo revolucionario (Cancino, 2005, p. 2).

A partir de una concepción que nos recuerda al intelectual italiano Antonio Gramsci, Cancino ve en los sabios indígenas, los Amautas, una suerte de intelectuales orgánicos, que sistematizan la filosofía o ideología indianista (Cancino, H, 2005, p. 3).

Como ya se ha afirmado, el indianismo busca una coherencia entre pasado, presente y futuro. Al ver una serie de circunstancias que denotan una concepción holística del orden cósmico y del orden social. Por tanto, el indianismo establece que los pueblos indígenas siempre han vivido una relación armónica con la naturaleza. Por ende, se establece una especie de construcción de una tradición, en el sentido que brinda el historiador inglés

Eric Hobsbawm (Cancino, H. 2005, p. 7).

Hugo Cancino comprende al indianismo como una expresión crítica de los procesos de globalización y de modernización acelerada. Estos procesos constituyen, asimismo, amenazas contra la cultura, las formas de vida y la producción material de los pueblos indígenas (Cancino, H, 2005, p. 8).

Cancino esboza una serie de antinomias que reivindica el indianismo como filosofía alternativa al orden civilizatorio capitalista que denomina Modernidad. En primer lugar, el predominio de valores materialistas sobre valores del espíritu. A colación, es interesante vislumbrar la espiritualidad indígena como un eje en torno al cual se articula la vida social y política. Vemos ahí la concordancia con ciertos sistemas de creencias que exaltan la espiritualidad. Una segunda antinomia planteada por Cancino es el encumbramiento del individualismo sobre los valores colectivos. Ahí podemos observar que hay una serie de coincidencias con ciertas reflexiones que se han dado a llamar antineoliberales. La última contradicción es la de ese ideal armónico, ser humano cosmos contra la dominación y explotación sin frenos de la naturaleza. Esto, a su vez encarama la ideología del crecimiento y ha dado a lugar teorías como la del decrecimiento (Cancino, H, 2005, p, 8).

Lo anterior nos permite algunas reflexiones adicionales. Cancino, desde la filosofía centra su análisis en el discurso del indigenismo. Su crítica se centra en la existencia de determinados mitos. Uno de ellos, es el de la justicia de las relaciones en el mundo preeuropeo. Define a esas sociedades y gobiernos como altamente antidemocráticos. Y esa crítica, quizá, nos permita encontrar la presencia de matices en el presente, y quizá el entendimiento de la democracia como proceso, que pueda ser comprendido por medio del relativismo cultural.

La dimensión de la utopía se proyecta en el análisis de Cancino. Define precisamente al proyecto del indianismo como un proyecto utópico el cual yace en un sentimiento de insatisfacción y crítica del orden imperante. En palabras de Cancino, “El proyecto utópico se puede expresar como la imaginación de un orden justo e ideal que nunca ha existido, pero que proyecta su realización en un tiempo futuro” (Cancino, H, 2005, p. 9).

Con formas similares y con otra dirección, Alberto Saladino explica que el vocablo “indio” está sujeto a una resemantización (Saladino, A, 2013, p. 46). Hay en la actualidad, según Saladino, la idea de es indio quien lucha contra la opresión, con el orgullo de su pertenencia. En los años ochenta del siglo pasado, hubo una serie de reflexiones sobre el ser indio. Un dirigente peruano de aquel entonces dijo, palabras más, palabras menos, como indios nos conquistaron y como indios nos vamos a liberar.

Como se ha venido comentando el rescate y exaltación del pasado son significativos. En ese sentido la recuperación del Inca Yupanqui, quien desde el siglo XV afirma que un pueblo que oprime a otro no es libre (Saladino, A, p. 47).

Otro ribete de esta lucha es la toma de conciencia de subordinación histórica y lucha contra los estereotipos. En ese sentido, se podría abordar a este indianismo, a esta etnogénesis del indio americano como de larga mirada hacia adelante (Saladino, A, p. 47).

Y se pretender reparar cosas del pasado. Es así, que la autogestión indígena sustituye al indigenismo. Es ese estar en el mundo y ser reconocidos en él y asumirse protagonistas de esa historia.

Fernado Huanacuni, intelectual indígena, delimita la idea del buen vivir como hacer el ejercicio vital en plenitud. Acitudes sustantivas son saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del

cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio. Con toda forma de existencia, en permanente respeto (Saladino, 48).

## **EL PASADO INDIANISTA**

En el caso de México, vemos una serie de eventos trascendentes en torno al caudal organizativo de lo que se ha dado a llamar indianismo. En las postrimerías del porfiriato emerge la Sociedad indianista mexicana. En ocasión de una reunión resalta el discurso de Jesús Díaz de León, promovido por la Sociedad Mexicana de Jurisprudencia. En él, el peso de este es positivista, ideología predilecta del régimen y todavía se trata el problema del indio, conforme a los cánones de la ingeniería social.

Unos años más tarde, con un sentido diferente, surge La Sociedad Unificadora de los Pueblos de la Raza Indígena de los Estados de la República, conforme a la mística de las sociedades de ayuda mutua, que impregnan las acciones contra el porfiriato tardío.

En este tenor, en el año 1912, en la ciudad de México, Miguel de la Trinidad Regalado tiene una reunión con otros indígenas provenientes de estados del centro y sur occidente de la república mexicana. Se reúne con personas provenientes de los estados de México, Puebla, Guerrero, Veracruz y el occidente michoacano (Ochoa, A, pp. 113-114). Cabe destacar que estos primeros organizadores de la lucha indígena son conocedores del derecho, y atienden, como se venía haciendo desde la época colonial, los conflictos agrarios en los grandes centros del poder político, económico y administrativo, en este caso en la ciudad de México.

## HISTORIA RECIENTE DEL INDIANISMO

En este espacio incursionaremos en la llamada historia reciente o coetánea, por una serie de circunstancias que contemplaremos. De todo el acervo de este enfoque histórico destacaremos solamente la importancia que se le otorga al hecho de que los actores suelen estar vivos y a la vez es un proceso inconcluso.

Alberto Saladino se retrotrae a principios de la década de los años ochenta para ir explicando una serie de imperativos que luego irían colmando el discurso indianista. En el primer Congreso de Movimientos Indígenas de América del Sur, celebrado en Ollantaytambo, Perú, se van sentando las bases de este nuevo indianismo:

Reafirmamos el indianismo como la categoría central de nuestra ideología, porque su filosofía vitalista propugna la autodeterminación, la autonomía y la autogestión socioeconómica-política de nuestros pueblos y porque es la única alternativa de vida para el mundo actual en total estado de crisis moral, económica, social y política (Saladino, A, 2013, p 51).

Es en este momento cuando se perfila el nuevo modelo civilizatorio, determinado por valores que nuestro autor rescata, comunitarismo, respeto a la dignidad del ser humano, amor a la naturaleza y sus saberes, palabra comprometida, justicia y paz (Saladino, A, 2013, p. 53).

Este devenir encontraría el espacio de realización en los procesos políticos y culturales de etnogénesis en el periodo que se inicia en 2005, en Bolivia y que se extiende hasta nuestros días, además de su irradiación en la región de los Andes centrales, con variantes según el país de que se trate.

Álvaro García Linera, importante intelectual y figura política de primer nivel durante los mandatos de Evo Morales, ofrece una serie de consideraciones sobre el discurso en su país de origen, al definir al indianismo

como narrativa de resistencia y en opción de poder durante los inicios del gobierno del Movimiento al Socialismo (García Linera, A, 2005, p. 477).

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Este tema ha sido huidizo al querer ofrecer un panorama global a los procesos de etnogénesis en diversos países de América Latina. Por lo demás se ha servido de diferentes enfoques provenientes de la historia, como son la historia cultural, la historia presentista o historia de las ideas.

Vemos que el indianismo ha tenido una pluralidad de significados. De inicio lo vemos como una forma de pensar de sectores criollos de la sociedad, pasando como una fase literaria que no se aborda en este trabajo.

Observamos que una clave para el entendimiento de estos procesos es determinar quién se asume indígena y desde que circunstancias, mediadas por condiciones políticas y culturales.

Y vemos cómo se presenta un proceso de larga duración en que los movimientos indígenas bregan por superar las apropiaciones de su pasado, y de los imperativos de este para adquirir el rol de sujetos de su historia, no de manera excluyente sino dando pautas a los temas del pensamiento y praxis de la diversidad.

Mientras tanto, nos queda como aportes de esta indianidad que mira sobre sí misma la horizontalidad de su etnogénesis, la cultura deliberativa, el culto al papel legitimador de las asambleas, el respeto al ambiente, la igualdad original, así como la economía de servicio y prestigio en su vida comunitaria.

## REFERENCIAS

CANCINO, Hugo (2005), “Indianismo, modernidad y globalización”, en Sociedad y Discurso, Aalborg, Dinamarca, <https://discurso.aau.dk/index.php/sd/article/view/799>, consultado el 2 de febrero de 2008

COLOM, Francisco (2003), “La imaginación nacional en América Latina”, Historia mexicana, Vol. 53, Número 2. Dedicado a: México e Hispanoamérica: aproximaciones historiográficas a la construcción de las naciones en el mundo hispánico. pp. 313-339. P. 316

GARCÍA LINERA, Álvaro (2005), “Indianismo y marxismo. El desencuentro de dos razones revolucionarias”, en Revista Donataria, No. 2, marzo-abril de 2005. pp. 477-500

OCHOA, Álvaro (1989), Los agraristas de Atacheo, Zamora, El Colegio de Michoacán

POLO BLANCO, Jorge; Piñeiro Aguilar, Eleder. (S/F), “El buen vivir como discurso contrahegemónico. Postdesarrollo, indigenismo y naturaleza desde la visión andina,” MANA 26(1): 001 - 031 - DOI <http://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n1a205 e261205>

SALADINO GARCÍA, Alberto (2013), “Los valores del indianismo”, Ra Ximhai, vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 45-68. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, Sinaloa, México

## SOBRE LOS AUTORES

### **Alfredo Guillermo Rajo Serventich**

Maestro y Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Licenciado en Historia por la UNAM. Realizó una estancia posdoctoral (2007) en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), México, D.F. Profesor investigador de tiempo completo, en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM). Profesor colaborador del Máster en Antropología de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca, España Profesor invitado del Doctorado en Historia de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo. Coordinador operativo del Convenio UIIM-USAL, a partir de 2017. Autor de varios libros y artículos científicos.

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

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4953-6319>

**Ed Carlos de Sousa Lima**

Mestre em Antropologia pela Universidad d Salamanca (2019-2020). Graduado em Bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2010). Pós-graduação lato sensu em Direito Penal, Processo Penal e Constitucional - FAERPI. Professor e conteudista da Academia de Segurança Pública do Estado do Ceará - AESP. Delegado da Polícia Judiciária do Estado do Ceará.

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

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8322586632324776>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5735-5625>

15 ¿ES POSIBLE TOMARSE EL ANIMISMO  
INTERCULTURALMENTE EN SERIO?

É POSSÍVEL LEVAR O ANIMISMO  
INTERCULTURALMENTE A SÉRIO?

Julián García Labrador

**RESUMEN**

Bajo el lema “tomarse en serio al otro” el giro ontológico de la antropología contemporánea ratifica la existencia de la alteridad radical, estableciendo una distinción entre la existencia de mundos radicalmente distintos y las diferentes representaciones del mismo mundo. En este capítulo establezco una relación problematizada entre el animismo y el paradigma intercultural. El animismo, como ontología que afirma la continuidad naturaleza-cultura, no podría ser considerado una representación del mundo. Si el paradigma intercultural, producto de una ontología naturalista y anclado en la distinción naturaleza - cultura, considera que el encuentro entre culturas se produce como intercambio entre representaciones del mundo, el animismo no tendría cabida. En la interculturalidad la alteridad es asunto de traducción intercultural, mientras que en el animismo la alteridad es tarea de conversión o metamorfosis. Por ello, concluyo indicando que la ruptura entre animismo e interculturalidad se produce a nivel ontológico y no semántico, por lo que, si la interculturalidad se presenta como horizonte semántico de interpretaciones sobre el mundo, el animismo se revela como matriz primordial de producción de mundos ontológicamente distintos.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Animismo, Alteridad.

**RESUMO**

Sob o lema "levar a sério o outro", a virada ontológica da antropologia

contemporânea confirma a existência de alteridade radical, estabelecendo uma distinção entre a existência de mundos radicalmente diferentes e diferentes representações do mesmo mundo. Este capítulo estabelece uma relação problematizada entre o animismo e o paradigma intercultural. O animismo, como ontologia que afirma a continuidade da natureza - cultura, não pode ser considerado uma representação do mundo. Se o paradigma intercultural, produto de uma ontologia naturalista e enraizado na distinção de caráter cultural, considera que o encontro entre as culturas ocorre como uma troca entre representações do mundo, o animismo não teria cabimento. Na interculturalidade, a alteridade é assunto da tradução intercultural, enquanto no animismo, a alteridade é a área de conversão ou metamorfose. Portanto, concluo apontando que a ruptura entre animismo e interculturalidade ocorre no nível ontológico e não semântico, de modo que se a interculturalidade se apresenta como um horizonte semântico de interpretações sobre o mundo, o animismo se revela como a matriz primária para a produção de mundos ontologicamente diferentes.

**Palavras-chave:** Interculturalidade, Animismo, Alteridade.

## INTRODUCCIÓN

El giro ontológico de la antropología contemporánea ha implicado que las preguntas epistemológicas den paso al cuestionamiento mismo de la realidad. Tanto en su versión ligada a los STS (ciencia, tecnología, sociedad), como en su versión humanista, el giro ontológico se manifiesta como una excelente oportunidad para poner la alteridad en el centro del debate y aclarar los términos en qué es pensada (González-Abrisketa & Carro-Ripalda, 2016). En el prólogo de *Thinking through things: Theorizing artefacts ethnographically*, Henare, Holbraad y Wasterll hacen toda una declaración de intenciones cuando proponen que sean las cosas mismas las que “determinen los términos de su propio análisis” (2007, p. 4). En este sentido pretenden distinguir entre las diferentes representaciones del mundo y la existencia de mundos distintos. Señalan con ello que los pueblos indígenas no tienen diferentes nociones acerca del mismo mundo, sino que habitan “mundos distintos” (Henare *et al*,

2007, p. 14). Tomar en cuenta la alteridad radical de los mundos distintos significa, según Viveiros de Castro, “tomarse en serio al otro” (2011, p. 133) y, aunque el giro ontológico implique cierta “vanidad académica” (Ingold, 2018, p. 167), no podemos dejar de reconocer la reserva de sentido que ofrece a las cuestiones fronterizas y el potencial político que deriva de sus presupuestos.

En esta pequeña contribución abordo las relaciones entre el animismo, ontológicamente considerado, y las pretensiones integradoras de no pocos programas llamados interculturales. Mi punto de partida es que la diversidad de modos de vida y sus expresiones, estéticas, políticas, cognitivas, simbólicas, etc. (ese cajón de sastre que llamamos “cultura”) pone contra las cuerdas cualquier intento de unificación normativa, sea éste pretensión de los estados modernos o de los estándares de la globalización. Por ello las sociedades contemporáneas en Ibero América, al cuestionarse sobre sí mismas, buscan los paradigmas en los que esta pluralidad encuentre mejor acomodo (si es que ello fuera posible). En este sentido, la emergencia de la autonomía indígena se convirtió en los últimos años en un “nuevo paradigma político” (Burguete 2010) que cuestionó no sólo la pretensión de establecer sociedades uniformes, sino la misma organización de los Estados nacionales. Las dos vías seguidas, la insurreccional zapatista y las constitucionales de Ecuador y Bolivia, han mostrado las deficiencias de los estados nacionales iberoamericanos, erigidos a imagen de los estados-nación europeos (soberanía sobre un territorio delimitado y control de población unificada). La autonomía indígena busca no sólo el reconocimiento nominal del Estado o cuotas de representación política, sino el respeto a los procesos de reconstitución interna y el derecho a la autodeterminación territorial. En este empeño comprender los procesos indígenas reclama de manera paralela un abordaje hermenéutico de las categorías explicativas. “Pluralidad étnica”,

“multiculturalidad”, “interculturalidad”, “plurinacionalidad”, etc. aparecen con frecuencia mezcladas en los debates y corren en riesgo de convertirse en significantes vacíos, no tanto porque les falten referentes cuanto por la saturación indiscriminada de la experiencia. Por ello se requieren finos análisis para interpretar este hecho social.

Tomarse en serio al otro implica atender a la diferencia, ontológicamente considerada, lo cual tiene hondas repercusiones políticas. Como dicen Holbraad, Pedersen y Viveiros de Castro (2014) “lo político se vuelve inmanente al giro ontológico” si se cumplen dos premisas, a saber, que “pensar es diferir” y que “diferir es en sí mismo un acto político”. En lo que sigue me detengo en el caso del animismo. La interculturalidad parte de la base de un mundo compartido en el que se dan múltiples representaciones (culturas) del mismo. Por eso la relación entre culturas se da en términos de traducción o de prácticas inter-discursivas. Mi tesis es que la interculturalidad, al igual que el multiculturalismo, hace parte de una ontología naturalista para la cual la división naturaleza-cultura es originaria y fundante. Por el contrario, el animismo es una ontología multi-naturalista en la que no se da la escisión naturaleza-cultura, sino la sociabilidad continua entre humanos y no-humanos. Desde estos presupuestos argumento que el animismo no puede ser objeto de traducción cultural, porque se trata de una ontología distinta, y más bien nos impele de manera personal a la transformación o transmutación ontológica.

## **ETNOGÉNESIS ANIMISTA**

En los últimos años se vienen dando diversas posturas que hacen del animismo el centro del debate antropológico (Brightman *et al*, 2014; Descola 1992, 1996, 2014; Ingold 2000, 2006; Viveiros de Castro 1998, 2010;

Swancutt y Mazard 2018; Willerslev 2007). Efectivamente, Costa y Fausto señalan en *The return of the animists* (2010) que el debate ha generado varias líneas de interpretación en torno a este fenómeno de difícil clasificación. La recuperación del concepto “animismo” por Descola (1992, 1996) supuso la revisión de la carga evolucionista que había pesado sobre el concepto desde sus inicios. Bird-David indica que Tylor tomó prestado el concepto de las sesiones espiritistas a las que era aficionado y así trató de asignar la categoría a los pueblos que “atribuían de vida o personalidad a animales plantas y minerales por igual” (David-Bird, 1999, p. S69). Para Tylor esta atribución no era sino un error que había que achacar a la inmadurez de los pueblos primitivos, cuya mente percibía el mundo de manera infantil. La interpretación hizo fortuna en los debates antropológicos posteriores y se afianzó la tendencia a explicar el animismo en términos de atribución de agencia o interioridad, de tal manera que los seres inertes fueran dotados de vida y los seres no-humanos fueran humanizados. Y aunque Levi-Strauss (1971, 1964) aceptara por primera vez el punto de vista de los nativos, mantuvo la distinción sociedad / naturaleza en el que ésta se reducía a un conjunto de entidades discretas susceptibles de atribución.

Seguidores e inspirados por Levi-Strauss, Descola y Viveiros de Castro reparan en el punto de vista nativo y advierten que el animismo, lejos de ser una errada atribución infantil, es una ontología propia que cuestiona de raíz el mismo concepto de cultura. Si la antropología toma en serio al Otro (Viveiros de Castro, 2011), no puede sino incorporar en la reflexión teórica los mismos conceptos, esquemas y continuidades que se dan en el mundo indígena. Por ello, el giro ontológico de la antropología insiste en su aceptación de lo que son las cosas para lo indígena en primer lugar, y no de lo que puedan significar para el investigador. La antropología simbólica había supuesto un punto de inflexión pues pretendía a ir más allá de las nociones

evolucionistas para atender de cerca a los datos de las etnografías. Clifford Geertz indicaba que términos como “animismo”, “animatismo”, “chamanismo”, etc. serían “categorías insípidas” si los etnógrafos “desvitalizan sus datos” (1973, p. 132). El enfoque de Geertz se centraba en la interpretación de los datos como si de textos se tratara, buscando su correlación semiótica para extraer así el significado del hecho cultural. Es en este sentido que el giro ontológico pretende desvincularse del “texto” y atender al “hecho”. Como indica Bird-David respecto a su etnografía con los Nayaka (y a propósito de una reunión de curación llamada pandalu):

A diferencia de la tradición geertziana, este enfoque se centra en lo que hace el pandalu y no en lo que significa. Se centra en el pandalu como un acontecimiento en el propio mundo, no como un “texto”. Se centra en el ejemplo de que tales acontecimientos, en lugar de referirse o hablar de ellos, hacen algo en el mundo (Bird-David, 1999, p. S75).

Así pues, atendiendo a los hechos, Descola (1992, 1996), tras su trabajo con los Achuar, comenzó a utilizar “animismo” en un sentido no discontinuo de tal manera que no habría escisión entre lo natural y lo social. En un primer momento utilizó el binomio totemismo / animismo para dar razón de la relación discontinua (totemismo) o continua (animismo) en las relaciones entre lo social y lo natural. Posteriormente, tras las críticas de Viveiros de Castro (1998), Descola estableció la oposición entre animismo y naturalismo, indicando que, si la tendencia naturalista objetivadora del mundo occidental tiende a separar naturaleza y cultura, el animismo amerindio establece un flujo continuo que impide contemplar esa división. En la taxonomía clasificatoria de *Más allá de Naturaleza y Cultura* (2012) Descola distingue entre animismo, totemismo, analogismo y naturalismo, aunque la oposición fundamental se mantiene. El naturalismo se caracterizaría por postular la existencia de una única naturaleza de la que emergen múltiples culturas, mientras que el

animismo no contemplaría tal distinción, sino más bien la continuidad de interioridad entre humanos y no-humanos, tal como hacen los Achuar. En el animismo cada ser y cada cosa es sujeto.

Viveiros de Castro, en su trabajo con los Araweté, indica también que el animismo entraña el continuum humano / no-humano señalando que es “una ontología que postula el carácter social de las relaciones entre las series humana y no-humana. El intervalo entre naturaleza y sociedad es en sí social.” (2003, p. 46). Para Viveiros de Castro el punto de partida fue el problema de la conversión cristiana de los Tupí Guaraní y sus problemáticas relaciones con los jesuitas, para quienes su conversión no era realmente tal. Viveiros de Castro explica los puntos de vista diferentes en torno a la interioridad de los indígenas y los misioneros. Los indígenas vivían acriticamente la continuidad ontológica entre el cuerpo y el alma (Viveiros de Castro 2012, p. 132), lo que implicaba para los misioneros la escandalosa continuidad entre dioses y hombres.

Descola y Viveiros de Castro, a partir de la experiencia amazónica, constatan que la discontinuidad del pensamiento occidental entre naturaleza y cultura, objeto y sujeto, cuerpo y alma, etc. no es universal. Existen otras explicaciones del mundo, “modos de identificación” según Descola (2012) “ontologías” para Viveiros de Castro (2003), en las que la discontinuidad no ha lugar. Costa y Fausto indican que “Descola y Viveiros de Castro estaban más interesados en explorar la continuidad existente, respectivamente, entre los animales y los humanos (naturaleza y cultura), y los humanos y los dioses (cultura y sobrenaturaleza)” (2010, p. 91).

En el animismo, la práctica ritual o el mito no serían “textos” sobre el mismo mundo sino expresiones de “mundos distintos” (Henare *et al*, 2007, p. 14) que habitan los pueblos indígenas. Por ello, en lugar de plantear un

relativismo cultural (diferentes culturas sobre un mismo mundo) Viveiros de Castro cree que el “perspectivismo” (diferentes mundos interpretados de la misma forma) podría ser el “un corolario etno-epistemológico” del animismo (Viveiros de Castro 1996, p. 122). Para el perspectivismo de Viveiros de Castro la condición universal común de hombres y animales es la humanidad (no la animalidad) y, por eso, los animales, gracias a un componente espiritual que comparten con los humanos, se ven a sí mismos como humanos, dotados de cultura. Así, en el animismo, a través de la práctica chamánica, se hace natural la metamorfosis entre especies ya que la humanidad subyacente opera como común denominador. No existe una noción de animalidad “contraria” a la de humanidad en el pensamiento amerindio (Viveiros de Castro 2012, p. 83). Por eso, si hay una constante en el animismo amazónico es la vivencia de “continuidad” entre la especie humana y las restantes especies (Surrallés, 2003, p. 66).

Es esta continuidad de fondo la que ha estado presente en los procesos de etnogénesis en la región amazónica. Desde hace unos 4000 años los pueblos indígenas habrían intervenido en el medio amazónico a través de la implementación de ciertas tecnologías agrícolas de arboricultura y semillas, originando lo que hoy conocemos como medio amazónico (Neves *et al*, 2003), generando un como paisaje domesticado (Clement *et al*, 2015). A través de esta intervención se da el proceso de etnogénesis, entendiendo como tal la aparición y distribución geográfica de diferentes rasgos culturales y sociopolíticos que dan forma a distintos grupos étnicos en la región (Hornborg 2005; Eriksen 2011). Se trata de un proceso de largo alcance en el que se produce la interacción-diferenciación de los grupos conforme al esquema animista que hemos descrito. Por ello los autores hablan de un pensamiento amerindio o matriz común (Gow, 2001). “En su diversidad, las culturas y sociedades amerindias son transformaciones de una lógica

subyacente que no se revela en la etnografía de ningún grupo, pero que se manifiesta parcial y diferencialmente en todas ellos” (Costa & Fausto, 2010, p. 91). Si esta lógica subyacente implica la no escisión entre naturaleza y cultura, sino más bien su continuidad ¿Cómo se da la presencia de las cosmovisiones amerindias animistas en el seno de los actuales Estados americanos? O, dicho de otro modo, ¿Es posible conjugar los mundos amazónicos con las políticas que aspiran a gobernar sobre un mundo común?

## **MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EL HORIZONTE DEL ESTADO**

Cuando los Estados americanos trataron de organizarse políticamente en los procesos de independencia del siglo XIX, la región amazónica suponía un enorme reto, no sólo por lejanía, exotismo, desconocimiento, etc., sino por el encaje cultural de los pueblos indígenas en el nuevo tejido social. Es más, muchos pueblos indígenas ni siquiera fueron considerados ciudadanos y quedaron a merced de los regímenes de explotación productiva que, desde la época colonial, se habían servido de la mano de obra indígena (García Jordán, 1998). La visión administrativa y extractiva de los Estados hasta la actualidad pretendió ignorar la presencia previa de pueblos indígenas como si de un obstáculo o residuo se tratara.

Si en los años 50 del siglo XX los Estados impusieron su modelo de colonialismo interno (Stavengahen, 1963), la emergencia indígena posterior (Bengoa, 2006) propició la búsqueda de un cambio de paradigma (Burguete, 2010). Las posturas oscilan entre quienes aspiran a una integración – asimilación de los pueblos indígenas en la configuración nacional (multiculturalismo liberal) y quienes postulan una reconstitución de los pueblos indígenas con la vista puesta en el derecho de autodeterminación (interculturalidad-plurinacionalidad). A continuación, me detengo en una

comparativa entre ambas posturas para cuestionar en la última sección su relación con la subyacente lógica del animismo amazónico.

Desde que Tylor (1994) y Kymlicka (1996) trataran de argumentar la necesidad de una ciudadanía multicultural a través de mecanismos de reconocimiento, el paradigma pareció ser adecuado para el mundo contemporáneo, cada vez más plural y diverso. Se convirtió, además en un instrumento de acomodación de las diferencias a la vez que abría la posibilidad de protección para las minorías: “el multiculturalismo es un programa normativo que afirma el valor positivo de las culturas o de la diversidad cultural, y que aspira a elaborar los mecanismos jurídicos que las protejan, fomenten y hagan perdurar en el tiempo” (Loewe, 2012, p. 48). Fue este carácter normativo el que, en América Latina, favoreció la adopción del paradigma multicultural dado el interés por las “formaciones nacionales de identidad” (Restrepo 2013, p. 150). Contar con un modelo de convivencia en el que el Estado pudiera contar con la aquiescencia y aprobación de las minorías aparecía como sumamente atrayente. Para Carmen Sánchez se trata, sin embargo, de un un “integracionismo liberal” (2010, p. 278), pues procura “reconocer ciertos derechos específicos a grupos étnicos y nacionales no liberales, pero como medio e incentivo para promover su liberalización, es decir, para que se conviertan en culturas liberales, y acomodar a las minorías (tanto liberales como no-liberales) en el orden estatal liberal existente, sin modificar las relaciones mayoría/minorías nacionales” (Sánchez, 2010, p. 279). En este sentido, las relaciones con el Otro (incluyendo el medio natural) estarían mediadas por la ética individual de las capacidades, inspirada en Amartya Sen, más que por una ética de la justicia. Además, el liberalismo inherente a la propuesta multicultural se alinea con las propuestas desarrollistas, incluyendo el desarrollo sostenible y el “eco-capitalismo” (Cajigas Rotundo, 2007, p. 175), sin atisbar alternativas al capitalismo

globalizado.

Muchos pueblos indígenas, cuyos procesos de etnogénesis evidencian su precedencia respecto a las configuraciones nacionales, rechazan ser tratados como minorías. La historia de ocultamiento y negación identitaria durante las épocas colonial y republicana no encuentra en el multiculturalismo sino una llamada al olvido y a la justificación del papel del Estado. En este sentido, el multiculturalismo no sólo trataría de armonizar la convivencia con un falso irenismo, sino que además echaría por tierra cualquier reivindicación histórica y las demandas de reparación de los pueblos indígenas. Por ello, los procesos de reconstitución de los pueblos indígenas van más allá del paradigma multicultural.

Desde que la autonomía indígena se afianzó como nuevo paradigma político (Burguete 2010) el debate ha basculado entre “la multiculturalidad, que considera la cultura como un depósito estanco de contenidos y prácticas y la interculturalidad, que asume el carácter dinámico y transformador de las culturas” (García Labrador 2019, p. 22). Es la interculturalidad la que ha ido ganado cada vez más espacio, toda vez que permitiría articular mejor no sólo la plasticidad cultural de los grupos indígenas, sino la reparación histórica, las demandas de autodeterminación y los procesos post-desarrollistas y anticoloniales que llevan adelante numerosos colectivos de la región. La interculturalidad aparece por consiguiente como el suelo nutricio de la plurinacionalidad (Altmann 2013) y como alternativa a las éticas liberales de la sostenibilidad ligadas al multiculturalismo (Cortez 2021). Allá donde la interculturalidad aparece como horizonte político, como por ejemplo en la incorporación constitucional de 2008 en Ecuador, es invocada “desde los excluidos y marginados que demandan la interculturalidad como la posibilidad de participar sin renegar su identidad; y desde los estados” (Altmann 2017, p. 15).

No obstante, qué sea la interculturalidad no es algo de fácil aclaración. Fornet-Betancourt (2001) apunta nuestro “analfabetismo intercultural” señalando con ello que aún está por hacer. Franz Wimmer (2004, pp. 54-58) trató de diseñar el modo en que se produciría el encuentro entre culturas del paradigma intercultural. Así, supone que existiría un punto de cruce (centro) en el que se da la interculturalidad, según cuatro modalidades: el centrismo expansivo, en el que la cultura propia sería superior al resto (la imposición cultural); el centrismo integracionista, para el que habría verdades válidas universalmente (las culturas son ocasiones diferenciadas de aproximación a la verdad); el centrismo separatista en el que no habría posibilidad de comunicación y el centrismo tentativo, en el que se da voluntad de encuentro y acercamiento entre culturas. Atendiendo a este esquema, Wimmer se decanta por el centrismo tentativo, buscando relativizar la cultura propia a través de lo que él llama el polílogo intercultural:

Un polílogo intercultural bajo un centrismo tentativo requiere como condición *sine qua non* que todos los participantes dediquen su educación, voluntad, empatía y apertura a desarrollar entre sí nuevos horizontes verdaderamente interculturales. De ahí que la filosofía inter - cultural plantee propuestas metodológicas adicionales: entre otras, la descripción, traducción y reconstrucción adecuada de fenómenos culturales... (Waldmüller, 2017, p. 67).

No obstante, si el multiculturalismo pudiera desatender las demandas de justicia y autodeterminación, la interculturalidad podría igualmente sucumbir a un voluntarismo vacío y a una elaboración taxonómica de rasgos culturales, sin que ninguno de los dos paradigmas suponga un salto cualitativo en las relaciones de los Estados con los pueblos indígenas. Es en este sentido en el que planteo la relación de la ontología animista con el multiculturalismo y la interculturalidad, entendidas ambas como expresiones de una ontología

naturalista.

## **LA PARADOJA MULTINATURALISTA DEL ANIMISMO**

Si bien es cierto que “con la noción de interculturalidad se prescribe el marco discursivo de un orden de saber que aparece más allá de los paradigmas de conocimiento de carácter multicultural” (Cortez, 2021, p. 181), el paradigma intercultural aun ha de ser cuestionado, pues podría compartir con el multiculturalismo una ontología subyacente divisoria y representacional.

En el contexto de una filosofía intercultural, Raúl Fornet-Betancourt (1994) presentó el proyecto de una razón intercultural para América Latina. Se trataría de una razón inter-discursiva que daría cuenta de la diversidad amerindia, occidental y afrodescendiente del continente americano. La propuesta de Fornet-Betancourt ofrecería así el espacio para el intercambio de saberes, también para aquellos que, como en la tradición indígena, no se expresan según los cánones de la racionalidad occidental. Por esta razón, Fornet-Betancourt señala que su proyecto se alinea con la crítica anticolonial, cuestionando la propuesta eurocéntrica de Wimmer (1990). Para Fornet-Betancourt el gran desafío de la filosofía intercultural son las tradiciones indígenas, pues éstas conciben de manera radicalmente diversa los temas, fuentes y la producción de saberes. También desde la filosofía, Estermann (1998) plantea que la interculturalidad es más bien un hábito intelectual para pensar las condiciones y límites de un diálogo entre culturas, rechazando tanto el etnocentrismo mono-cultural como las aspiraciones supra-culturales del multiculturalismo. No obstante, Estermann, rechaza la posible inconmensurabilidad entre culturas y proyecta un paradigma de puentes tendidos entre culturas. Y en esta misma línea Fornet-Betancourt (2004) también concibe la interculturalidad como un “horizonte”, sin que sea

aplicable a ninguna realización concreta y acabada.

Las posturas de Fornet-Betancourt y Estermann, críticas con la racionalidad occidental, han insistido en la superación del discurso eurocéntrico, pero no parece que hayan superado el lugar de encuentro, concebido según los cánones de la racionalidad. Por ello, aunque estoy de acuerdo en que “el mismo término ‘polílogo’ adolece de un logocentrismo larvado, asumiendo injustificadamente que las diferentes culturas se expresan en los mismos niveles y formas de racionalidad” (García Labrador 2019, p. 28), no veo tan clara la posibilidad de traducción o diálogo de culturas soñado por Estermann, ni el horizonte intercultural de Fornet-Betancourt. Si atendemos al caso particular del animismo y advertimos que no estamos ante una “cultura”, sino ante una lógica ontológica diversa de la ontología naturalista occidental, la pregunta tendría que cambiar de orientación. El animismo es la práctica de alteridad más extrema (lógica de la incorporación del otro), pero, al mismo tiempo, desafía cualquier conceptualización multi-inter-cultural, pues no participa de lo que podríamos considerar la triple tara de la ontología occidental: la división naturaleza - cultura; el logocentrismo y el afán taxonómico aristotélico. Así, con Costa y Fausto (2010, p. 100) me pregunto: “¿Qué relación es posible entre dos ontologías tan distintas como el perspectivismo amerindio y el naturalismo no indígena?”

La respuesta a esta pregunta implica lo que llamo paradoja del multi-naturalismo porque, si bien habría que contar con la posible inconmensurabilidad de ontologías (Povinelli, 2001), el animismo por su misma dinámica interna implica la metamorfosis en lo diverso, el intercambio de formas y, en muchos casos, la integración de lo opuesto como producción de la identidad. Es decir, el sueño discursivo del horizonte intercultural sería realizado en el nivel práctico por la ontología animista, pero a nivel de mundo (no de representación). Respecto a la inconmensurabilidad:

Si los indígenas tienen razón, la diferencia entre los dos puntos de vista no es una cuestión cultural, y mucho menos de mentalidad. Si los contrastes entre relativismo y perspectivismo o entre multiculturalismo y multinaturalismo fuesen leídos a la luz, no de nuestro relativismo multicultural, sino de la doctrina indígena, es forzoso llegar a la conclusión de que la reciprocidad de perspectivas se aplica a sí misma y que la diferencia es de mundo, no de pensamiento (Viveiros de Castro, 2003, p. 68).

Así pues, no nos movemos en el ámbito del pensamiento, sino del mundo. Aquí reside el mayor desafío para entender siquiera la posibilidad intercultural: hablamos de mundos distintos. Como ha indicado Rizo Patrón “la cosmovisión étnico amazónica que allí se describe no concibe a la naturaleza como el suelo común sobre el que se levantan la diversidad de las culturas y cosmovisiones, sino que ella –en el punto de partida– es concebida como el suelo de la diversidad y la multiplicidad” (2013, p. 1). Es decir, no podríamos hablar de una pluralidad de representaciones sobre el mismo mundo, sino de mundos distintos sobre los que existe una unidad representativa. Por eso, el perspectivismo de Viveiros de Castro afirma que hombres y animales representan de la misma manera mundos distintos sin que podamos hablar de representaciones distintas del mismo mundo. Y así, Viveiros de Castro distingue explícitamente entre el relativismo y el multinaturalismo inherente a su perspectivismo:

El perspectivismo no es un relativismo, sino un multinaturalismo. El relativismo cultural, un multiculturalismo, supone una diversidad de representaciones subjetivas y parciales, que inciden sobre una naturaleza externa, una y total, indiferente a la representación; los amerindios proponen lo opuesto: una unidad representativa o fenomenológica puramente pronominal, aplicada indiferentemente sobre una diversidad real. (Viveiros de Castro, 2003, p. 55).

El problema intercultural no sería tal para el animismo; en realidad no

tendría sentido plantearlo. Por ello, el animismo no trata de tender puentes o proyectar horizontes, como sugiere el paradigma intercultural, sino más bien de volverse otro. Y es aquí donde encuentro la mayor dificultad, sobre todo desde quienes fuimos educados en la tradición occidental. Estoy de acuerdo con Descola en que los europeos somos “espontáneamente” naturalistas (2012, p. 346). Nuestro lugar de enunciación occidental difícilmente se hará cargo de la alteridad radical y la producción de saberes otros, si no es desde la voluntad de encuentro y el deseo de tender puentes (entiendo lugar de enunciación desde un punto de vista epistémico, no geográfico). Como dice Descola “uno no escapa con facilidad a sus orígenes ni a los esquemas de prensión de la realidad adquiridos por la educación y fortalecidos por la inserción en una comunidad de prácticas” (Descola 2012, p. 438). Pasar de un esquema ontológico a otro se antoja especialmente difícil en el caso del naturalismo. La alteridad aparece en el naturalismo como expresión o representación diferente de un mundo compartido. Por eso, el mismo animismo fue interpretado en la corriente evolucionista como una representación errónea e infantil del mismo mundo compartido. La suma de automatismos del esquema ontológico occidental impediría, incluso, que se produjera algún “deslizamiento episódico” (Descola 2005, p. 346). Es decir, no podemos traspasar de un esquema a otro.

La comparación de Rizo Patrón entre la cosmovisión amazónica y el pensamiento occidental es un ejemplo de esta imposibilidad. Al no abandonar el lugar de enunciación naturalista afirma que “aunque no es una visión simétricamente opuesta a la occidental, puesto que no tiene los mismos contenidos ni el mismo estatuto que aquélla, si le es muy heterogénea” (Rizo Patrón 2013, p. 1). Contrariamente a esta continuidad, Descola recalca la “polaridad inversa” (Descola 2005, p. 260) existente entre naturalismo y animismo.

Si se da una polaridad inversa, ¿qué tipo de relación ontológica podría existir? En mi opinión, habría que plantear las relaciones ontológicas en términos animistas como transformación, transmutación y metamorfosis personal y no en los términos naturalistas de la traducción. Por eso, el mismo Descola señala que un “sujeto moderno” nunca podrá ser “plenamente animista” (Descola, 2005, pp. 438-440) (ya que entendemos la relación en términos de traducción). Sin embargo, como ha reparado López-Pavillard (2018), Descola no llega a afirmar que un indio no pueda convertirse en un occidental. Es decir, la conversión entre ontologías sería más difícil desde el naturalismo occidental hacia el animismo que desde el animismo hacia el naturalismo occidental. Al fin y al cabo, el animista, sabe que está en un mundo de intercambiabilidad y transmutación y acercarse al mundo occidental implicaría convertirse en occidental, mientras que un occidental trataría de traducir (no convertirse) al mundo animista. Incluso con humor (Willerslev, 2013), el animista sabe que conocer al otro es convertirse en él, que habitar la identidad supone vivir su carácter fronterizo y que lo extraño siempre puede ser convertido en propio.

### **CONSIDERACIONES FINALES**

A través de estas líneas he querido siquiera sugerir las dificultades que la ontología animista entraña para la propuesta intercultural. Nacida al albor del naturalismo occidental, la interculturalidad pretende el intercambio y la traducción cultural a niveles que tal vez escapan de la configuración de la diferencia. Si atendemos a la producción de la identidad, en el animismo se produce el intercambio ontológico, de tal suerte que es la propia metamorfosis la que integra diferencia e identidad. Es en el nivel ontológico y no tanto en el semántico donde se produce la ruptura entre el animismo y la interculturalidad. El animismo no es una cultura, sino más bien una lógica

subyacente a la producción cultural. Si la interculturalidad se presenta como horizonte semántico de interpretaciones sobre el mundo, el animismo se revela como matriz primordial y originaria de la producción ontológica de mundos distintos.

## REFERENCIAS

- Altmann, Ph. (2013). Plurinationality and Interculturality in Ecuador: The Indigenous movement and the Development of Political Concepts. *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 1(XLIII), 47-66.
- (2017). La interculturalidad como concepto político y *one fits all*: Un acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano. En J. Gómez Rendón (Ed.) *Repensar la interculturalidad*. Pp. 13-36. Guayaquil: UArtes Ediciones.
- Bengoa, J. (2006). *La emergencia indígena en América Latina*. México: FCE.
- Bird-David, N. (1999). ‘Animism’ Revisited: Personhood, Environment and Relational Epistemology. *Current Anthropology* 40 (Supplement), S67–S91.
- Brightman, M., Grotti, V., y Ulturgasheva, O. (Eds.). (2014). *Animism in Rainforest and Tundra: Personhood, Animals, Plants and Things in Contemporary Amazonia and Siberia*. Nueva York: Berghahn Books.
- Burguete, A. (2010). Autonomía: la emergencia de un nuevo paradigma en las luchas <sup>[L]</sup> <sub>[SEP]</sub> por la descolonización. En M. González, A. Burguete y P. Ortiz, (Eds.), *América Latina en La autonomía a debate. Autogobierno indígena y estado plurinacional* (pp. 63-95). FLACSO-Ecuador, GTZ, CIESAS, IWGIA, UNICH.
- Cajigas Rotundo, J. C. (2007). La biocolonialidad del poder. Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo. En S. Castro-Gomez y R. Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Pp. 169-194. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.
- Clement, C. R., Denevan, W.M., Heckenberger, M.J., Junqueira, A.B., Neves,

- E. G., Teixeira, W.G. y Woods, W.I. (2015). The Domestication of Amazonia before European Conquest. *Proc. R. Soc. B* 282, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1098/rspb.2015.0813>.
- Cortez, D. (2021). *Sumak kamsay y buen vivir, ¿dispositivos del desarrollo? Ética ambiental y gobierno global*. Quito: FLACSO.
- Costa, L., y Fausto C. (2010). The Return of the Animists. Recent Studies of Amazonian Ontologies. *Religion and Society: Advances in Research* 1, 89–109. <https://doi.org/10.3167/arrs.2010.010107>
- Descola, P. (2012). *Más allá de la naturaleza y la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1992). Societies of Nature and the Nature of Society. En A. Kuper. (ed.) *Conceptualizing Society*. Pp. 197–226. London: Routledge.
- (1996). Constructing Natures: Symbolic Ecology and Social Practice. En P. Descola y G. Pálsson (eds.) *Nature and Society: Anthropological Perspectives*. Pp. 82–102 Londres: Routledge. [SEP]
- Eriksen, L. (2011). *Nature and Culture in Prehistoric Amazonia: Using GIS to Reconstruct Ancient Ethnogenetic Processes from Archaeology, Linguistics, Geography, and Ethnohistory*. Lund, Sweden: Lund University.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya-Yala.
- Fornet-Betancour, R. (2001). Lo intercultural: el problema de su definición. *Encuentro Internacional sobre interculturalidad*. Barcelona: CIDOB.
- (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- García Jordán, P. (ed.). (1998). *Fronteras, colonización y mano de obra indígena en la Amazonía andina, siglos XIX-XX*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Universitat de Barcelona.
- García Labrador, J. (2019). Hacia una “traducción” intercultural en las sociedades postseculares. En R. Bravo y F. Garcés (eds.) *Interculturalidad. Problemáticas y perspectivas diversas*. Quito: Abya Yala.

- Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- González-Abrisketa, O., & Carro-Ripalda, S. (2016). La apertura ontológica de la antropología contemporánea. *Disparidades. Revista De Antropología*, 71(1), 101–128.  
<https://doi.org/10.3989/rdtp.2016.01.003>
- Gow, P. (2001). *An Amazonian Myth and Its History*. Oxford: Oxford University Press.
- Henare, A., M. Holbaard, y S. Wastell (2007). Introduction: Thinking through things. In A. Henare, M. Holbraad y S. Wastell (eds.) *Thinking through things: Theorizing artefacts ethnographically*. Pp. 1–31, London: Routledge.
- Holbraad M., M. A. Pedersen y E. Viveiros de Castro (2014). The Politics of Ontology: Anthropological Positions. *Theorizing the Contemporary, Fieldsights*, January 13.  
<https://culanth.org/fieldsights/the-politics-of-ontology-anthropological-positions>
- Hornborg, A. (2005). Ethnogenesis, Regional Integration, and Ecology in Prehistoric Amazonia. *Current Anthropology*, 46(4), 589-620.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>
- Ingold, T. (2018). One world anthropology. *HAU: Journal of Ethnographic Theory* 8, no. 1-2, 158-171. <https://doi.org/10.1086/698315>
- (2016) Rethinking the animate, re-animating thought. *Ethnos: Journal of Anthropology* 71 (1), 9-20.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00141840600603111>
- (2000). *The perception of environment. Essays on Dwelling, Livelihood and Skill*. London: Routledge.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>
- Lévi-Strauss, C. (1971). *El totemismo en la actualidad*, México: FCE.
- (1964). *El pensamiento salvaje*. México: FCE.
- Loewe, D. (2012). La utopía multicultural. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, XX(38), 45-65.
- López-Pavillard, S. (2018). *Chamanes, ayahuasca y sanación*. Madrid: CSIC.

- Neves, E. G., Petersen, J.B., Bartone, R.N. y Silva, C.A. (2003). Historical and Socio- Cultural Origins of Amazonian Dark Earth. En Lehmann, J., Kern, D.C., Glaser, B. y Woods, W.I. (eds.). *Amazonian Dark Earths: Origin, Properties, Management*. Pp. 29-50. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Povinelli, E. (2001). Radical worlds: the anthropology of incommensurability and inconceivability. *Annual Review of Anthropology* 30 (1), 319-334.
- Rizo Patrón, R. J. (2013). *Multinaturalismo e interculturalidad en el horizonte del mundo de la vida*. Anuario colombiano de fenomenología. Volumen: VII,195 - 210.
- Restrepo, E. (2013). Articulaciones de negritud: políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia. En *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Pp. 147-163. Buenos Aires: Clacso
- Sánchez, C. (2010). Autonomía y pluralismo: estados plurinacionales y pluriétnicos. En M. González, A. Burguete y P. Ortiz, (Eds.), *América Latina en La autonomía a debate. Autogobierno indígena y estado plurinacional*. Pp. 259-288. FLACSO-Ecuador, GTZ, CIESAS, IWGIA, UNICH.
- Stavenhagen, R. (1963). Clases colonialismo y aculturación. Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica. *América Latina* 4, 64-104.
- Surrallés, A. (2003). De la percepción en antropología. Algunas reflexiones sobre la noción de persona desde los estudios amazónicos. *Indiana*, (19/20), 59- 72.
- Swancutt, K. y Mazard, M. (eds.). (2018.) *Animism beyond the soul. Ontology, reflexivity and the making of anthropological knowledge*. New York: Berghahn.
- Taylor, Ch. (2007). *A Secular Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1994). The Politics of Recognition. En A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Viveiros de Castro, E. (2012). Cosmologies: Perspectivism, *HAU Masterclass Series*, vol. 1.
- (2003). Perspectivismo y multinaturalismo en la América Indígena. En A. Chaparro y C. Schumacher (eds.), *Racionalidad y discurso mítico*. Pp. 191- 243. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario, ICANH. [orig. Perspectivismo e multinaturalismo na América

Indígena en *A inconstância da alma selvagem*. Pp. 345-400. Sao Paulo: Cosac y Naify, 2002]

- (2010). *Metafísicas caníbales*. Buenos Aires: Katz
- (2011). Zeno and the Art of Anthropology: of Lies, Beliefs, Paradoxes, and Other Truths. *Common Knowledge* 17(1), 128–45. [L] [SÉP]
- (1998). Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism. *Journal of the Royal Anthropological Institute* (N.S.) 4, 469–88. [L] [SÉP]
- (1996). Os Pronomes Cosmológicos e O Perspectivismo Ameríndio. *Mana*, 2(2), 115-144.
- Waldmüller, J. (2017). Aportes desde la filosofía intercultural al debate ecuatoriano: un acercamiento a partir de la teoría de los centrismos. En J. Gómez Rendón (Ed.), *Repensar la interculturalidad*. Pp. 72-108. Guayaquil: UArtes Ediciones.
- Willerslev, R. (2013). Taking animism seriously, but perhaps not too seriously? *Religion and Society* 4, 41- 57.
- (2007). *Soul Hunters: Hunting, Animism, and Personhood among the Siberian Yukaghirs*. Berkeley, CA: University of California Press
- Wimmer, F. M. (2004). *Einführung in der Interkulturelle Philosophie*. Viena: UTB Verlag.
- (1990). *Interkulturelle Philosophie. 1. Geschichte und Theorie*. Viena: Passagen-Verlag.

## **SOBRE EL AUTOR**

### **Julián García Labrador**

Profesor de Filosofía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos, España. Es Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense. Desarrolla su trabajo de campo con las comunidades Siekopiai de la Amazonía ecuatoriana. Su trabajo se centra en el giro ontológico y ha publicado varios textos sobre las relaciones entre la fenomenología y la antropología social y cultural.

E-mail para contato: [julian.labrador@urjc.es](mailto:julian.labrador@urjc.es)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7663-9562>

## POSFÁCIO

Respeitamos a razão, mas gostamos de nossas paixões.  
Alain

O título da obra já nos trouxe duas intrigantes expressões que merecem atenção “Etnogênese” e “Interculturalidade”. Seria extremamente difícil tentar indicar outros conceitos que pudessem tão bem representar o caminho dos povos íbero-americanos. E isso porque a trajetória desses povos na história recente foi marcada por essa constante influência de outras culturas e um constante reinventar-se, na luta para tentar manter incólume ao menos sua essência.

Como demonstram alguns dos artigos da obra, os povos tradicionais íbero-americanos possuíam e possuem diferentes relações e noções de tempo, de história e do sentido da vida. Assim, externamente, embora a todo momento mais e mais professores e cientistas se preocupem por essa realidade, provavelmente nunca a compreenderemos de todo.

É inegável que todos possuímos uma dívida histórica com os povos tradicionais. E isso não se deve, a meu ver, somente a maus tratos ou violações de direitos humanos pregressas. Essa dívida se deve, fundamentalmente, à contribuição desses povos para nosso desenvolvimento e crescimento como humanidade. Esse contato entre povos possibilitou uma série de avanços no campo da razão e do reconhecimento dos direitos básicos do ser humano.

Por outro lado, os povos tradicionais foram pioneiros em desbravar e entender o território íbero-americano tendo sofrido todo tipo de agruras para o estabelecimento e sobrevivência de suas comunidades. Desta feita, a história que costumamos estudar sobre as trocas íbero-americanas – a partir do final do século XV – foi precedida por milênios de sacrifício e sofrimento

dos povos tradicionais. A “história” latino-americana, “começou” com imensa vantagem na largada, graças aos povos tradicionais. Newton disse, em uma carta, que via mais longe por estar sentado sobre ombros de gigantes, ou seja, que aproveitava os conhecimentos de muitos cientistas que o precederam. Parece que não costumamos atribuir aos povos tradicionais essa devida importância nessa grande bagagem que agregaram ao contexto ibero-americano com seus milênios de experiência. Nós também começamos apoiados sobre ombros de gigantes.

As comunidades tradicionais também são exemplos de perseverança, de criatividade e de resiliência. Ao longo dos últimos cinco séculos, passaram por diversos problemas e tiveram que ressignificar diversos aspectos de sua existência. Tal ponto é com certeza o significado mais primordial do termo “etnogênese”, a capacidade de reconstruir-se, adaptando-se conforme as necessidades e a nova realidade. No caso latino-americano, teríamos, quiçá, que acrescentar o prefixo “auto” para configurar uma autoetnogênese dos povos tradicionais, principalmente no último século. Com isso queremos dizer que eles refizeram a si mesmos, algo extremamente difícil e meritório.

Essa nossa ânsia por entender as comunidades tradicionais também faz emergir duas conotações, ambas trazidas a nós do âmago da psique humana por dois personagens de renome na história. Se por um lado, Santo Agostinho marcou na história a frase: “Só se ama aquilo que se conhece.”; por outro, Goethe em outro momento e realidade trouxe-nos algo parecido, mas com resultado completamente distinto: “Só se possui aquilo que se conhece.”

Após a leitura de tantos e interessantes pontos de vista sobre as realidades dos povos tradicionais ibero-americanos, pouco de novo se pode agregar ao leitor sobre o assunto. A proposta é, por isso, justamente essa reflexão, que

deve ser feita com sinceridade, para desvendar os segredos de nossa consciência: o que pretendemos com o estudo dos povos tradicionais?

Obviamente, no mundo real, com sua complexidade inerente, nem sempre podemos classificar as coisas em simples dicotomias do bom e do ruim. Mesmo as frases de Santo Agostinho e Goethe, vistas, assim, de pronto, podem dar-nos uma ideia errada sobre sua interpretação. Pouco adianta amar, somente, algo, sem tentar fazer algo em seu favor. Em outro sentido, o pertencer de Goethe pode ser o nosso próprio desejo de pertencer a esse importante aspecto de nossa história comum.

É por isso que ao ler ou reler a obra, ditas questões de reflexões surgem de maneira imperiosa. Que o estudo das comunidades tradicionais é importante não restam dúvidas: a questão central de reflexão é por quê?

Antônio Augusto Bonatto Barcellos  
Universidad de Salamanca-ES

### **Daniel Valério Martins**

Pedagogo pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Especialista em Metodologia do Ensino pela Universidade Estadual do Ceará, Mestre em Antropologia de Ibero-América e Mestre em Cooperação Internacional pela Universidade de Salamanca, Doutor em Estudos Latino-Americanos pela Universidade de Salamanca, Doutor em Educação pela Universidade de Burgos e Pós-Doutor em História Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC). Professor do Mestrado em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados e do Mestrado em Antropologia de Ibero-América da Universidade de Salamanca.



### **Cássio Knapp**

Cássio Knapp é Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), mesma Universidade onde atua como docente desde o ano de 2011 no curso de graduação em Licenciatura Intercultural Teko Arandu voltado, especificamente, às comunidades Guarani e Kaiowá e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidades PPGET. Tem atuado como assessor e consultor pedagógico em outros cursos de formação para professores indígenas.



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
ANTROPOLÓGICAS DE CASTILLA Y LEÓN  
**I I A C Y L**