

Os saberes e valores indígenas transformando os processos de escolarização

The knowledge and indigenous values transforming the schooling process

Eunice Dias de PAULA¹

Resumo

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

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

Abstract

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

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

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

Introdução

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

Figura 1 - Calendário Maia



Fonte: Pinto (2016, p. 1).

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

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

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

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

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

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

1 O processo colonizatório e o apagamento dos saberes indígenas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Os saberes indígenas nas escolas indígenas

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

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

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

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

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

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

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

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

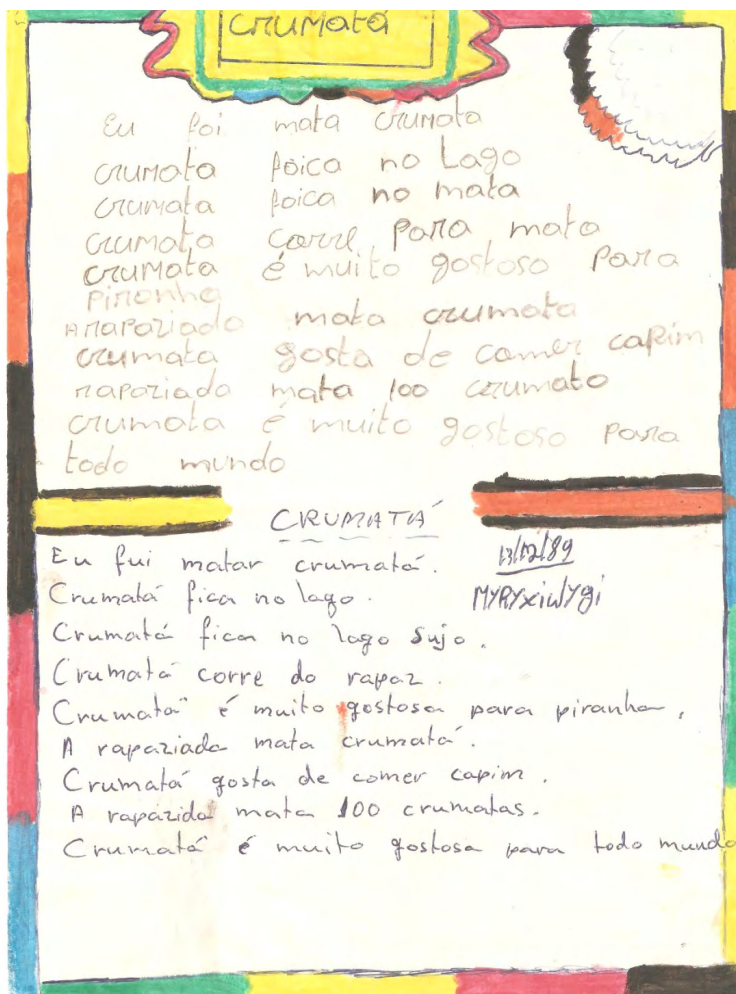
Foto 1 - Alunas do Projeto Aranowa'yao aprendendo técnicas do preparo do fio de algodão



Autor: Luiz Gouvêa de Paula, 2005.

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

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



Fonte: Acervo pessoal da autora, 1989.

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

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

Relembramos aqui as palavras de Melià² que afirmou “[...] ou a escola se insere na educação indígena ou ela jamais será indígena [...]”. O alcance destas palavras mostra que para uma escola ser considerada realmente uma escola indígena há muito ainda que se fazer por mais que se tenha caminhado desde a instauração do novo paradigma em educação escolar indígena. A presença dos saberes e valores indígenas no cotidiano destas escolas é um imperativo necessário para que elas possam ser realmente indígenas!

Referências

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

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

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

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Biblioteca Digital Câmara dos Deputados. 35. ed, 2012. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf?>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 Set. 2016.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RIBEIRO, Berta. **O índio na cultura brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1991. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aribeiro-2013/ribeiro_2013_indio_cultura_brasileira.pdf>. Acesso em:

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

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

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

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

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

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

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

Recebimento em: 15/12/2016.

Aceite: 23/01.2017.