

# REFLEXÕES EM TORNO DO TEMA CONTEXTUAL “ETNICIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL”

NAZARENO<sup>1\*</sup>, Elias  
Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores  
Indígenas/Faculdade de História/Universidade Federal de Goiás

ARAÚJO<sup>2\*\*</sup>, Ordália Cristina Gonçalves  
Universidade Estadual de Goiás/Universidade Federal de Goiás

## RESUMO

O texto analisa o resultado das atividades propostas do Tema Contextual “Etnicidade e Diversidade Cultural” durante a primeira etapa do Curso de Educação Intercultural da UFG em 2017 com a turma composta por estudantes de diversos povos indígenas e ressalta, principalmente, a contribuição dos estudantes em relação ao debate sobre a diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Significativas sugestões foram feitas para o trabalho com essa temática no ensino básico indígena e não-indígena a partir de reflexões em torno do reconhecimento da diversidade cultural brasileira e do lugar da escola para os povos indígenas.

**Palavras-chave:** Tema contextual. Diversidade cultural. Escola.

---

1 \* Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Goiás no Programa de Pós-Graduação em História e no Curso de Educação Intercultural para a formação de Professores Indígenas da UFG. Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em História da UFG. Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Diversidade/Capes da UFG. Coordenador do Grupo de Pesquisa, História indígena e História ambiental: interculturalidade crítica e decolonialidade, vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. E-mail: eliasna@hotmail.com.

2 \*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal de Goiás na Área de Concentração: Cultura, Fronteiras e Identidades e Linha de Pesquisa: Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História. Professora de Didática e Metodologia do Ensino de História na UEG. E-mail: ordalia\_c@hotmail.com

## **ABSTRACT**

The text analyzes the results of the proposed activities of the Contextual Theme “Ethnicity and Cultural Diversity” during the first stage of the Intercultural Education Course of the UFG in 2017 with the group composed of students from several indigenous peoples and mainly emphasizes the contribution of the students in Relation to the debate on cultural diversity present in Brazilian society. Significant suggestions were made to work with this theme in indigenous and non-indigenous basic education based on reflections on the recognition of Brazilian cultural diversity and the place of the school for indigenous peoples.

**Key words:** Contextual theme. Cultural diversity. School.

## **APRESENTAÇÃO**

Temos por objetivo, ao elaborar este texto, apresentar o desenvolvimento do Tema Contextual “Etnicidade e Diversidade Cultural”, ministrado pelo Prof. Dr. Elias Nazareno, no Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, no período de 23 a 27 de janeiro de 2017, no qual participei como monitora. A turma, ingressante em 2015, era composta por estudantes de diversos povos, como Xavante, Guajajara, Tapirapé, Apinajé, Xambioá e Xerente. Esta diversidade cultural representada pelos estudantes em sala de aula contribuiu para a relevante discussão em torno do tema. Todos participaram integralmente dos debates e das atividades propostas, trazendo para a sala de aula seus conhecimentos e saberes de modo a permitir que a diversidade cultural fosse vivenciada na prática.

### **1. Descrição do planejamento seguido**

As atividades desenvolvidas durante as aulas foram devidamente planejadas para que houvesse exposição do conteúdo programado, discussão da bibliografia referenciada na ementa do curso, orientação e acompanhamento prévios das leituras indicadas e trabalhos individuais e em grupo, conforme descrição a seguir.

- **23/01/2017** – Apresentação do programa do Tema Contextual “Etnicidade e Diversidade Cultural”, seguida pela discussão conceitual (etnia, diversidade, multiculturalismo,

interculturalidade, colonialidade). Importante nessa discussão era deixar claro que a interculturalidade propõe uma superação do multiculturalismo ao propor um posicionamento político na luta pela afirmação dos saberes indígenas concretizado, por exemplo, na educação escolar indígena bilíngue e intercultural.

- **24/01/2017** – Trabalho individual e em grupo a partir de dois vídeos (“Os Karajá” e “Índios no Brasil: quem são eles?”). Com estes trabalhos, o intuito era evidenciar a diversidade dos povos indígenas brasileiros a partir de aspectos relacionados ao modo de vida dos integrantes do tema contextual (história, língua, ciclos de vida, pinturas corporais e adereços, danças, artesanato, festas, comida, saberes e conhecimentos, mitos, dentre outros). A proposta era que houvesse uma reflexão individual em torno da questão “O que é ser índio?” e depois, em grupo, evidenciasse parcialmente aspectos da cultura de cada povo tendo como roteiro os assuntos enumerados. Para isto, os grupos deveriam ser compostos por pessoas pertencentes ao mesmo povo.
- **25/01/2017** – Apresentação dos trabalhos realizados individualmente e em grupo. Esse momento foi crucial para que a diversidade cultural indígena brasileira fosse parcialmente evidenciada pela exposição de aspectos da vida de cada povo representado na sala de aula. Os grupos se organizaram de maneira criativa apresentando seus trabalhos a partir de cantos, vídeos e fotografias.
- **26/01/2017** – Exposição do debate atual em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) envolvendo setores da sociedade brasileira, principalmente os grupos políticos, sociais e educacionais. Em seguida houve atividade em grupo vinculando a discussão com a experiência como professores indígenas. A turma percebeu a importância desse momento para a educação indígena e não-indígena. Um momento que pode significar recuos significativos no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade indígena brasileira ao orientar que no componente curricular História predomine a cultura ocidental em

detrimento de outras culturas igualmente essenciais para a compreensão do contexto nacional da atualidade.

- **27/01/2017** – Leitura e discussão do texto “Conceito de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar”, a partir de questões relacionadas à escola plural e democrática e aos lugares dos conhecimentos indígenas nas escolas indígenas. Encerramento do tema contextual.

## **2. Discussão conceitual**

Trabalhar o tema contextual “Etnicidade e Diversidade Cultural” para estudantes indígenas remete ao lugar que a interculturalidade assume no contexto acadêmico, social e político da sociedade brasileira na contemporaneidade. Visando à superação do multiculturalismo surgido nos anos 1920 (MOLINA, 2008) como oposição ao positivismo e ao racionalismo cartesiano, a interculturalidade propõe um corte na perspectiva monotópica de conhecimento ocidental. Significa trazer à tona os conhecimentos indígenas silenciados ao longo dos séculos pela colonialidade do saber, dando abertura aos saberes milenares que resistiram a séculos de colonização.

Antes de prosseguirmos na apresentação de como foi desenvolvido o tema contextual, dois esclarecimentos se fazem necessários, o primeiro acerca da origem dos conceitos de etnia e etnicidade e sua aplicabilidade e a segunda acerca do que entendemos por tema contextual.

De acordo com o Dicionário de Conceitos Históricos (2006, p.124),

O termo etnia surgiu no início do século XIX para designar as características culturais próprias de um grupo, como a língua e os costumes. Foi criado por Vancher de Lapouge, antropólogo que acreditava que a raça era o fator determinante na história. Para ele, a raça era entendida como as características hereditárias comuns a um grupo de indivíduos. Elaborou então o conceito de etnia para se referir às características não abarcadas pela raça, definindo etnia como um agrupamento humano baseado em laços culturais

compartilhados, de modo a diferenciar esse conceito do de raça (que estava associado a características físicas). Já Max Weber, por sua vez, fez uma distinção não apenas entre raça e etnia, mas também entre etnia e Nação. Para ele, pertencer a uma raça era ter a mesma origem (biológica ou cultural), ao passo que pertencer a uma etnia era *acreditar* em uma origem cultural comum. A Nação também possuía tal crença, mas acrescentava uma reivindicação de poder político (grifo no original).

Contemporaneamente a antropologia e áreas afins preferem trabalhar com o conceito de etnicidade que seria uma derivação da etnia, por meio da identidade étnica. Esta incluiria costumes, língua e valores comuns.

As análises no campo da etnicidade tiveram seu grande desenvolvimento na década de 1960, especialmente com Barth (1969) que partiu de uma perspectiva interacionista. O autor procurou desconstruir o conceito de aculturação, que previa o fim das ditas minorias étnicas, a partir de uma concepção estática de cultura, na qual o isolamento era parte fundamental para a manutenção cultural e o contato o elemento desagregador (RTID, 2013, p. 15).

De qualquer modo, o conceito de etnia ou de etnicidade remete à classificação como imposição epistemológica que redundaram em metodologias que separam artificialmente aquele que conhece do que é conhecido, o sujeito do objeto. Revelam o caráter instrumental da racionalidade ocidental, tanto nas chamadas ciências da natureza como nas ciências humanas. Nestas são estabelecidas divisões muito claras “entre o mundo europeu tipicamente aludido pela categoria de *humanitas* e pelas humanidades e o mundo de comunidades colonizadas e desumanizadas tipicamente aludidas com o conceito de *anthropos*” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 76, grifos no original).

Nas discussões acerca dos Temas Contextuais pode-se perceber como os mesmos não podem estar presos ao formato de conteúdos programáticos, pois a própria idéia de conteúdo implica na perspectiva da contenção dos conhecimentos em um dado lugar ou em um determinado tempo. O tema contextual, ao contrário, implica

na expansão ininterrupta do conhecimento em constante processo de transbordamento (*spill over*) que ultrapassa as barreiras disciplinares sendo retroalimentado pelas experiências vivenciadas e relacionadas ao contexto dos alunos, professores e comunidade.

Nesta perspectiva, o conteúdo programático perde importância e o conhecimento contextualizado transborda as fronteiras epistemológicas artificialmente criadas entre conhecimento prático e conhecimento teórico, configurando-se como premissa fundamental para a criação ou ressurgimento de novas bases epistemológicas ou pluriépistemológicas no processo de construção do saber que foram, em seu dia, vítimas da instituição epistemológica unidimensional.

Se no conhecimento vinculado ao conteúdo programático herdeiro da tradição conectada à modernidade ocidental existe uma forte tensão fragmentadora e voltada para a especialização por meio da utilização das disciplinas ou esferas do saber, na perspectiva contextual e transdisciplinar, a matéria prima das novas práticas pedagógicas, os temas contextuais, estão por toda parte. Desse modo, existe uma não menos forte tensão aglutinadora, que é ao mesmo tempo expansiva e inacabada. E, ao que parece, não relaciona necessariamente conhecimento e interesse, ou a base do que seria uma racionalidade cognitivo-instrumental.

A retomada desse tipo de conhecimento se faz por intermédio da educação indígena, pois foi nessa área específica que “a interculturalidade se consolidou como um campo de estudos inovador: ao reivindicar uma educação diferenciada para os povos indígenas, ela incitou o levantamento de questões pertinentes a esses povos” (NAZARENO; FREITAS, 2013, p. 117). Assim, ela se delineia de acordo com dois princípios fundamentais: por seu caráter marcadamente político, pois fortalece a luta constante pela garantia dos direitos indígenas conquistados desde a Constituição Brasileira de 1988 e por sua relevância epistemológica ao reconhecer a existência de pluriépistemologias no contexto cultural brasileiro e, a partir disso, dar abertura aos conhecimentos indígenas, deixando para trás a postura epistêmica de hierarquização de saberes.

Pela interculturalidade, portanto, foi possível avançar em relação ao multiculturalismo. Os dispositivos constitucionais dos anos 1980 fortaleceram o multiculturalismo no sentido de reconhecer a diversidade cultural brasileira, mas, por outro lado, impunha “limitações à afirmação das diferenças das culturas consideradas inferiores, reforçando, por conseguinte, a colonialidade do saber” (NAZARENO;

FREITAS, 2013, p. 115-116). Neste sentido, a interculturalidade pretende que os conhecimentos e as línguas indígenas sejam tratados como equivalentes aos conhecimentos e às línguas ocidentais. Um reconhecimento que demanda envolvimento, compromisso e luta social e política dos envolvidos nesses processos, principalmente dos povos indígenas brasileiros.

Destaca-se, como resultado da mobilização indígena, a busca pela efetivação da educação escolar bilingue e intercultural a ser implementada nas terras indígenas tendo como eixo articulador a relação complementar estabelecida entre o currículo indígena e o currículo ocidental. Neste modelo de educação, pretende-se que a autonomia indígena prevaleça na elaboração dos Projetos Pedagógicos e reflita os interesses e as demandas da comunidade. Temos visto como a comunidade indígena participa ativamente da organização das atividades a serem cumpridas pela escola, seja pela recorrência aos sábios para auxiliar no trabalho com algum tema contextual, seja pela submissão do calendário escolar ao ritmo das festas e rituais realizados na aldeia em que a escola está instalada. Isto revela como a educação indígena é ampla e não se restringe ao ambiente escolar, pelo contrário, permeia todo o cotidiano da comunidade.

Se antes de 1980 a escola era vista pelos povos indígenas como uma instituição exógena imposta pela colonialidade do saber destinada a apagar a diversidade cultural brasileira por meio da imposição linguística e dos valores da sociedade capitalista, agora tem sido apropriada pelos povos indígenas como instrumento de resgate, revitalização e retomada dos conhecimentos e saberes ancestrais por intermédio da luta política e social empreendida e incentivada pela discussão em torno da interculturalidade.

### **3. Discussão dos resultados**

A proposição desse tema contextual possibilitou o debate de importantes questões relacionadas ao reconhecimento da diversidade indígena o qual foi articulado oralmente e também pela produção textual escrita. As atividades ocorreram após a exposição e discussão dos conceitos vinculados ao tema contextual, tendo como recursos didáticos a leitura de artigos e o uso de vídeos para fomentar o debate e embasar as discussões em torno de diversos assuntos, sendo eles:

- Identidade indígena
- Aspectos culturais de cada povo representado

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
- Diversidade cultural na educação escolar

Ao longo do desenvolvimento do tema contextual os estudantes registraram o resultado das discussões propostas. A partir destes registros, enumeramos importantes contribuições sobre as quais discorreremos seguindo a sequência anteriormente apresentada.

Recorrentemente, a sociedade brasileira relaciona o índio àquelas pessoas que os europeus encontraram no litoral da América Portuguesa no início do século XVI. Muitos desconsideram a capacidade de atualização e resistência indígena a despeito da situação de exploração e de negação cultural a que estiveram submetidos desde então. O desconhecimento da situação do indígena na atualidade reforça um pensamento preconceituoso vigente na sociedade brasileira: o de retratar o indígena como alguém que vive/viveu nas selvas, daí o seu caráter “selvagem”; localiza(va)-se no passado da humanidade vivendo seminu e à mercê da natureza; é/era intrinsecamente preguiçoso. Peculiaridades como estas comumente são usadas para fazer referência ao “índio” como alguém que já existiu e foi extinto da diversidade cultural brasileira, conforme demonstrado no vídeo “Índios no Brasil: quem são eles?”.

Ouvir comentários desse teor provocou diversos tipos de reação na turma, porém o que mais incomodou os participantes foi a concepção entranhada na maior parte da população brasileira que compreende o índio como preguiçoso. Para além da contestação, os alunos enumeraram diversas atividades que os indígenas realizam para demonstrar que não são preguiçosos como os não indígenas apregoam. Fazer roça, caçar e pescar são atividades que constituem o trabalho indígena. Um trabalho que ultrapassa a concepção ocidental capitalista de exploração racional da natureza por meio de equipamentos tecnológicos cuja realidade, afirma Arokomyo’i Fábulo Tapirapé (2017) “o homem branco não conhece”, pelo contrário “só pensa em destruir a natureza para criar o gado e plantar soja e milho e para ganhar mais dinheiro”.

Outro fator apontado pela turma esteve relacionado à língua como característica mais forte que identifica os indígenas desde períodos remotos até a atualidade.

A língua é uma [característica da] nossa identidade muito forte. E também a nossa língua é muito importante para nomear coisa que pertence à região



e que entra na aldeia. Porque hoje em dia a coisa do branco entra muito na aldeia e com isso a gente tem que nomear a coisa do branco na nossa língua (Arokomyo'i Fábulo Tapirapé; Waromaxi'i Tapirapé, 2017).

Na fala dos dois estudantes Tapirapé a língua materna encontra lugar fundamental para fortalecimento da identidade indígena, vista a importância do ato de nomear os utensílios não indígenas inseridos na realidade da aldeia, num processo intercultural de atualização e adaptação da cultura indígena. Assim o *notebook* passa a ser *ywyraeapiawa* na língua Apyãwa. Neste caso, utilizar utensílios não indígenas (celular, notebook, internet, alimentos, vestuário, dentre outros) não altera a identidade indígena. Ser índio vincula-se à ancestralidade, ao modo de vida, de pensar, de agir e de falar.

Ainda que use o português como língua de negociação com a sociedade envolvente, ou que haja a nomeação como acima demonstrado, a realidade e a cultura indígena estão sempre vivas pela sobrevivência do pensamento ancestral manifesto na educação repassada por meio das gerações. Por este mecanismo de resistência, a diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros permanece viva na contemporaneidade, pois ser índio

É aquele que não tem vergonha de mostrar sua própria cultura, falar sua própria língua, seus costumes tradicionais, pintura corporal, alimentação, o seu modo de vida com seu povo. Os índios não podem ter vergonha de ser índio porque somos filhos da terra. A terra para os povos indígenas do Brasil é como uma mãe, sem ela não podemos viver. É dela que sustentamos e respiramos (Ana Cleide Pereira da Silva; Elinete Alves da Silva; Ezequiel Carlos Santos Guajajara; Geran Santos Sousa Kra'y Guajajara, 2017).

A atividade seguinte foi a apresentação da riqueza da pluridiversidade presente na sala de aula por meio dos povos representados:

- Povo Xavante (A'uwẽ) - Aldeia Sangradouro - MT
- Povo Tapirapé (Apyãwa) - Aldeia Tapi'itãwa - MT

- Povo Apinajé (Apinayé) - Aldeia São José - TO
- Povo Xambioá (Iny Mahadu) - Aldeia Hawatymara - TO
- Povo Xerente (Akwê) - Aldeia Montes Belos - TO
- Povo Guajajara (Tenetehara) - Aldeia Juçaral – MA

A turma era composta por dezesseis estudantes sendo dois alunos do Comitê Apyãwa, um do Comitê Xambioá, uma do Comitê Apinayé, uma do Comitê Xerente, sete do Comitê Xavante e quatro do Comitê Guajajara, dos respectivos estados de Mato Grosso, Tocantins e Maranhão. Aspectos voltados para as origens e para a territorialidade foram evidenciados, assim como as línguas maternas, ciclos de vida, pintura corporal e adereços, artesanato, danças e festas rituais, comida, educação e saberes medicinais, na contemporaneidade.

Entretanto, algumas participações retrataram aspectos dos povos indígenas num período mais recuado como os Tapirapé e os Xavante. Os Tapirapé apresentaram o vídeo “Apyãwa Paawera – origem do povo Tapirapé”, produzido em parceria com cinegrafistas franceses para explicar as origens míticas do povo Apyãwa. Os Xavante, além das fotografias, retrataram, por meio da escrita, o modo de vida antes do contato com os europeus:

Então os Xavante viviam muito tempo atrás antes da chegada dos portugueses, quando não tinha chegado, eles viviam em harmonia, desenvolviam seus objetos faziam seus rituais, costumes. Mas deslocavam onde tinha muitos alimentos como frutas no mato, caça. Se acabar começa deslocar (Florêncio Tsiwari, 2017).

Durante o desenvolvimento do tema contextual, debatemos o processo (em andamento) de elaboração da BNCC com a turma. Interessava-nos discutir com estes estudantes, na condição de professores em suas aldeias, a maneira como a temática da história indígena e da diversidade cultural brasileira tem sido tratada no documento que pretende se tornar a base curricular dos conteúdos obrigatórios a serem praticados nas escolas brasileiras de nível básico. Até então, a terceira versão da BNCC encontra-se em fase de debates, elaboração e aperfeiçoamento com vistas à publicação em marco de 2017.

A discussão foi planejada no sentido de dialogar com os

estudantes sobre a maneira como as cosmologias e as histórias indígenas (de origem, de contato com os não indígenas, de sobrevivências, de resistências e de apropriações interculturais ao longo dos séculos de colonização) foram apresentadas nas primeiras versões da BNCC. O debate incluiu a análise comparativa entre os textos anteriores (preliminar e revisado<sup>3</sup>) e o exercício reflexivo voltado para a aplicabilidade da BNCC, versão revisada, nas escolas brasileiras para um reconhecimento mais efetivo da pluralidade étnico, linguística e cultural do Brasil. Conforme ponderações dos estudantes Guajajara da Aldeia Juçaral, estado do Maranhão: “a maioria das escolas dos não índios não tem o conhecimento verdadeiro da nossa realidade e até mesmo que nós existimos” (Ana Cleide Pereira da Silva; Elinete Alves da Silva; Ezequiel Carlos Guajajara, Geran Santos Sousa Guajajara, 2017).

Como reverter o desconhecimento em relação à diversidade cultural brasileira e à história indígena mais especificamente? Quais interesses se colocam em disputa no encobrimento do “outro” quando se trata de povos constituintes da realidade brasileira no passado e na contemporaneidade? Como participar, contribuir e intervir num processo que visa oficializar diretrizes curriculares obrigatórias destinadas nortear os projetos curriculares em todo o território nacional?

Em suas reflexões, os estudantes indígenas sugeriram conteúdos que poderiam subsidiar a elaboração dos objetivos de aprendizagem da escola básica e trazer para as salas de aula a pluralidade cultural brasileira, tais como:

- História dos povos indígenas no Brasil (Apinajé, Guajajara, Tapirapé, Xambioá, Xerente)
- História das origens de cada povo (Xavante)
- História dos contatos com os não indígenas (Xavante)

---

3 O processo de elaboração da BNCC já está na terceira fase. Entre setembro de 2015 e março de 2016 houve o debate público para avaliar a versão do texto preliminar. Com as sugestões enviadas pelo Portal e pelos pareceres críticos de pesquisadores e professores da área, uma versão revisada foi publicada em maio de 2016 para que fosse apreciada em todos os estados da federação em eventos promovidos pelas Secretarias de Educação. Os resultados avaliativos da segunda etapa estão sendo analisados para aprimoramento da terceira versão da BNCC a ser publicizada em março deste ano (2017).

- Escravidão e dizimação (Guajajara)
- Índice populacional anterior aos contatos (Guajajara)
- Cosmologias (Xavante)
- Educação (Xavante)
- Pinturas corporais (Xavante)
- Línguas maternas (quantas são e quais são faladas) (Apinajé, Tapirapé, Xambioá, Xerente)
- Relacionamentos interculturais entre povos indígenas e não indígenas (Apinajé, Xambioá, Xerente)
- Preservação da natureza (Apinajé, Xambioá, Xerente).

Muitos desses conteúdos têm sido produzidos pelos estudantes indígenas em cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*) nos Cursos de Licenciatura Intercultural como o da UFG que, desde 2007, vem atuando fortemente na formação de professores indígenas.<sup>4</sup> Constitui-se numa produção pertinente, pois além da diversidade plurilinguística (produzidos nas línguas maternas e na língua portuguesa), evidenciam a perspectiva indígena da sua própria história, como no caso dos contatos, até então vistos apenas na perspectiva não indígena. Buscar materiais didáticos produzidos por professores indígenas para o trabalho pedagógico nas escolas traz à tona uma realidade pouco ou nada trabalhada nas salas de aula brasileiras.

Foi importante perceber como o debate no âmbito educacional brasileiro atingiu diretamente os estudantes, pois, a depender do resultado final da elaboração da BNCC e sua implementação nos próximos anos, o ocultamento em relação aos povos indígenas, empreendido pelo Estado brasileiro ao longo dos séculos, se tornará mais evidente nas escolas brasileiras.

---

4 Cf. NASCIMENTO, André Marques (Org). *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG, 2011. SILVA, Joana Aparecida Fernandes; FERNANDES, Luciana (Orgs). *Sustentabilidade, cultura e língua entre os Akwe-Xerente*. Goiânia, Kelps, 2012. BORGES, Mônica Veloso; FERREIRA, Rogério; BRUNO, Themis Nunes da Rocha (Orgs). *Peixes da área Tapirapé: os que já existiram e os que ainda existem*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG, s/d. PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *Impactos da vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia, Kelps, 2015. *Revista Articulando Saberes*. V. 1 n. 1. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs>. Acesso: 13 de fevereiro de 2017.

Por fim, a etapa final do desenvolvimento do tema contextual foi a discussão voltada para a contribuição da diversidade para uma escola mais democrática e plural e o lugar dos conhecimentos indígenas em cada escola. Após a leitura do texto “Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar, de Juliana Keller Nogueir, Delton Aparecido Felipe e Tereza Kazuko Teruya, a turma reuniu novamente em grupo para o debate proposto. O resultado desse debate é o que apresentamos a seguir.

Notamos, claramente, que a turma compreende a sociedade brasileira em sua diversidade, seja por meio da existência dos povos indígenas no território nacional, seja por meio da existência de outros grupos na sociedade (negros, homossexuais, mulheres, dentre outros). Todavia, reconhecer a existência em si de grupos minoritários não produz uma escola mais plural e democrática, para que isto ocorra é necessário que o índio, o negro e o branco sejam tratados igualmente, pois “somos da mesma espécie, só muda a cor e a língua” (Jacira Sekwalridi de Brito Xerente, 2017). A escola não indígena, portanto, precisa “trabalhar em conjunto e começar a falar da cor, língua, tradição, costume, [para diminuir] o racismo” (Idem), visto que é neste espaço social que as pessoas aprendem a reconhecer a diversidade e, também, respeitar as diferenças.

O aprofundamento histórico de cada povo no sentido de mostrar o valor de cada um e sua importância para a nação constitui-se num caminho a ser percorrido quando se almeja esta escola mais plural e democrática (Pedro Filho de Jesus Xambioá). Desejar uma instituição com este perfil transcende a ideia de reconhecimento das diferenças dos estudantes e perpassa por uma escola que assegura igualdade nos direitos e nas representatividades de todos nos conteúdos e nas instituições sociais (Waromati’i Tapirapé).

Importante perceber como a escola tem sido ressignificada pelos povos indígenas a partir do trabalho conjunto dos docentes, graduandos e pós-graduandos do Curso de Educação Intercultural da UFG. De uma escola destinada apenas a repassar os conhecimentos ocidentais, agora integra a organização social indígena numa posição de complementaridade e até mesmo de sujeição aos interesses fundamentais de algumas comunidades e não o contrário. Salientamos que nem todas as aldeias seguem um projeto pedagógico próprio como a aldeia Juçaral – MA, dos Guajajara.

A escola assume, desde então, um posicionamento intercultural ao elaborar um projeto pedagógico que esteja pautado pela dinâmica

social da aldeia, fato responsável pela elaboração de calendários escolares integrados aos acontecimentos como os rituais, as festas, o luto, as pescarias, as caçadas, conforme relatado pelos estudantes Xavante, Xerente e Tapirapé. Toda a comunidade é envolvida nesse processo, inclusive professores e alunos, culminando em situações que produzem ricos aprendizados, pois cumprem, preponderantemente, a função de transmitir conhecimentos e saberes milenares.

De acordo com a realidade do povo Apyãwa, a escola, desde o seu início, adota uma postura de respeito aos momentos em que os rituais são realizados, por entender que são momentos celebrativos importantes na vida da comunidade e, por isso mesmo, constitui momento precioso para a formação das crianças e dos jovens. Os Apyãwa prezam a participação de todas as pessoas nos momentos dos rituais, a fim de garantir o bem estar coletivo para tudo da comunidade por essa razão os dias dedicados aos rituais são considerados letivos, garantido no PPP da escola (WAROMATI'I TAPIRAPÉ, 2017).

A escola indígena intercultural constantemente dialoga com a comunidade ao recorrer ao conhecimento dos anciãos para fortalecer os saberes em torno da história do povo em todas as dimensões: mitos, festas, ervas medicinais, pintura (incluindo a produção da tinta do jenipapo), língua materna, de acordo com os estudantes Guajarara. Numa perspectiva mais ampliada (e respondendo ao questionamento proposto na aula) os conhecimentos indígenas perpassam todos os espaços da aldeia, extrapolando os limites da escola e ocupando um lugar principal na comunidade.

Sobre isto, Delídio A'oiwe Tseredzé e Florêncio Tsiwari Tsihoridatsu (2017), alunos Xavante, expressam:

Na minha opinião [o conhecimento indígena] deve ocupar todos os ambientes, dia-a-dia da vida dos povos locais não só no ambiente escolar, disciplinado e temporizado porque, a forma de ensino de meu povo não tem lugar fixo e determinado para a aprendizagem e passagem de conhecimento do mestre ao aprendiz. O exemplo: o Warã é o lugar de reunião onde os novos integrantes dos grupos começam a frequentar este lugar que fica no meio da aldeia, aqui se aprende

também muitas coisas. Tem o “warã” dos “Ritéi’wa” onde os jovens se reúnem todas as noites no centro da aldeia separado de outros grupos. Temos o “Hó” lugar onde os adolescentes moram enquanto recebem formação humana.

[Por isto],

Entre os Xavante não tem espaço de conhecimento, nós aprendemos em qualquer lugar:

- em casa
- na sombra
- no rio
- no mato
- na outra casa
- na caça.

Mais do que ocupar um lugar essencial nos ambientes das aldeias indígenas, esses conhecimentos contribuem não apenas para a educação de crianças e jovens indígenas, mas podem influenciar a sociedade não indígena em questões sociais e de sustentabilidade, conforme exemplifica Pedro Filho de Jesus Xambioá:

Socialmente os indígenas não classificam seu povo por classe social, ou seja, os benefícios são distribuídos igualmente a todos. E na sustentabilidade poderia citar muita forma utilizada pelos indígenas nos projetos sustentáveis como: roça de toco que não agride tanto o meio ambiente e nos manejos de animais e peixes.

É notório observar, em alguns casos, que a escola deixa de ser um instrumento colonizador e passa a ser um instrumento intercultural na produção do conhecimento. A escola de caráter intercultural, sujeita às demandas da comunidade, não elimina a educação indígena. Os processos educativos ocorrem nos diversos ambientes da aldeia possibilitando a participação de todos. Transmitir conhecimentos, portanto, não é responsabilidade exclusiva da escola, nem dos professores indígenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das atividades desse tema contextual, percebemos como as discussões foram pertinentes para a turma. Um percurso

reflexivo foi percorrido coletivamente do início ao fim por meio da exposição de temáticas e debates propiciados pelas atividades propostas. Na condição de professores, os estudantes afirmaram estar cientes de que é fundamental que estejam preparados para atuar na escola a fim de assegurar a revitalização da língua materna e da cultura de cada povo por meio da escola bilíngue intercultural. Mais do que isto, houve a compreensão de que é necessário continuar a luta pela permanência do reconhecimento e do respeito pela diversidade cultural brasileira bem como da garantia dos direitos constitucionais indígenas obtidos na Constituição de 1988.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Mônica Veloso; FERREIRA, Rogério; BRUNO, Themis Nunes da Rocha (Orgs). (s/d). *Peixes da área Tapirapé: os que já existiram e os que ainda existem*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2016). Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1. Janeiro/Abril, p. 75-97.

MOLINA, Fidel (2008). *Alternativas en educación intercultural*. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe, Lleida, España, 2008.

NASCIMENTO, André Marques (Org). (2011). *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG.

NAZARENO, Elias; FREITAS, Marco Túlio de Urzêda. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores/as indígenas. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (2013). *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECA-D-MEC/FUNAPE, p. 113-131.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko (2008). *Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar*. In: *Fazendo Gênero 8 – Corpo, violência e poder*, Florianópolis, 2008.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro (2015). *Impactos da vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia, Kelps.



*Revista Articulado Saberes* (2016). V. 1 n. 1. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs>. Acesso: 13 de fevereiro de 2017.

RTID, Quilombo de Pombal. INCRA, 2013.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique (2009). *Dicionário de conceitos históricos*. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes; FERNANDES, Luciana (Orgs). (2012). *Sustentabilidade, cultura e língua entre os Akwe-Xerente*. Goiânia, Kelps.

