



**FRONTEIRA VIVA DO ENCONTRO DO MUNDO INDÍGENA COM O NÃO
INDÍGENA NO FAZER DE SALA DE AULA**

**LIVING BORDER OF THE MEETING OF THE INDIGENOUS WORLD WITH
THE NON-INDIGENE IN THE CLASSROOM WORK**

**FRONTERA VIVA DEL ENCUENTRO DEL MUNDO INDÍGENA CON EL NO
INDÍGENA EN EL TRABAJO DE AULA**

Luciana Leite da Silva

Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás.
Professora da Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
E-mail: luciana_leite@ufcat.edu.br.

Ludimila Stival Cardoso

Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás, bolsista da CAPES.
Professora do Centro Universitário de Goiás- Uni Goiás
E-mail: ludimila.stival@unigoias.com)

Sélvia Carneiro de Lima

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás
Professora do Instituto Federal de Goiás-campus Inhumas.
E-mail: selvia.lima@ifg.edu.br)

Resumo

Este artigo intersecciona vivências acadêmicas e profissionais de três educadoras que cruzaram suas trajetórias no seio de uma rede de saberes constituída a partir do Curso de Educação Intercultural (UFG), na qual se insere o 'Grupo de Pesquisa Interculturalidades'. Nesse sentido, as autoras refletem as transformações em suas perspectivas teóricas, em suas formas de fazer pesquisa e na releitura crítica das abordagens das temáticas indígenas nos currículos de ensino da educação básica e do ensino superior. Ademais, produzem uma análise consubstanciada nas leituras realizadas por esse grupo, procurando mostrar como os esses conhecimentos e, particularmente aqueles de seus trabalhos de mestrado e doutorado, são ressignificados em suas próprias dinâmicas de vida e fazeres de sala de aula. Para tanto refletem sobre o compartilhamento de saberes, as suas condições de entre-lugar e as lições apreendidas nesses contextos, seja os que desenvolveram no espaço universitário, seja nos encontros em Terras Indígenas.

Palavras chaves: Interculturalidade. Decolonialidade. Educação. Povos Indígenas.

Resumen

Este artículo cruza experiencias académicas y profesionales de tres educadores que cruzaron sus trayectorias dentro de una red de saberes constituida a partir de la Carrera de Educación Intercultural (UFG), en la que está inserto el 'Grupo de Investigación en Interculturalidades'. En este sentido, los autores reflejan las transformaciones en sus perspectivas teóricas, en sus formas de hacer investigación y en la relectura crítica de los abordajes de temas indígenas en los currículos docentes de la educación básica y superior. Además, producen un análisis a partir de las lecturas realizadas por este grupo, buscando mostrar cómo esos conocimientos, y particularmente los provenientes de sus trabajos de

maestría y doctorado, se resignifican en sus propias dinámicas de vida y actividades de aula. Para ello, reflexionan sobre el intercambio de conocimientos, sus condiciones intermedias y las lecciones aprendidas en estos contextos, ya sean aquellos desarrollados en el espacio universitario o en encuentros en Tierras Indígenas.

Palabras clave: Interculturalidad, descolonialidad, educación, pueblos indígenas.

Abstract

This article intersects academic and professional experiences of three educators who crossed their trajectories within a network of knowledge constituted from the Intercultural Education Course (UFG), in which the 'Interculturalities Research Group' is inserted. In this sense, the authors reflect the transformations in their theoretical perspectives, in their ways of doing research and in the critical re-reading of approaches to indigenous themes in the teaching curricula of basic education and higher education. In addition, they produce an analysis based on the readings carried out by this group, seeking to show how this knowledge, and particularly those from their master's and doctoral work, are re-signified in their own life dynamics and classroom activities. To do so, they reflect on the sharing of knowledge, their in-between conditions and the lessons learned in these contexts, whether those developed in the university space, or in meetings in Indigenous Lands.

Keywords: Interculturality, decoloniality, education, indigenous peoples

INTRODUÇÃO

O texto que nos propomos a apresentar se configura como um relato de experiências a partir do qual trazemos à discussão conceitos e perspectivas revisitados e emaranhados a essas mesmas vivências. Nesse sentido, nos entendemos como fronteiras vivas, como zonas fronteiriças que, ao cabo, acabam por constituir, ou ao menos, vislumbrar, a possibilidade de construção em nós mesmas do que Cusicanqui (2015) chama de consciência fronteiriça, porquanto entendamos que somos a corporalidade de um “mundo do meio”, área de contato, a partir da qual, por meio de nossas práticas e vivências, passamos a viver dentro e fora da estrutura capitalista. Ainda que esse fora se restrinja às discussões e debates que desenvolvemos nos textos e grupos de pesquisa.

E seguindo a mesma autora, entendemos que essas experiências nos colocam como zonas de contradição, o que significaria, ao mesmo tempo, que nos tornamos a partir disso sermos capazes de desenvolver nossas potencialidades de pensar e da linguagem. E assim, propomos por meio dessas narrativas e discussões apresentadas abaixo “pensar de novo”, ver e viver em diferentes mundos, territorialidades e temporalidades. Levantamos

um “mundo que ainda não existe” e as potencialidades da interculturalidade e do compartilhamento como ferramentas e projetos ainda a se fazerem, mas que possibilitam enxergar e viver as diversidades como práticas de atuação no mundo e, em particular, no Brasil.

PRIMEIRO ENCONTRO ENTRE MUNDOS: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL TAPI'ITÃWA, NA TERRA INDÍGENA URUBU BRANCO - MT

O convite para atuar como professora convidada na Escola Indígena Estadual *Tapi'itãwa*, Terra Indígena (TI) Urubu Branco, do povo Tapirapé, nos foi feito com objetivo de ministrar o tema “Diversidade cultural”, junto aos alunos do Ensino Médio (Projeto Político Pedagógico, 2010). Autodenominado *Apyãwa*, esse povo falante da língua Tapirapé, pertence à família Tupi-Guarani (RODRIGUES, 1986). Com demografia em torno de 760 indígenas (Siasi/Sesai, 2014) distribuídos em sete aldeias, das quais seis, estão na TI Urubu Branco, localizada na divisa dos municípios de Santa Terezinha, Confresa e Porto Alegre do Norte, e uma localiza-se na TI Tapirapé-Karajá, no limite entre os municípios de Luciara e Santa Terezinha, na foz do rio Tapirapé, Nordeste do estado do Mato Grosso. É nessa espacialidade que iniciamos o trabalho na escola indígena.

O objetivo basilar da disciplina foi verificar o modo como várias sociedades inscrevem suas marcas no espaço. Nossa perspectiva, portanto, constituiu-se a partir da construção pedagógica de um diálogo intercultural. Do ponto de vista da observação, pudemos reconhecer desde o início que conhecer alguns elementos da cultura material e imaterial de várias sociedades não indígenas mobilizava com bastante afinco os estudantes em toda a proposta curricular. Com uma carga-horária de 8 horas diárias, os alunos permaneciam em sala de maneira atenta e muito ativos nas propostas de atividades, mesmo com as elevadas temperaturas dentro das salas.

Como docente a perplexidade teve início logo cedo ao deparar-me com a determinação desses estudantes em participar daquela experiência, mesmo a despeito das condições do ambiente de ensino-aprendizagem. Por situar-se na Zona Intertropical do planeta, mais próximo, portanto, da linha do Equador, as temperaturas na TI Urubu

Branco são elevadas. A falta de água gelada, de ventilador, de vento, era para mim condições que cooperariam negativamente para o envolvimento dos estudantes e para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Logicamente uma intuição balizada por meu sistema de referências, e que se mostrou completamente distante da realidade daquela comunidade.

Pareceu-me intrigante, nesse cenário, a determinação e dedicação aos estudos. Sem atrasos, faltas, reclamações, ou qualquer tipo de agressividade entre os pares ou com os docentes. Sempre apresentando expressões corporais de acolhimento. Hoje ao olhar em retrospectiva verifico minha admiração pela postura aberta dos estudantes na promoção do diálogo que propomos, verificando as minhas balizas de referências na dinâmica agitada de grande parte das instituições de ensino não indígenas das cidades onde atuei.

Após o término do trabalho retornei à metrópole. Ela continuava a mesma, acelerada, ruidosa. Todavia, verifiquei, junto aos estudantes do povo *Apyãwa*, que há valores que podem ser adquiridos na roda de escuta, no silêncio, na imersão em um tempo mais lento. Primeira lição. Parece-me que muito mais aprendi do que ensinei. Nesse cenário, alguns questionamentos surgiram a partir desse diálogo intercultural. Como ser um(a) educador(a) que contribua para a construção de habilidades afetivas, como a solidariedade, a empatia, e uma escuta ativa no centro de tantos ruídos? Como aproximar modos de ver e ser do indígena e do não indígena para que haja, neste lugar de fronteiras, o avanço da construção de habilidades que nos aproxime mais da humanidade que há no outro, do que a rejeição pela diferença?

Com base nessa experiência pude compreender melhor o que defendeu o antropólogo Viveiro de Castro (1992) em relação ao comportamento de abertura ao Outro como traço marcante da cultura das sociedades Tupi. É o que revela suas pesquisas sobre os Tupinambás, localizados no litoral do atual território brasileiro, durante o período inicial da invasão europeia. Esse comportamento aberto a alteridade, também parece ser típico entre os Tapirapé, que a semelhança daqueles, seguem um padrão de reelaboração daquilo que se viu, ouviu e aprendeu, em seus próprios termos (PAULA, 1997).

Esse fato foi evidenciado, tanto nas pesquisas de Paula (1997, 2001), como em

uma de nossas aulas na aldeia. Ao dialogar sobre alguns dos conceitos de cultura fizemos uma sistematização do assunto a partir das discussões de Laraia (2007). Elencamos dois pilares básicos que explicam e definem a cultura como um fenômeno, inerentemente, dos seres humanos. Primeiro pela capacidade que os humanos têm, e só eles têm de comunicar-se oralmente, podendo perpetuar e aprimorar os conhecimentos de uma geração nas sucessoras. E segundo pela capacidade que possuem de (re)elaborarem, criarem e utilizarem instrumentos.

Esse foi um dos conceitos discutidos com os estudantes que em seguida sistematizaram o debate por meio de um texto. Os alunos registraram em pequenos bilhetes seu apreço pela discussão proposta neste ponto do plano de curso. Porém, compreendi de fato o que realmente se processou em sala, ao ler uma das sínteses, elaborada por um estudante de 15 anos: “Gostei bastante da aula de você professora. Você explicou para nós o que é cultura. Gostei muito de saber esse conhecimento. Gostei de saber que os animais também fazem cultura. Muito obrigado”.

Segunda lição. Minha própria reelaboração dos limites do conceito de cultura a partir das minhas matrizes de referência, eurocentradas, foi abalada na prática, sem discussão teórica anterior. Após a compreensão desse descompasso entre os conceitos de cultura para discutir povos indígenas, dentro de suas cosmopercepções, pude ler o trabalho monográfico do professor Elber Tapirapé (TAPIRAPÉ KAMORIWA’I, 2006), intitulado “A importância das palmeiras na confecção da arte para o povo Tapirapé”.

Nessa pesquisa é descrita a narrativa fundacional da origem do conhecimento referente à elaboração dos objetos de cestaria, segundo o qual, os ancestrais do povo *Apyãwa* receberam de um Porco Queixada (Porcão), por meio da comunicação oral, toda a técnica dos trançados que lhes são inerentes até os dias de hoje. Ficou evidente a seleção e a reelaboração do conteúdo discutido em aula a partir de suas próprias referências cosmológicas. É neste princípio que a relação com a alteridade se realiza. Nas palavras de Castro (1992, p. 8), ela se processa como “um desejo de ser o outro, mas segundo seus próprios termos”.

Além disso, Paula (1997) identifica em sua pesquisa empréstimos linguísticos e culturais feitos pelos *Apyãwa* a partir da convivência com o povo Iny/Karajá e com os

não indígenas, porém, sempre se valendo do mesmo comportamento dos Tupinambás: a adequação a sua própria lógica cultural. Portanto, o acesso aos diferentes saberes nas relações de alteridades, parece ser necessário para sua própria afirmação, ao mesmo tempo em que, a ressignificação desses saberes, evidencia um padrão cultural presente entre os Tapirapé, na mesma semelhança da que foi identificado por Castro (1992) na sociedade Tupinambá. De acordo com Paula (1997):

A atitude de abertura ao outro, ao diferente, é que explica a curiosidade e a benevolência em ouvir o que os missionários tinham a dizer. Entretanto, esse processo não acontecia de modo passivo - havia uma seletividade, a necessidade de “digerir” as novidades, uma reelaboração segundo os próprios padrões [...] (PAULA, 1997, p. 61).

Compreendido este contexto de empatia mútua, estabelecida no seio da escola indígena *Tapi'itãwa* é que foi possível, pela experiência estabelecida nesse diálogo intercultural com os estudantes do Ensino Médio, compreender que, no processo de ensino-aprendizagem pode-se apresentar pontos de vistas, constructos pelos quais os saberes que nos fundam foram erigidos, porém, sem trazê-los, nos currículos, como únicos, prontos ou universais. Os estudantes Tapirapé foram professores ao ensinarem que é possível ter uma escuta ativa, respeitosa, que se abra para a alteridade sem desprezar valores próprios que foram construídos por meio dos vínculos ancestrais. Terceira lição.

SEGUNDO ENCONTRO ENTRE MUNDOS: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Quando um dia resolvi ir à sala do professor Elias Nazareno conversar sobre o desejo de fazer um doutorado em História, encontrei ali um amigo para o qual me dirigia muito mais perdida e buscando um novo caminho, ou melhor, atrás de um retorno ao caminho que minha graduação me ofereceu. Formada em Relações Internacionais, precisava me reconectar com minha formação e a História seria uma possibilidade.

As angústias foram expostas. Resolvi trilhar o caminho do Doutorado ainda que não soubesse muito bem o que fazer. Estudar as relações entre política interna e externa

foi a proposta inicial. Mas os mundos que se descortinariam a partir de então eram para mim impensados. As disciplinas vieram, nada foram dos padrões acadêmicos aos quais me habituara.

Contudo, em 2011 ainda, quando a bolsa de estudos da própria universidade veio, estágios docência e experiências acadêmicas a ela se agregaram. O primeiro convite para uma etapa de estudos indígenas no espaço da universidade. Ao adentrar a Faculdade de Letras da instituição, o burburinho, as culturas ali corporificadas, as músicas e as dinâmicas de sala de aula demonstraram a condição de entre-lugar.

O entre-lugar é um conceito inicialmente forjado por Wilson Harris como a noção do “terceiro espaço”, um conjunto de enunciados que negaria a fixidez das culturas e formas de representá-las, constituindo um “vazio” que, na verdade, está repleto de questionamentos, do desfazer e refazer, a partir da presença de elementos historicamente marginalizados e reprimidos. Assim se redefinem as fronteiras e as memórias, que passam a ser compostas por esses seres rejeitados pela modernidade ocidental da qual somos parte.

Essa condição revela nossa multiplicidade, somos o Eu e o Outro. Ao mesmo tempo, evidencia-se a violência como ferramenta de sociabilidade, e essa revelação faz com que entendamos que “a violência da fragmentação desse Eu reconstrói o vazio, retirando as culturas de uma dialética destrutiva, restando aos oprimidos, pela política de dominação, a imaginação como refúgio” (CARDOSO, 2015, p. 45).

Mas na Educação Intercultural via-se não um espaço de refúgio, mas um espaço de luta frente a política de dominação, ainda que naquele momento a professora não indígena que ali se colocava – Eu – vivesse essa condição de entre-lugar, a qual seria

[...] uma condição presente na virada do século em que se tem a terrível sensação de viver nas fronteiras do “presente”, de estarmos em situação de trânsito, com entrecruzamento de espaço e tempo, formando figuras complexas de diferenças e identidades e estratégias de subjetivação que iniciam signos, ou de contestação ou colaboração, para definir a própria sociedade (CARDOSO, 2015, p. 44).

Ali se constituía uma fronteira viva do “presente”, esse Eu e os Outros estabelecidos marcavam o entrecruzamento de espaços e tempos. E esses mundos

complexos defrontados com as diferenças se revelavam, não como incômodo ou desconforto, mas como possibilidades de ver, viver e estar, ou seja, como outras territorialidades possíveis. O mundo da vida se ampliava, enquanto o Ocidente que tanto debatia junto à noção de sistema-mundo se reduzia a uma estrutura na dinâmica da vida humana.

Viver as territorialidades estabelecidas no curso de Educação Intercultural significou entender aquele espaço como arena de disputas, como lugar de exercício de poder ou ainda como experiência viva, que traz a noção de pertencimento e a associação entre território e cultural, já que, como defende Bonnemaison (2002), “é pela existência de uma cultura que se cria um território e é por ele que se fortalece e se exprime a relação simbólica existente entre a cultura e o espaço” (p. 101 – 102).

O primeiro aprendizado se vivenciou nesse contexto. Como uma fronteira viva, os diversos territórios e territorialidades me foram apresentados e passei a questionar a fragmentação dos mundos e conhecimentos, as dicotomias e segregações que passavam despercebidas, ou que haviam tão cotidianamente sido absorvidas que pareciam naturais. Essas fragmentações não existem para esses povos e a vivência da complementariedade entre território e terra com a qual me defrontava evidenciava essa realidade.

Ao mostrar que território e terra são indissociáveis, os estudos da Educação Intercultural se aproximavam da perspectiva de Sá (2010), para quem terra é uma “parte de si mesmo e de sua história, fazendo com que a ideia de perder o território seja semelhante a perder a própria identidade comunitária” (p. 22). Para Escobar (2005) os grupos indígenas viveriam o território como um “território-região”, ou seja, “uma unidade ecológica e cultural” (p. 142). As noções de complementariedade e não fragmentação se reafirmavam mais uma vez.

A complementariedade e não fragmentação também trazem a perspectiva defendida por Rosch, Thompson e Varela (1991) de que organismo e ambiente se entrelaçam na circularidade da própria vida. Isso significa que a forma como conhecemos nossa realidade prática, ou seja, nossa cognição emerge de um mundo para além de nós mesmos e que não se separa da nossa corporalidade. Conhecemos porque vivemos e ao vivermos podemos conhecer. Segundo ensinamento: nada na vida humana é independente

e intrínseco. Nossa experiência vivenciada refere-se a acoplamentos estruturais e codependentes.

Ao mesmo tempo, a experiência na Educação Intercultural, reafirmaria, nesse sentido, não apenas a codependência e os acoplamentos estruturais, mas, como consequência, o interpretacionismo, entendendo-se, segundo Rosch, Thompson e Varela (1991), que o ser das coisas depende de como as descrevemos e designamos, não havendo identidade intrínseca, independente ou absoluta.

Por isso, entendo que essa experiência representou a vivência da hermenêutica pluritópica, já que para além de olhar as configurações de poder e dominação, como defende Mignolo (2009), estar naquele espaço significou viver essas configurações e compreender, a partir da perspectiva comparativa, que as diferenças culturais ali percebidas, assim o eram por uma compreensão interpretativa que se constituía de forma negociada nas comunidades de interpretação. Argumentos que me trazem à memória um trecho do poema “Oração pela liberdade dos povos indígenas” de Eliane Potigara (2004), que diz: “Não se seca a raiz de quem tem sementes/Espalhadas pela terra pra brotar. /Não se apaga dos avós – rica memória. /Veia ancestral: rituais para se lembrar/Não se aparam largas asas/Que o céu é liberdade/E a fé é encontrá-la”.

Um desejo por liberdade que se aproxima da perspectiva de Rosch, Thompson e Varela (1991), segundo a qual a liberdade não se atinge separadamente das práticas diárias. Essa liberdade significa, ao mesmo tempo, viver no mundo cotidiano com realização, ou seja, transformando nossa maneira de ser e nosso modo de corporalidade dentro do mundo vivido. Exemplo dessa dinâmica ocorreu ao me deparar com as músicas, danças e representação de suas lutas indígenas, seus falares e formas de conhecer os quais se dão na corporalidade do mundo vivido.

Como consequência disso, a interculturalidade – conceito estudado na tese – se materializou, confirmando a noção de que o intercultural, assim como defende Walsh (2007), serve para “Transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado” (p. 51) (tradução da autora). Serve também para entender a diferença como constitutiva e não adicional, repensando e refundando as bases da própria nação a partir da plurinacionalidade, que “seja uma política concreta de busca de equidade e

justiça social, para que os grupos excluídos possam ter igual acesso e oportunidade” (CARDOSO, 2015, p. 84).

A interculturalidade como projeto por fazer e proposta de política concreta foi vivenciada numa das etapas em terras indígenas da Educação Intercultural. Eu e mais dois colegas – entre eles a Luciana que também escreve este artigo – fomos ao Povo Canela, no Estado do Maranhão, próximo a Barra do Corda.

Permanecemos em terras indígenas por 7 dias. Ao adentrarmos precisamos pedir autorização para lá nos fixar. Uma conversa em roda foi realizada e a exposição das razões para ficarmos foi feita por cada um de nós. “Aprendemos” a dançar, pelo menos foi isso que um dos indígenas me disse: “você dança muito bem”. Ri, porque no meu mundo – branco – a dança não é um dos meus talentos.

Passamos a ter aulas na escola localizada nessa terra. Luciana cozinhou e compartilhou nossa comida com todos os alunos e comunidade. Mais ao final da etapa fomos “adotados” cada um por um membro da comunidade, recebemos também um nome indígena. Como já era “velha” – tinha 28 anos – e não era casada – um problema que fez um dos indígenas me olhar com fisionomia de dó – recebi um nome que significava “tia velha”. Tivemos nossos corpos pintados ao final desse processo. Experiência que trás não apenas a corporalidade do intercultural e da cognição.

Um último ensinamento, entre tantos vividos, se torna mais evidente: como defendem Alberti e Kopenawa (2015), os jovens não mais temem os brancos, ao contrário, as lutas contemporâneas demonstram que os grupos indígenas querem “continuar vivendo nela [terra] do nosso jeito, como fizeram nossos ancestrais antes de nós” (p. 354). Isso não faz desses grupos, adverte ele, “inimigos dos brancos” (p. 354). Como não são “inimigos” fica evidenciada a possibilidade de convivência e de compartilhamento de conhecimentos.

Significado? Como defendem Freitas e Nazareno (2013), os saberes e/ou conhecimentos indígenas se configuram como parte dos saberes considerados universais, ou seja, aqueles que se qualificam como científicos. Concomitantemente, essa dinâmica revela uma lógica presente na cosmovisão indígena: os conhecimentos não são fragmentados, diversamente, são complementares e, como tais podem ser

compartilhados. Um ato, segundo Smith (2018), benéfico, já que se constitui em uma qualidade humana. Complementa essa autora:

Ser capaz de compartilhar, ter algo valioso para compartilhar, confere dignidade ao doador. Receber um presente e retribuir atribui dignidade ao receptor. Criar algo novo por meio do processo de compartilhamento é recriar o velho, reconectar as relações e reconstituir a nossa humanidade (SMITH, 2018, p. 125).

Entendo, portanto, que as experiências vivenciadas em terras indígenas e nas etapas de estudos de Educação Intercultural no espaço universitário, reconstitui minha humanidade, me faz reaprender o que a ciência e a vida já haviam me ensinado, me faz alargar meu mundo, que, a partir de então, entende que existem outras temporalidades e territorialidades e que a minha é apenas mais uma das diversas possibilidades de atuar no mundo.

TERCEIRO ENCONTRO ENTRE MUNDOS: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DE DESCOLONIZAÇÃO DA HISTÓRIA POR MEIO DA APRENDIZAGEM INTERCULTURAL

É de amplo conhecimento que referenciais teóricos eurocentrados, especialmente alemães, franceses e ingleses, exerceram grande influência nos cursos e nas pesquisas das ciências humanas nas universidades brasileiras. A partir da década de 1990, presenciamos essa influência alemã no campo da teoria, do ensino e da pesquisa em didática da história por intermédio das obras de Jörn Rüsen. Movida por essa perspectiva teórica, dei início a elaboração de um projeto de pesquisa objetivando o estudo comparado das ideias históricas de crianças do Colégio Claretiano Coração de Maria (Goiânia) e as ideias de crianças indígenas Javaé (Ilha do Bananal - TO)¹.

Inicialmente tratava-se de verificar o alcance da teoria rüseniana, principalmente dos tipos de consciência histórica, entre povos de matrizes epistêmicas não ocidentais. Porém, já no caminhar da elaboração do projeto, nossa questão central se metamorfoseou

¹ O projeto foi desenvolvido no curso de História da Universidade Federal de Goiás e resultou na dissertação 'Noções de passado, presente e futuro entre crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas (Colégio Claretiano Coração de Maria)', defendida em 2014.

em uma crítica ao euro/antropocentrismo e à centralidade atribuída aos aspectos temporais, em detrimento das relações territoriais, na formação identitária individual e/ou coletiva. Em outras palavras, passou-se a questionar se a revisão realizada por Rüsen, que reinsere a Didática da História na matriz da Ciência Histórica, é capaz de dialogar isonomicamente com epistemes nas quais as narrativas não se processam a partir destes fundamentos e princípios.

Tal mudança teve origem nas vivências que tive como monitora, na etapa de 2011, no Curso em Educação Intercultural (UFG), onde pela primeira vez tive contato direto com povos indígenas e com os princípios pedagógicos da interculturalidade e transdisciplinaridade que fundamentam o referido curso. A professora Maria do Socorro Pimentel², uma das idealizadoras e fundadoras do curso, sempre nos ensinou que

[e]sse perfil de educação nos desafia a buscar caminhos pedagógicos contextualizados no diálogo e na problematização da realidade. Assim, percebe-se o tema contextual como um modo articulado de trabalhar o conhecimento, seja ele intracultural, intercultural ou transcultural. Isso é diferente da disciplina que divide as ciências e compartimenta o conhecimento. Além disso, a disciplinaridade sempre excluiu os saberes indígenas da escola (SILVA, 2020, p. 267).

Nesse ambiente pluriétnico, plurilíngue e pluriepistêmico descortinou-se um novo universo que colocou em suspensão as categorias basilares que definem a história como ciência: o homem e o tempo. Nem o tempo e nem o homem possuem sentidos idênticos nos contextos culturais indígenas e não indígenas uma vez que se constituem a partir das distintas formas de ser/estar no e com o mundo. Parece uma observação óbvia, mas, não raro, estes conceitos são tidos como universais nas dimensões espaciais e temporais.

Para ilustrar essa proposição, cito como exemplo a palavra *ijyy/ijuky* a qual

² Maria do Socorro Pimentel da Silva foi uma grande intelectual, intensamente respeitada pelo seu posicionamento de uma grande mulher que, desde sua juventude, fez da luta pelas causas indígenas o principal referencial de suas pesquisas e de sua atuação na FUNAI e na UFG. Defendeu apaixonadamente a vida do plurilinguismo, veículo de expressão das inúmeras pluriepistemologias que foram violentamente tratadas pelas políticas colonialistas. Essa grande amiga não se encontra mais entre nós. No entanto, todas essas trajetórias aqui relatadas não existiriam sem seu trabalho e dedicação na construção do Núcleo Takinahak'Y de Formação Superior Indígena. Também foi por meio dela que conheci meu orientador Elias Nazareno, que ao longo do mestrado e doutorado, se tornou um grande parceiro e amigo.

expressa a noção de história na concepção do povo Iny (Javaé, Karajá e Xambioá). As *ijyy/ijuku*, não fazem distinção entre humanidade e natureza de tal forma que a interação entre todos os seres, animados e inanimados, constituem e compõe uma compreensão holística do mundo social e cosmogônico. Assim, encontramos associações linguísticas como *Nawikie-my ikyky*, que pode ser traduzido como ‘história da ema’.

A ema vive no varjão. Ela alimenta seus filhotes com capim. Ela costuma ter muitos filhotes, de dez a quinze. A ema não voa, por isso ela vive no chão. Ela é uma ave muito grande, que corre muito, e nós usamos suas penas para fazer artesanato (IXALA LUDU *apud* SILVA, 2014, p.84).

Ao longo das interações com professores e professoras indígenas, nas etapas realizadas em Goiânia e em seus territórios, essa percepção foi se fortalecendo. Desses encontros, destaco o que se deu com as crianças da Escola Estadual *Txuiri Hinỹ*³, onde trabalhei com professor Tewaxi Javaé⁴. Na escola, produzimos joguinhos bilíngues que traziam animais, pássaros, peixes, o Rio Javaé e outros elementos que compõe o universo cosmológico e territorial dos Javaé. As crianças desenharam, o professor Tewaxi contou histórias, jogamos peteca no pátio, assistimos vídeos e participamos de brincadeiras indígenas. Segue um trecho do relato desse momento:

Um dia elas me convidaram para um passeio de canoa no rio. Durante o passeio elas iam indicando o lugar de morada de alguns peixes, histórias de crianças que foram afogadas por peixes mágicos, histórias dos animais da ilha e a história do nome de sua aldeia. Achei incrível! As narrativas históricas dificilmente afluíam de maneira tão viva na sala de aula, ou seja, elas estão no território, nos lugares, nos seres da floresta e do rio, que é tão fundamental para os Javaé e constitui mesmo sua própria identidade (SILVA, 2014).

Território, corpo, espiritualidade, sexualidade, ancestralidade, linguagem, e

³ A Aldeia Twiri se encontra em um antigo sítio de ocupação, a 20 km do município de Formoso do Araguaia, no estado do Tocantins. Em 1995 realizou-se a desintração de não indígenas que ocupavam o território.

⁴ Tewaxi auxiliou Patrícia Mendonça na elaboração de sua tese de doutorado, *A caminhada de Tanỹxiwè: Uma teoria Javaé da História*, e na realização do relatório de identificação e delimitação do território Javaé. Se formou no curso de Educação Intercultural no ano de 2013 e é um profundo conhecedor da cultura e história do povo Javaé. Em 2019 defendeu sua belíssima dissertação de mestrado intitulada “Nas águas do rio Javaés. Histórias, cosmologias e meio ambiente”.

natureza são os elementos primordiais que tecem as interações entre os entes espirituais aquáticos, terrestres e celestiais que compõe suas narrativas cósmico-históricas. Esta comunicação se dá por meio da realização de rituais que projetam o ser no mundo a partir da restituição das memórias que os sábios anciãos e anciãs carregam e transmitem pela oralidade. Tal experiência se conecta ainda às pinturas corporais, músicas, danças e alimentação que são específicas para cada contexto.

A partir destas histórias elaboradas pelos próprios indígenas se torna possível desconstruir diversos estereótipos colonialistas que classificaram esses povos: “bom selvagem”; “filhos do Éden”; “pagãos”; “primitivos”; “infância da humanidade”; “indolente”; “hostil”; “incapaz” e etc. Ao contrário destas imagens, as narrativas de cada povo indígena evidenciam dinamismos culturais e políticos que se expressam, por exemplo: nos conflitos intra e interétnicos; nas incorporações de saberes de povos diferentes; na cosmopolítica; nos trânsitos territoriais; nas negociações e embates com agentes colonizadores; na elaboração de diferentes estratégias de resistência; na domesticação dos artifícios legais e educacionais do colonizador.

A interculturalidade crítica (WALSH, 2012), entendida não apenas como categoria conceitual, mas também como um fazer político e educacional, aponta para a necessidade de desestabilizarmos as próprias relações de poder inscritas no estabelecimento da superioridade das ciências ocidentais. Essa foi a preocupação que marcou a produção da tese de doutorado, na qual revisei discursos filosóficos e historiográficos que se encontram amplamente difundidos e inscritos em obras que circulam nos espaços de ensino básico e superior. Um exemplo desse esforço foi a tentativa de demonstrar que atribuímos um lugar muito prestigioso para pensadores que defenderam e fundamentaram modelos de sociedade escravocratas, como é o caso de Aristóteles, que define e naturaliza tanto a escravidão⁵ quanto a guerra justa⁶. (SILVA,

⁵ “Com efeito, é escravo por natureza quem pode pertencer a um outro (o *dunámenos allou einai*) (e de fato *lhe* pertence) e quem participa da razão na medida em que pode percebê-la (*aisthanesthai*) mas não possuí-la (*echein*) [...] Porém, quanto à utilidade, a diferença é mínima: escravos e animais domésticos prestam ajuda com o seu corpo (*sómati*) para as necessidades da vida” (ARISTÓTELES *apud* SILVA, 2019, p.35).

⁶ “Por isso, também a arte da guerra será, por natureza, e num certo sentido, arte de aquisição (e, com efeito, a arte da caça constitui uma sua parte) e ela deve ser praticada contra as feras selvagens (*tería*) e contra aqueles homens que, nascidos para obedecer, se recusarem a isso, e esta guerra é, por natureza, justa (*os phúsei díkaion touton onta tón polemón*)” (ARISTÓTELES *apud* SILVA, 2019, p.35).

2019)

A partir da crítica decolonial a tese analisou o modelo que sustenta a formação escolar e que centraliza, ou mesmo sacraliza, os fundamentos criados pela filosofia grega, pelo cristianismo e pelo racionalismo cartesiano. Desde a discussão sobre a humanidade ou não dos povos ameríndios e africanos, sobre as possibilidades de catequização e salvação de suas almas até a implantação violenta das concepções de direito cunhadas no seio da moderna Europa, tornou-se possível avaliar as próprias leituras historiográficas brasileiras acerca de nosso passado colonial.

Como essa matriz historiográfica impacta a percepção de estudantes acerca da relação entre indígenas e não indígenas? Essa questão central delimitou a pesquisa de campo, realizada em uma escola localizada em Formoso do Araguaia (TO) município próximo da Aldeia Javaé Canoanã⁷. Por meio de aulas oficinas, interseccionamos narrativas orais, produção de desenhos e textos escritos no sentido de mapear os principais referenciais mobilizados pelas crianças no entendimento das seguintes temáticas: relação entre natureza e sociedade; relação entre indígenas e não indígenas na região; as ideias de desenvolvimento e progresso e as leituras da cartografia colonial.

O material coletado evidenciou a predominância de inúmeros marcadores de nossa matriz historiográfica, instituída pós processo de independência, e o ensino de história atual. Podemos citar: supremacia da história europeia; separação homem X natureza; ideias de desenvolvimento e progresso; leituras cartográficas mercadológicas e matematizadas; naturalização da ideia de “chegada dos europeus” e não de invasão; a pouca atenção dada a história das populações negras e indígenas e a quase ausência das filosofias desses povos. Ou seja, trata-se de uma coleção de ideias que são frutos da diáspora das paideias gregas e cristãs europeizantes e que foram abraçadas por nossos primeiros historiadores profissionais. (SILVA, 2019)

A educação do entorno tem ainda o grande desafio de lidar com as contradições impostas pelo clientelismo político e econômico na luta diária pela sobrevivência. Muitas

⁷ A aldeia Canoanã original foi transferida para seu local atual a partir da introdução da criação de gado às margens do rio Javae, no final da década de 1950. Em 1964 o SPI (Sistema de Proteção ao Índio) incentivou habitantes de outras aldeias a se transferirem para esse local, fazendo de Canoanã a aldeia Javae mais populosa (RODRIGUES, 2021).

vezes estas contradições se expressam na ideia de que ‘os índios tem mais direitos que os brancos’, atribuindo a estes povos a responsabilidade da exclusão social e mesmo da dominação das riquezas de nosso país, como vem sendo amplamente destacado por determinados grupos sociais.

Nesse sentido, destacamos a importância de recuperar a trajetória dos movimentos sociais indígenas que se organizaram no enfrentamento dos abusos decorrentes da colonização de seus territórios. As diferentes negociações e/ou guerras entre nações indígenas e europeias (portugueses, franceses, holandeses) evidenciam seus agenciamentos políticos. O deslocamento espacial é uma clara estratégia de não manter, ou pelo menos adiar, o contato com invasores.

Ao longo das décadas de 1960/70 essas mobilizações se organizam a partir de associações regionais e nacionais, como a União das Nações Indígenas (UNI), dando origem a uma ampla rede que transita entre diferentes instâncias e entidades como: instituições públicas (universidades, escolas, Ministério Público); religiosas (Conselho Missionário Indigenista); organismos internacionais (OEA, UNESCO, ONU, OIT); outros movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e ONG’s (Instituto Sócio Ambiental).

Toda essa movimentação evidencia o protagonismo indígena em diferentes espaços inventados pela tradição Ocidental e que, historicamente, tem sido reapropriados por comunidade nativas, centros universitários e movimentos sociais que compartilham desse campo de lutas sociais. É nesse espaço que se colocam os relatos aqui expostos, como uma fissura intercultural vinda do próprio Ocidente, mas que é impactada pelas experiências e compartilhamento de conhecimentos vindos desde esses Outros, que nos reafirmam como fronteiras vivas, em nossa condição de entre-lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nessa rede tecida pelos movimentos indígenas que nos encontramos ao participar e contribuir no Curso de Educação Intercultural (UFG), em projetos como a ‘Ação Saberes Indígenas na Escola’ e na composição de nosso grupo que, para além de estudos e pesquisas, se tornou um espaço de construção coletiva de estratégias políticas e

educacionais que visa evidenciar, denunciar e transformar as formas violentas que ainda caracteriza as relações entre sociedade nacional e nações indígenas.

Nossas aprendizagens interculturais com indígenas nos provocaram a (re) visitar as filosofias (cristã e laica), a antropologia, a sócio-linguística, o direito (nacional e internacional), a geografia, a ecologia, a pedagogia e a literatura. Nos movendo entre fronteiras culturais e disciplinares percebemos a fragilidade da monotopia ocidental que insiste na rígida separação entre humanos e natureza. Usando uma expressão de Ailton Krenak, estamos empenhadas em desenlaçar o “insuportável abraço do progresso”.

E nesse sentido, como Paulo Freire (1992) esperamos que as discussões estabelecidas contribuam para provocar outros questionamentos, inquietações e a revisitação de nossas práxis docentes e de vida a partir da escuta e consideração de outros saberes, outros modos de ser e estar, que, cremos apresentar caminhos infindos e lições diversas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Bruce; KOPENAWA, Davi. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BONNEMAISON, Joël. *Viagem em torno do território*. In.: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Geografia Cultural: Um Século (3)**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002, P. 83 – 131.

CARDOSO, Ludimila Stival. **De Caliban a Próspero: a sociedade brasileira e política externa da República (1889 – 1945)**. Tese (Doutorado). Orientador: prof. Dr. Elias Nazareno, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia – GO, 2015.

CASTRO, Eduardo B. Viveiros de. **O Mármore e a Murta**: sobre a inconstância da alma selvagem. Rio de Janeiro, Museu Nacional, UFRJ, 1992.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Sociología de la imagen: ensayos**. 1ª ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

ESCOBAR, Arturo. *O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pósdesenvolvimento?*. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**:

eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.133-168.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TAPIITÁWA. **Projeto Político Pedagógico.** Confresa-MT, 2010.

Freire, Paulo. (1992). **Pedagogia da esperança.** Paz e Terra, 1992.

MIGNOLO, Walter. **El lado más oscuro del Renacimiento.** Tradução de Martha Cecilia Gracia V. In: *Universitas Humanística.* Bogotá – Colômbia, nº 67, p. 165 – 203, Janeiro – Junho de 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura** – um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2007.

NAZARENO, Elias; FREITAS, Marco Túlio Urzêda. *Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores indígenas.* In: BORGES, Mônica Veloso; SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. (Orgs.). **Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos.** 1aed.Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE/UFMG, 2013, v. 01, p. 113-131.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara.** São Paulo: Global Editora, 2004.

PAULA, Eunice Dias de. **Escola Tapirapé:** processo de apropriação de educação escolar por uma sociedade tupi. Luciara: UEMT, 1997. 90 p. (Monografia de Graduação).

_____. **Os Tapirapé e a escrita:** indícios de uma relação singular. 176 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2001.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas Brasileiras** - para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo, Edições Loyola, 1986.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. **A invasão e a ocupação da Ilha do Bananal.**

Povos Indígenas do Brasil (2021). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Java%C3%A9#Hist.C3.B3rico_do_contato
Acesso em: 27 de maio de 2023.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas Brasileiras** - para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo, Edições Loyola, 1986.

ROSCH, Eleanor; THOMPSON, Evan; VARELA, Francisco J. **A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana.** Lisboa – Portugal: Instituto Piaget, 1991.

SÁ, Andréa Alves. **Território de uso comum das comunidades tradicionais: uma visão socioambiental do criar, fazer e viver dos fundos de pasto da Bahia/Brasil.** Tese (Doutorado), Universidade Federal do Paraná, Pós-Graduação em Direito do Setor de 343

Ciências Jurídicas, 2010. Orientador: Prof. Dr. Luiz Edson Fachin.

SILVA, Luciana Leite. **Noções de passado, presente e futuro entre crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas (Colégio Claretiano Coração de Maria)**. Orientador: Profº Drº Elias Nazareno. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2014.

_____. **Aprendizagem histórica intercultural a partir dos contextos educacionais indígenas e não indígenas**. Orientador: Prof. Elias Nazareno. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2019.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **Letramento em línguas indígenas na retomada de saberes ancestrais**. Tellus, Campo Grande, MS, ano 20, n. 43, 2020, p. 251-272.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando Metodologias: Pesquisa e Povos Indígenas**. Curitiba, ed. UFPR, 2018.

TAPIRAPÉ, Elber Kamoriwa'i. **A importância das palmeiras na confecção de arte para o povo Tapirapé**. Monografia de conclusão de curso. Licenciatura em Ciências Matemáticas e da Natureza. UNEMAT. Barra dos Bugres: 2006.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47 – 62.

_____. **Estudios (inter)culturales em clave de-colonial**. Tabua Rasa, Bogotá – Colômbia, nº. 12, jan./jun. 2010, p. 209 – 227.

_____. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Visão Global 15, nº 1-2, 2012, p. 61-74.