



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
*Campus de Marília*

Sueli do Nascimento

**DA TERRA INDÍGENA ARARIBÁ PARA ALÉM DA SALA DE AULA:**  
por um "onhombo'e rapé" e uma *escutatória-dialogal* na formação e na  
prática docente

**KÓ ARARIBÁ-GWI , NIMBO'É ATY DJYKÉ'I APY:**  
Onhombo'e Rapé Árupi, Nhanendu-Teĩre Odjeroaywuá Rã  
Nhaninmbo'e Wa'erãwa

Marília  
2023

Sueli do Nascimento

**DA TERRA INDÍGENA ARARIBÁ PARA ALÉM DA SALA DE AULA:**  
por um “onhombo’e rapé” e uma *escutatória-dialogal* na formação e na  
prática docente

**KÓ ARARIBÁ-GWI , NIMBO'É ATY DJYKÉ'I APY:**  
Onhombo’e Rapé Árupi, Nhanendu-Teĩre Odjeroaywuá Rã  
Nhaninmbo’e Wa’erãwa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), *Campus* de Marília.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Marília  
2023

N244t

Nascimento, Sueli do

DA TERRA INDÍGENA ARARIBÁ PARA ALÉM DA SALA DE AULA: por um “onhombo'e rapé” e uma escutatória-dialogal na formação e na prática docente = KÓ ARARIBÁ-GWI , NIMBO'É ATY DJYKÉ'I APY: Onhombo'e Rapé Árupi, Nhanendu-Teire Odjeroaywuá Rã Nhaninmbo'e Wa'erāwa / Sueli do Nascimento. -- , 2023

207 f. : fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília,

Orientador: Alonso Bezerra de Carvalho

1. Práticas decoloniais. 2. Ética e interculturalidade. 3. Educação. 4. Currículo. 5. Bem viver. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Sueli do Nascimento

**DA TERRA INDÍGENA ARARIBÁ PARA ALÉM DA SALA DE AULA:** por um “onhombo’e rapé” e uma *escutatória-dialogal* na formação e na prática docente  
**KÓ ARARIBÁ-GWI , NIMBO'É ATY DJYKÉ'I APY:** Onhombo’e Rapé Árupi,  
Nhanendu-Teĩre Odjeroaywuá Rã Nhaninmbo’e Wa’erãwa

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação no  
Brasil

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho  
Unesp – Câmpus de Marília  
Orientador

---

Profa. Dra. Alessandra de Moraes  
Unesp – Câmpus de Marília

---

Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz  
Uems – Paranaíba

---

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes  
Unesp – Câmpus de Bauru

---

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri  
Ufsc – Santa Catarina

Marília, 6 de dezembro de 2023

## DEDICATÓRIA

Dedico aos povos originários  
e a meus ancestrais,  
em especial a Nhanderu/Ituko'oviti,  
aos povos Guarani Nhandewa - aporãeté!,  
Terena – anapo'yakoé!,  
da Terra Indígena Araribá – Avaí/SP,  
e Casé Angatu – *kwekatureté!*  
*“Minha ancestralidade saúda a sua ancestralidade.”*

## AGRADECIMENTOS A'EWETÉ

Início meus agradecimentos contando sobre Nhanderu, que, NEĨ ARAMŌ, APORÃ ETÉ NHANDERU REKÓ RUPI, às vésperas de minha primeira visita à terra indígena Araribá, me visitou na forma de colibri.

AMAË'Ĩ RAMŌ TEĨ KÓ TEKÓ ARARIBÁ-PY, A'E OTXIMOITXĨ KÓ MOINŌ'Ĩ RAMĨ – GWÁ.

Na história do povo indígena, Nhanderu seria o primeiro ser de todos.

KÓ NHANDEWAKWÉ-GWI ONIMOMBE'UÁ, ODJIKWAÁ REKÓ YPY TEĨ NHANDERU.

Sua morada se situaria em direção ao Leste, OGWENDÁ OIKÓ RIAÉ IDJOWÁI-PY, como falam os juruá (brancos, não indígenas).

YWYPÓRY RAMĨ IDJAYWU.

Neste contexto, há os guardiões dos locais. Subordinados de Nhanderu, são os YWYRA'IDJÁ, KÓ MBA'EMO, YWYRA'IDJAKWÉ UPÉ'I-PY OIKOÁ NHANIMOITXĨ WA'E, fortalecendo nossa caminhada na luz, consagrando o que já existe em nossa alma.

NHANDE DJAGWATÁ PORÃ ONIMBARETÉ, ONIMBOATSY NHANDE NHE'ËRE.

Nesta luz, agradeço aos meus ancestrais:

KÓ DJITSAPEÁRE, TXEYMÃGWARÉ-UPÉ AGWYDJEWÉ-ETÉ MA.

- em especial às mulheres que moram em mim: eu as honro e respeito, com amor, ética e responsabilidade;
- KÓ KUNHÃNGWÉ TXIREÉ OIKOÁ AÉMA: TXEÉMA AMONHENDU, AIPOITÁ, AMBOETÉ PORÃMA;
- a meu pai, *in memoriam*, o primeiro a ensinar-me o deleite da leitura, a encorajar-me a recomeçar: a ele meu eterno amor e gratidão no universo em que se encontra, na plenitude dos céus divinos;
- NEĨ TXERU ANENIMONGWETÁ WA'E, TXEÉMA TXEMBO'EAGWÉ TEĨ RE, NDEÉ NDATXIMONGWYDJEIRY AIDJYPY AWÃ ,ITXUPÉMA APORÃ ETÉ , TXEÉ ROIPOTÁ KATU MAMŌ REIKÓWY,KÓ YWY NHOMIMBYRÉ-PY;
- à minha mãe, que de seu ventre possibilitou a minha vida, a escolha, o retorno ao mundo terreno e me ensinou o que meus olhos jamais imaginariam ver,

fortalecendo a essência de minh'alma a ser – entre todas as substanciais circunstâncias de ruptura – eu mesma;

- A'I-UPÉ, KÓ ITXUGWI TXEÉ ANHÕE AGWÉMA,OIPORAWÓ, ODJEWY DJIWY OIKÓ RANGWÉMA TXEMBO'E TXIRETSÁ OETXÁWE'Y WA'ERĀMA TXIREÉ AIKÓRĀ TXIMOMBARETÉ AWĀ TXEÉ AÉMA , TXINHE'Ē NOMBODJA'O WEIRYMA;
- a meu irmão Osmar, também *in memoriam*: sua partida prematura não distancia a gratidão e a alegria de ter tido o privilégio de o chamar de irmão;
- TXIKYWY-UPÉ OSMAR, ANENIMONGWETÁ WA'E AWÍ , TXERU REWÉ OÓ WOÍ RAMÕ NOMOMBYRYRYTA KÓ TXEDJEROWIÁ NDEGWI TXIKYWY AMBOERY AWĀ;
- aos amigos, amigas e amigues que o universo permitiu encontrar fisicamente e/ou virtualmente sob a luz da espiritualidade: amor eterno e gratidão;
- KÓ TXIRAPITXÁKWÉ –UPÉ E'Ī NHANDERURE ONHANIMOITXĪ A'E RAMĪ I'Ā RUPI RODJOETXÁ AWĀ ORÉ NHE'Ē ODJODJEROWIÁ ETÉMA;
- a meu orientador, mestre e amigo, que me presenteou com as leituras essenciais, as devidas parcerias e a inestimável amizade que resultou na serenidade de indagações, não somente para esta pesquisa, mas para a vida;
- KÓ TXIRAPITXA, TXENIMBOE'A-UPÉ TXEMONDYI, TXEDJEROAYWU RUPI A'E RAMĪ TXEWY OETXA-UKÁ KÓ TXEIRŪNGWÉ NDOIPOTÁIWEIRY KÓ MBA'EMO-GWI, KÓ OMBO'E E'YMA, OIKOÁ RIÉ;
- a meu ex-orientador do mestrado, querido Diogo da Silva Roiz, amigo e incentivador de todas as etapas que esta bela vida nos presentearia: gratidão;
- TXINIMBO'EÁ-AGWÉ -UPÉ Diogo da Silva Roiz TXIRAPITXÁ TXEMBOUPI RIAÉ KÓ MBA'EUPÁ NHANDERU ORÉWY-UPÉ OMBODJERÁ RĀ, A'EWETÉ;
- ao querido professor Juarez Segalin, que me acompanha nesta lida acadêmica de longa data, desde as lutas às realizações de um sonho: gratidão;
- TXENIMBOE'A-UPÉ Juarez Segalin, TXEMBO'E RUPIPÁ TXIRUPIWÉ OIKÓ RIAÉ , NDODJODJAYWU WAÍ GWIWÉRÍÍ MA KÓ MBA'E PORĀ ROIPITY AWĀ;
- aos amigos, amigas e amigues do GEPEES/Unesp (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade): pela presença e oportunidade

divina de ter uma bela família aqui na Terra... todos lindamente presentes na memória e história de minha ALMA...

- KÓ TXIRAPITXÁKWÉ –UPÉ E'Í GEPEES/Unesp PYGWÁRE, TXIREMA'Ë ETÉ KÓ YWY-PY TXIRE'YI PORÃ AREKÓ AWÃ, TXEMONGWETÁ, TXENHE' Ë-PY OIKÓWY.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências e de Marília/Unesp, por sua qualidade, excelência e pela oportunidade que tive em desenvolver esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências e de Marília/Unesp, APORÃ ETÉ PEMÿ, PENDE PORÃ PENEMBA'EMUKWÉ ORÉWY-UPÉ PEDJAPÓ AGWÉ-MAWY.

Agradeço à querida banca, professores Nelson e Reinaldo, que admiro e estimo para além do campo acadêmico e que contribuem, efetivamente, no campo do estudo e pesquisa: meu carinho e gratidão.

APORÃ ETÉ PENDEWY querida banca, TXIMBODJEROWIÁ PENDEREWÉ KÓ NIMBO'E ATY RUPI E'ÿ AWIÍ, TXIMPYTYMÕ RIAÉMA AGWYDJEWÉTE.

Aos parentes guarani Nhandewa - aporãeté e terena - anapo'yakoé! Em especial, aos indígenas professores participantes e líderes: Edenilson Sebastião - Chicão Terena; Lauro Eloy; Claudino Marcolino; Lilian Aparecida Eloi Henrique; Gleidson Alves Marcolino; Jederson Marcolino Simão dos Santos; Richard Caetano; Cledinilson Alves Marcolino; Cleber Silva Félix; Vanderson Lourenço; Vanessa Marcolino Lourenço; Pajé Joselino Ribeiro da Silva; Jehei Pio e a todos que compõem o conselho de cada aldeia.

KÓ TEY'I TXIREGWÁRE GUARANI NHANDEWA APORÃ ETÉ , TERENA-(anapo'yakoé!), NIMBO'EÁKWÉ, MORUWITXÁWAKWÉ-UPÉ NHANDEWAKWÉ (Edenilson Sebastião - Chicão Terena; Lauro Eloy; Claudino Marcolino; Lilian Aparecida Eloi Henrique; Gleidson Alves Marcolino; Jederson Marcolino Simão dos Santos; Richard Caetano; Cledinilson Alves Marcolino; Cleber Silva Félix; Vanderson Lourenço; Vanessa Marcolino Lourenço; Pajé Joselino Ribeiro da Silva; Jehei Pio), ONIMBOATYÁ RIAÉ KÓ YWYRE MBA'E PORÃ ODJAPÓ AWÃ EIWÃ TEKOÁ-UPÉ.

Às professoras participantes da pesquisa da EM: prof<sup>a</sup> Adelina Bernadette dos Santos Pacitti e aos/às professores/as da Faculdade de Filosofia e Ciências - *Campus* de Marília (FFC/Unesp).

KÓ NIMBO'EÁKWÉ –UPÉ, MBAWYKYÁ TXIREWÉ ODJAPÓ MA OINỸ KO'AGWI-GWÁ ,EM: profª Adelina Bernadette dos Santos Pacitti e aos/às professores/as da Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília (FFC/Unesp).

Agradeço igualmente aos gestores das instituições mencionadas, responsáveis pela autorização, incluindo a Secretaria de Educação Municipal de Birigui/SP, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e a FUNAI, em especial a Coordenação Técnica Local de Bauru/SP, Ribeirudes Valim e Patrícia Fernandes Òrfão: a todos, minha gratidão!

KÓ TUWITXÁWAKWÉ ONHOMBO'E ATY-GWÁRE APORÃ ETÉ, PETXIREDJÁ AWÃ MBA'EMO Educação Municipal de Birigui/SP, a Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), e FUNAI Coordenação Técnica Local de Bauru/SP, Ribeirudes Valim e Patrícia Fernandes Òrfão: PEMỸMBÁ AGWYDJEWÉTEMA.

Queridos/as aluno/as e familiares do AEE (Atendimento Educacional Especializado de Birigui/SP); acadêmicos/as do Centro Universitário Católico Auxilium – UniSALESIANO/Araçatuba: vocês todos foram o sopro de vida desta pesquisa, desde o momento em que nossos olhares se encontraram em uma determinada sala de aula: amo-os!

NĒI TXEIRŪNGWE'I (NIMBO'EWAKWÉ E'Í PENDERE'YIKWÉ) do AEE (Atendimento Educacional Especializado de Birigui/SP); aos acadêmicos/as do Centro Universitário Católico Auxilium – UniSALESIANO/Araçatuba: PEĒMA TXEMBODJUPI, TXIMONGWYDJÉ E'ỸWYRI KÓ MBAWYKYÁ ADJAPÓ AWÃ, ORÉMOMA'Ē GWIWÉ RAMÕ NIMBO'E ATY-PY ROIKOÁ AGWÉMA!

## EPIGRAFE

“[...] estamos na Pacha Mama, que não tem fronteiras. Então não importa se estamos acima ou abaixo do rio Grande; estamos em todos os lugares, pois em tudo estão os nossos ancestrais, os rios-montanhas, e compartilho com vocês a riqueza incontida que é viver esses presentes”.

Ailton Krenak (2022, p. 11-12)

## RESUMO

A escuta e o diálogo em sala de aula tornam-se cada vez mais indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, e na prática docente. Na atualidade, considera-se um grande desafio educacional para o professor instigar transformações, incluindo atrair a atenção de crianças e jovens e, ainda, torná-los sujeitos ativos na construção do conhecimento. Acredita-se, portanto, na criação de um “Onhombo’e Rapé”, que significa, em guarani nhandewa, ‘caminho do aprendiz’, ao qual se chama de *escutatória-dialógica*, que são a escuta e o diálogo na convivência com a diversidade, no reconhecimento cultural e étnico e, assim, na luta contra a invisibilidade, o domínio e a exclusão. Também se acredita que o “Onhombo’e Rapé”, por sua vez, provoque os Nhandimboatyá Nhanderu rekó-re - os círculos de saberes ancestrais -, a partir do pressuposto de um bem viver em acordo com a cosmovisão indígena. Em seu meio e segundo essa sua cosmovisão, a Terra é mais do que simplesmente o lugar em que se vive. Parte dela uma relação, sagrada, que faz germinar plantas e as acolhe, assim como acolhe animais e a infinidade de seres vivos, além dos humanos. Assim sendo, a Terra está na base do bem viver. Disso é que derivou o objetivo principal da pesquisa, que foi o de criar a “Onhombo’e Rapé” – a *escutatória-dialógica* -, utilizando-a metodologicamente com o público-alvo - professores da educação básica; do ensino superior; e da escola indígena da Terra Indígena Araribá. Para pensar em bem viver, é necessário beber da fonte ancestral, da riqueza cultural e da sabedoria milenar dos povos originários. A conversa com os participantes da pesquisa adotou essa perspectiva em seus objetivos específicos, para estabelecer o que entendiam por bem viver e o que seria necessário, nesse contexto, para se ter uma educação voltada a tal bem viver, ou para ele convergente. Durante o processo também se discutiu como esses docentes concebem seus saberes profissionais, assim como qual o peso e o lugar dos componentes disciplinares, com vistas a uma reflexão decolonial, correlacionando, em especial, interculturalidade e currículo. Para tanto, adotou-se na pesquisa uma abordagem qualitativa e, como procedimento metodológico, a pesquisa-participante. Desta maneira, para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos a observação participante e o diário de campo. No decorrer da pesquisa, foram essenciais os pensadores latino-americanos e indígenas para dialogar em conjunto com a fala dos participantes sobre formação, saberes ancestrais e currículo. A *escutatória-dialógica* reverberou na atual condição do trabalho docente, que sofre restrições no acesso a recursos de ordem econômica e cultural e ao poder presente na Educação – esta, enquanto parte da esfera pública e regulada pelo Estado. Os resultados obtidos - pensar a educação a partir da experiência do ser real e de reflorestar o imaginário num caminho guiado por uma consciência ancestral – estimulam a aplicabilidade do “Onhombo’e Rapé” e acentuam a importância metodológica da *escutatória-dialógica* em sala de aula. Nesse processo, sugere-se que professores e alunos estejam juntos num Onhombo’e Rapé e na ação-reflexão-ação do conhecimento, para que, assim, tanto a prática quanto a formação docente reconheçam o sujeito como protagonista numa dimensão decolonial a partir dos quatro princípios andinos dos povos Quechua e Aymara, que concebem o Bem Viver, ou Viver em Plenitude, como relacionalidade, complementaridade, reciprocidade e integralidade, relações essas brotadas da *escutatória-dialógica* ao longo da caminhada.

**Palavras-chave:** Práticas decoloniais; ética e interculturalidade; pedagogia; currículo e bem viver.

## IMIRĪIWA

Kó Nhanendu-Teĩre Odjeroaywuá Rã a'erami tuwutxa eté nhambo'e awã a'egwi Nhaninmbo'e Wa'erãwa –py. Kowa Ary Riaé re, desfio ruwitxá nhambo'e mba'e nimbo'eá upé omoma'e mba'emo mbodjerá, a'eriaéma mitãngwé, kunumingwé, idjapytsaká, onhe'endu-uká awã, odjirakwaá onimongwetá ombopuku awã. Onhe'endu-uká ramo, onhembo'e rapé –nhanhoenõe awã, kó guarani nhandewa –py Onhombo'e Rapé oidjoikoá oinhenduá ijdaywuá awií nhanderekóre, nhanei'ã djigworo'awa nhanenoeweiry awã. A'e awií kó Onhombo'e Rapé omaë Nhanimboatyá Nhanderu rekó-re ko'agwi-gwá nhande'iwa odjoetxa djaikó porá awãre. A'e mbyté-py nhande'iwa odjoetxawa kó ywyw a'e ituwitxáwéwa kó djaikó aty-gwi. Kó nhande rekó gwiwé re a'erami odjapó wyrákwe a'ema onikoã awã mymbákwé okõregwá kó mba'emokwé nhanderu odjapó awã, nhande rií gwiwéma. Araingwaingwáma kó ywy nhande djaikoá re, ko idjypy Ra nhẽ omaë awã Onhombo'e Rapé djadjapó awã e'ĩ nimbo'eákwé etéma kó ywyre Araribá-gwi. Djaikó porã Nhanimongwetá wa'erã , kó yymangwaré nhambo'apy awã, kó nhande rey'i reta , nhandde rekó retáre, kó ombo'e djodjoaywu wa'ekó mba'emo djaywu awã, nhambo'e pyau nhanemitãngwé upé awã, kowa'e riaére idjaywu poráma idjodjaywu poráma nhande-gwima idjaywuá retá kwatiáre. Kórengwá nhanomono'õ kwatiá-gwigwa nhuũ kwatiá riaé-py kó Latino-americanos mongwetá wa'e e'ĩ nhandewakwépy nhambo'e awã nhande rekó ypyre a'egwi kwatiáre , kó idjaywu djawema kó onimbo'e odjapóá ndogwerekóiry kó oatsa oatsá kó educação regwáre kó nhanderuwitxá ombopará awã. Kómba'emo odjapó agwéma educação regwáre nha'angá awã kó awáre e'ĩ kó tape rowyre onhomongwetá nhaneakã omongwetá awã djodjapó apóre kó Onhombo'e Rapé, kó nimbo'eá aty-gwigwá djaywy nhaendu awãre. Oatsá ramõma e'ĩ nimbo'eá upé a'egwi nimbo'ewa upiwé, Onhombo'e Rapé odjodjapórakwaá nhane nimbo'eá kwé nhambo'e awã idjodjapó katu djidjeydjewy katu kó irundy djadjapóá andinoquechua e ayamar –gwi, oikoá djaikó 'porã odjidjoikoá kó idjaywu a'egwi onhenduárupi ogwatá gwatá djupiwére.

**Idjaywu mboiá:** Ombodjeydjewy Odjapoáwy; Erekó reta Daikoá; Mitangwé oikóáre; Kwatiá; Djaikó Porã'íare.

## ABSTRACT

Listening and dialogue in the classroom become increasingly indispensable in the teaching and learning process, and in teaching practice. Currently, it is considered the major educational challenge for teachers to instigate transformations, including attracting the attention of children and young people and also making them active subjects in the construction of knowledge. It is believed, therefore, in the creation of an “Onhombo'e Rapé”, which means, in Guaraní Nhandewa, 'path of the apprentice', which is called listening-dialogue, which is listening and dialogue in coexistence with the diversity, cultural and ethnic recognition and, thus, the fight against invisibility, dominance and exclusion. It is also believed that “Onhombo'e Rapé”, in turn, provokes the Nhandimboatyá Nhanderu rekó-re - the circles of ancestral knowledge -, based on the assumption of a good life in accordance with the indigenous worldview. In its midst and according to its worldview, the Earth is more than the simply place where we live. Part of it is a sacred relationship that makes plants germinate and welcomes them, just as it welcomes animals and countless living beings, in addition to humans. Therefore, the Earth is the basis of good living. This is what derived the main objective of the research, which was to create “Onhombo'e Rapé” – the dialogue-listening -, using it methodologically with the target audience - teachers of basic education, higher education and school indigenous of the Terra Indígena Araribá. To think about living well, it is necessary to drink from the ancestral source, the cultural richness and the ancient wisdom of the original peoples. The conversation with the research participants adopted this perspective in their specific objectives, to establish what they understood as good living and what would be necessary, in this context, to have an education aimed at, or convergent with, such good living. During the process, it was also discussed how these teachers conceive their professional knowledge, as well as the weight and place of the disciplinary components, with a view to a decolonial reflection, correlating, in particular, interculturality and curriculum. To this end, a qualitative approach was adopted in the research and, as a methodological procedure, participant research. In this way, participant observation and the field diary were used as instruments for data collection. During the research, Latin American and indigenous thinkers were essential to dialogue together with the participants' speech about training, ancestral knowledge and curriculum. Listening-dialogue reverberated in the current condition of teaching work, which suffers restrictions in access to economic and cultural resources and the power present in Education – this, Education, as part of the public sphere and regulated by the State. The results obtained - thinking about education based on the experience of the real being and reforesting the imaginary on a path guided by an ancestral consciousness - stimulate the applicability of “Onhombo'e Rapé” and emphasize the methodological importance of listening-dialogue in the classroom. In this process, it is suggested that teachers and students be together in an Onhombo'e Rapé and in the action-reflection-action of knowledge, so that both practice and teacher training recognize the subject as a protagonist in a decolonial dimension from the four Andean principles of the Quechua and Aymara people, which conceive Good Living, or Living in Fullness, as relationality, complementarity, reciprocity and integrality, relationships that arise from listening-dialogue along the journey.

**Keywords:** Decolonial practices; ethics and interculturality; pedagogy; curriculum y Good Living.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Aniversário da Aldeia Tereguá .....	39
Figuras 2 e 3 – Aniversário da aldeia Tereguá – Cânticos.....	39
Figura 4 – Placa de área indígena .....	90
Figura 5 – Placa da aldeia Nimuendaju.....	94
Figura 6 – Placa da aldeia Tereguá .....	96
Figura 7 – Placa da aldeia Kopenoti.....	98
Figura 8 – Jovem salvando tucano na aldeia Tereguá.....	108
Figura 9 – Auscultar escultura de Irineu Nje'a Terena.....	117
Figura 10 – Exposição dos artesãos da aldeia Kopenoti.....	118
Figura 11 – Placa de Inauguração do Centro.....	119
Figura 12 – Centro Cultural Nimuendaju .....	119
Figura 13 – Placa ao lado do Centro Cultural Nimuendaju .....	119
Figura 14 – Dança Híyokena kipâ'e na Aldeia Tereguá .....	120
Figuras 15 e 16 – Destaque entrada do Centro Cultural na aldeia Nimuendaju ..	143
Figura 17 – Destaque caminho para o Centro Cultural na aldeia Nimuendaju.....	144
Figura 18 - Centro Cultural na aldeia Nimuendaju .....	144
Figura 19 - Centro Cultural, detalhe circular na aldeia Nimuendaju .....	144
Figura 20 – Atividade Cultural no Centro Cultural na aldeia Nimuendaju.....	145
Figura 21 – Paisagem próxima durante a aula de língua guarani nhandewa.....	170
Figura 22 – Grafismo Aldeia Kopenoti.....	171
Figura 23 – Fogueira na Aldeia Kopenoti – Atividade cultural.....	172
Figuras 24 e 25 – Círculo de Saberes Ancestrais com o Pajé .....	180
Figuras 26 e 27 – Escultura “O conhecimento” de Irineu Nje'a Terena .....	181

## MAPAS

Mapa 1 – Localização de Araribá .....	85
Mapa 2 – Localização da municipal de Birigui/SP .....	131
Mapa 3 – Localização da municipal de Marília/SP .....	146

## QUADRO

Quadro 1 – Cronograma - Etapas da pesquisa .....	45
--	----

## LISTA DE PALAVRAS INDÍGENAS

## Guarani-Nhandewa

- A'eweté	- agradecimento
- Tekó-porã	- bem viver guarani
- Nhande reko	- modo de viver
- Nhanderu/ nhandedjary/ nhanderuwutsu	- Deus/ Nosso Pai/ nosso dono
- Nhe'ẽ/ Ambá	- Alma, espírito
- Nimbo'ea	- professor
- Tapé Nimbo'eá/ Onhombo'e Rapé	- Caminho do professor/ caminho do aprendiz
- Marãi Reikó? / Marãi Teĩ	- Como vai?/ Bom dia
- Reikó porã?/ Ndera'ewerí? /A'ewéma	- Tudo bem? Tudo bem.
- Mboatsy	- desculpa /perdão/ abençoar
- Aádjwyma	- Até logo!
- Ko'aỹ/ Aỹ/ kowa Ary	- agora/ hoje/ esse dia
- Ymã-py / Ymãngwaré	- antigamente/ bem antigamente
- Nhanimboatyá Nhanderu rekó- re	- Círculo de Saberes Ancestrais
- Onhendu	- Escuta com sentir/ viver e presenciar
- Idjeraywu	- diálogo/comunicar
- Tekó-etá	- vários povos/ vários grupos étnicos
- Nimbo'e-kwatiá	- livro daquele, para aquele que ensina, aprende
- Idjapytsaká teĩ	- pensar, refletir,
- Ywypóry rekó e'y rupi	- sem ser da mesma forma/maneira de pensar do colonizador, fazer diferente (decolonial).
- Djaikó porã awã	- para viver bem, ficar bem por tempo indeterminado
- Rakwaá	- sabedoria
- Nhamonguetá	- transmissão de conhecimentos
- KÓ ARARIBÁ-GWI	- Dessa terra Araribá
- NHANIMBO'E ATY ÁPY	

- NHANIMBO'E
- KÓ
- ATY
- GWI
- ÁPY
- ONHOMBO'E RAPÉ ÁRUPI
- RAPÉ
- ÁRUPI
- NHAENDU-TEÍRE  
ODJEROAYWUÁ RÃ
- NHAENDU
- TEÍRE
- ODJEROAYWUÁ
- RÃ
- ODJEROAYWUÁ RÃ
- NHANINMBO'E WA'ERÃWA
- NHANINMBO'E
- WA'ERÃWA

- Para o espaço em que aprendemos/ ensinamos
- aprendemos / ensinamos
- essa
- Lugar
- desse, dessa (Lugar)
- afirmação de local, verdadeiro
- Por um Caminho do saber
- caminho / estrada
- por algum lugar( por, pelo, aqui, ali, lá )
- Na *escutatória-dialogal* na formação
- de ouvirmos
- primeiramente, primeiro
- de fala/ falar/dialogar/discutir verbalmente
- Futuro/ vai acontecer/ será de ser/
- aquele que será dialogador- (formação)
- Na prática docente
- Aprendemos/Ensinamos/ Prática(r)
- Futuro mesmo

## Terena

---

- aynapo'yakoe	- Agradecimento
- koati ambeinoke emo'u tereno	- bem viver Terena
- guinoxoku ambeyea	- modo de viver/processo de produção de pessoas
- Ituko'oviti	- Deus
- Okovoti	- alma, espírito
- Ihikaxoti	- professor
- oxene enjopea	- caminho do aprendiz
- Nakeyeye	- Como vai?/Bom dia
- Ūnati	- Tudo bem? Tudo bem.
- Hakokixeno	- desculpa
- Keakaxe	- Até logo!
- Ihâroti	- Até amanhã!
- kó'oyene	- agora/hoje
- mekúke	- antigamente
- Ayakokupe Exeake Voxunoekene	- Círculo de Saberes Ancestrais
- yakamokeno'	- escuta
- emouti	- diálogo

Observação: a letra "H" no Terena tem som de "R".

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AGU/PGF/PFE/FUNAI</b>	Advocacia Geral da União/ Procuradoria Geral Federal/ Procuradoria Federal Especializada/FUNAI – Regional em Itanhaém/SP
<b>ARACI</b>	Associação de Referência e Apoio a Causa Indígena
<b>ARPINSUDESTE</b>	Articulação dos Povos Indígenas da Região Sudeste
<b>CEPISP</b>	Conselho Estadual dos Povos Indígenas do Estado de São Paulo
<b>CGEEI</b>	Coordenação de Gestão de Educação Escolar Indígena
<b>CI PBA</b>	Componente Indígena do Plano Básico Ambiental
<b>CNPI</b>	Conselho Nacional dos Povos Indígenas
<b>COAPY-GUA</b>	Cooperativa Agropecuária e de Produção de Alimentos Indígenas
<b>COMIP</b>	Comissão das Mulheres Indígenas Paulista
<b>CORLIS/FUNAI</b>	Coordenação Regional do Litoral Sul/FUNAI
<b>CTL/FUNAI</b>	Coordenação Técnica Local/FUNAI
<b>EEI</b>	Educação Escolar Indígena
<b>EM</b>	Escola Municipal
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências e de Marília - Unesp
<b>SESAI</b>	Secretaria Especial de Saúde Indígena
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SPILTN</b>	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção aos Índios
<b>TI</b>	Terra Indígena
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>NOSSAS MEMÓRIAS ANCESTRAIS .....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>CÍRCULO DE SABERES ANCESTRAIS – NHANIMBOATYÁ NHANDERU REKÓ-RE: ESCUTA E DIÁLOGO .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>Escuta em movimento: da escuta-ação espontânea à experiência do tu .....</b>	<b>29</b>
2.1.1	Diálogo em movimento: a consciência crítica e a relação dialógica da convivência discursiva .....	32
2.1.2	<i>Escutatória-dialogal</i> : circulando saberes por uma discussão intercultural .....	35
2.1.3	A metodologia da pesquisa .....	40
2.1.4	A luta e resistência dos povos originários: documentos e leis.....	48
2.1.5	A base do “Onhombo’e Rapé”: <i>escutatória-dialogal</i> .....	52
2.1.6	<i>A escutatória-dialogal</i> : no contexto educacional não indígena.....	55
2.1.7	Processo de vivência do “Onhombo’e Rapé”: <i>escutatória-dialogal</i> .....	58
<b>3</b>	<b>AS VIVÊNCIAS NA ESCUTATÓRIA-DIALOGAL .....</b>	<b>64</b>
<b>3.1</b>	<b>Currículo, sociedade e educação numa perspectiva intercultural: por uma <i>escutatória-dialogal</i>.....</b>	<b>67</b>
3.1.1	Neotecnicismo pedagógico em novas bases: currículo baseado em resultados? racionalização do sistema educativo? .....	76
3.1.2	O currículo e o “onhombo’e rapé” <i>escutatória-dialogal</i> .....	81
3.1.3	Terra Indígena Araribá de Avaí/SP .....	85
3.1.4	Diário de campo I: <i>escutatória-dialogal</i> na Terra Indígena Araribá .....	89
3.1.5	Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp/Campus de Marília). .....	130
3.1.6	Diário de campo II: <i>escutatória-dialogal</i> com professores da Unesp.....	132
3.1.7	Escola pertencente à rede municipal de Birigui/SP .....	145
3.1.8	Diário de campo III: <i>escutatória-dialogal</i> com professores da educação básica, da educação infantil ao ensino fundamental I .....	147
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES CONTRIBUIÇÕES DA ESCUTATÓRIA-DIALOGAL .....</b>	<b>156</b>
<b>4.1</b>	<b>Círculos de saberes ancestrais - nhanimboatyá nhanderu rekó- re, com líderes e professores indígenas, professoras da educação básica e ensino superior: relatos de experiência (em construção) .....</b>	<b>163</b>

<b>5 POR UM ENCONTRO CONCLUSIVO NO ESPERANÇAR EDUCACIONAL ENTRE OS POVOS .....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICE A – TRADUÇÕES EM GUARANI NHANDÉWA: O PORQUÊ .....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO I – PUBLICAÇÕES RELACIONADAS À PESQUISA AO LONGO DE SEU DESENVOLVIMENTO – CONSTAM NO CRONOGRAMA ENQUANTO AÇÕES/RESULTADOS .....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXO II – CÍRCULO DE SABERES ANCESTRAIS .....</b>	<b>205</b>

## 1 NOSSAS MEMÓRIAS ANCESTRAIS

Que faço com a minha cara de índia?  
e meus cabelos  
e minhas rugas  
e minha história  
e meus segredos?

Que faço com a minha cara de índia?  
e meus espíritos  
e minha força  
e meu tupã  
e meus círculos?

Que faço com a minha cara de índia?  
E meu Toré  
E meu sagrado  
E meus “caboclos”  
E minha Terra?

(Potiguara, 2018, p. 29)

O caminho deste estudo contribuiu para inúmeras rupturas em minha anga/ambá (alma, em tupi-guarani/ guarani nhandewa). Não poderia deixar de mencionar o meu lugar de fala, a ancestralidade indígena (bisavó) e a portuguesa (bisavô), dados que se perderam ao longo do tempo e foram silenciados pela história. Aqui, por meio da permissão divina, descrevo em respeito à minha ancestralidade e à de meu povo. Assim, faz-se necessário pensar na vida, em como é concebida enquanto dádiva de Nhanderu que nos envia à Terra, a nossa anga/ambá. Tal dádiva, também reconheço e sou grata a meus ancestrais que, numa noite, num cerimonial sagrado da tradição indígena, ou da religião indígena - lembro que o indígena não tem religião, mas adoto o termo para fins de melhor compreensão. Foi através desse cerimonial sagrado, chamado “Poder do Tabaco”, que pude me conectar espiritualmente com a minha querida bisa. O uso do tabaco, nesse cerimonial sagrado, me permitiu a abertura e a conexão com o divino – Nhanderu -, num processo contínuo de fortalecimento da anga/ambá que serviu para me fazer saber de onde deriva o bom/belo entendimento sobre os mistérios que se vive aqui na Terra. Foi assim que pude vivenciar minha ancestralidade e fortalecer meu caminho nesta terra. Além de assumir, admiti-la num diálogo profundo, criado de dentro para fora num giro decolonial, num processo de vida que busca o equilíbrio e que se organiza nas argumentações a seguir. Mais, também é incorporado na análise a partir dos quatro princípios andinos dos povos

---

Quechua e Aymara, que resumem o Bem Viver, ou o Viver em Plenitude nos seguintes conceitos: relacionalidade, complementariedade, reciprocidade e integralidade.

Exposto e admitido esse contexto, afirmo que o futuro é ancestral, numa invocação de minha própria ancestralidade, sob a premissa de acreditar numa educação em conjunto com a interculturalidade, que deve ocorrer num processo de escuta e diálogo profundos, enquanto experiência que tem que ser real, reflorestando, assim, o nosso imaginário.

A partir desse posicionamento, repleto de sentidos e conexões, perguntei-me, valendo-me dos versos Potiguara (2018, p. 29): “Que faço com meus espíritos/e minha força/ e meu tupã/e meus círculos?” Tais acontecimentos, infelizmente, foram se perdendo com o encantamento de meus parentes, mas estão presentes em minha história. A memória de meus ancestrais está aqui neste estudo, na luta e resistência dos povos originários, ao qual respeito, admiro. Deste povo aprendo com e por ele.

O estudo não está apenas conectado com a minha história. Há um elo também com o ser professora e pesquisadora, em minha trajetória acadêmica e profissional em mais de duas décadas, num sistema educacional que me inquietou e me inquieta por ser um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém, ou é enfrentado.

Analiso, então, movida por esta inquietação, os modos pelos quais tais instituições são organizadas ou controladas, desde o acesso a recursos de ordem econômica e cultural, até o poder. Noto, nessa jornada, o quanto o ponto de conflito na Educação é parte de complicadas relações entre conhecimento, ensino e poder.

Neste contexto, cabe mencionar a vivência, desde o início de minha carreira profissional em escolas de bairros subalternizados, a precariedade de recursos, os enfrentamentos diários de subsistência por estarem à margem, conhecendo, portanto, a condição do oprimido. Paralelamente a esta margem, tal situação se estende a mim, desde as dificuldades enfrentadas para a continuidade de meus estudos, seja financeiramente, seja em virtude de mazelas físicas.

Assim é que me reconheço neste encontro de vida em minha profissão – como professora de Educação Especial, de Libras, de História e Cultura Afroindígena, como

também de Cultura e Mitologia. Nesse encontro, entre alunos, famílias e eu, enfrentamos a negação de nossas subjetividades, a não aceitação da diferença e diversidade humana com base num padrão de sociedade ocidental, patriarcal e eurocêntrica.

Neste contexto, os desafios são a constante padronização, o controle e o rigor pedagógico que a posição de comando neoliberal e neoconservador impulsiona o “andar para trás” e ainda assombra as instituições. Mas será possível fazer algo diferente que interrompa as políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras e, assim, estabelecer um compromisso com um projeto de transformação social?

Tais inquietações se aglutinam em meu ser professora, ser pesquisadora e ser eu mesma, em coerência com a ideia de criar uma metodologia que faça a diferença nas escolas e na sociedade. Acredito que o futuro seja ancestral, e o reafirmo, razão que requer aproximação dos saberes ancestrais, do bem viver e dos povos originários, pois nenhum livro e/ou autor é completo. Lembro, nesse aspecto, que levo em consideração a dominação ideológica de controle do conhecimento de determinadas classes sobre as outras, presente, por exemplo, na elaboração de uma base nacional comum.

Portanto, em coerência com o posicionamento que assumo e defendo, a formação, a prática docente e a metodologia precisam ser revisitadas numa perspectiva decolonial. À vista disso, não estou desconsiderando os modelos tradicionais de ensino, e respectivos discursos; muito menos as metodologias e métodos utilizados. Cabe ressaltar que parto da premissa de uma narrativa que acolhe o processo significativo de um olhar atento à sabedoria ancestral com a educação. O olhar atento que vem sendo tecido desde meu mestrado (intitulado: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e as Linguagens Culturais no processo de formação da consciência histórica em cursos superiores de tecnologia e engenharia civil) no âmbito da pesquisa é acolhido na “boniteza freireana” pelo grupo GEPEES/Unesp (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade), cujo líder é o meu orientador. Foi nesse grupo que pude expandir ativamente e substancialmente minhas atividades como pesquisadora e pós-graduanda. Nesse grupo me foi permitido adentrar o campo de pesquisa em decolonialidade graças a discussões, encontros vivenciais, participação

e organização de evento internacional, com parcerias jamais imaginadas até então. A inquietude que me rondava passou a ser partilhada em saberes necessários com e em conjunto com o grupo.

Cabe esclarecer a importância nesse contexto de partilha, para que se entenda porque utilizei o “Onhombo’e Rapé” no lugar de método, que em guarani nhandewa significa “caminho do aprendiz”, termo que surge a princípio de um diálogo na aldeia Tereguá, de parte do pajé Joselino, e, posteriormente, com o professor de língua tradicional, Cledinilson Alves Marcolino, da aldeia Nimuendaju, os quais – ambos os pajés, nos ensinaram a importância do caminho do aprender-juntos, compreendendo, esse “juntos”, professores, alunos e comunidade, mediante relações de complementaridade e reciprocidade que ativam relações de integralidade com todos os seres da natureza, processo no qual diálogo e escuta estão presentes, presentes no ato de ouvir a Terra de acordo com uma cosmologia indígena, chamada “Nhande rekó”, em guarani Nhandewa, modo de viver.

Quero aqui expressar minha gratidão por esta oportunidade em vivenciar a comunidade, apropriando-me da expressão guarani nhandewa - A’eweté! - (que quer dizer: obrigada).

Como tenho registrado em “agradecimentos”, a conexão é reexistencial com minhas ancestralidades. O desenvolvimento desta pesquisa é um dos “caminhos do aprendiz” - “Onhombo’e Rapé” – a *escutatória-dialogal*, que envolveu seja profissionais do ensino superior e da educação básica, seja professores e lideranças indígenas que autorizaram minha presença.

A partir deste momento, quando utilizar o adjetivo “juntos” e o verbo na terceira pessoa do plural, estarei me referindo aos que fizeram parte deste trabalho, em destaque, efetivamente, no capítulo 3. Juntos “acolhemos” esta dinâmica. Juntos dialogamos com a decolonialidade citada por Catherine Walsh (2001, p. 10) e por Candau (2008, p. 52) enquanto processo “dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. É a partir desse movimento que nasce a escrita desta pesquisa, na provocação e sensibilização por um compromisso autorreflexivo freireano (1996), numa filosofia de libertação dusseleana (2012; 2000), combatendo a

unilateralidade das visões eurocêntricas de uma pedagogia de crueldade mencionadas por Quijano (2005), que, utilizando palavras de Walsh (2002. p. 117-118), diz que tal pedagogia “não pode ser pensada sem considerar estratégias políticas contextualizadas, nem sem se associar a políticas de identidade cultural e subjetividade” (tradução nossa).

Assim fica justificada a ausência do termo “introdução”, pensando numa perspectiva de escuta e diálogo na escrita científica, razão por que optei por títulos e subtítulos significativos para a temática.

Nesse diálogo, decidi estruturar todas reflexões em títulos e subtítulos, listados a seguir.

1 - Nossas memórias ancestrais - Como se trata da origem desta pesquisa, que teve tudo a ver com as origens pessoais, este será um capítulo subjetivo, pois nele será tratada a memória ancestral no elo com o ser professora e pesquisadora, com os desafios da trajetória acadêmica e profissional. Nessa parte é que surgiu a necessidade da participação no círculo dos saberes, que compõe o próximo tópico.

2 - Círculo de saberes ancestrais – Nhandimboatyá Nhanderu rekó-re: escuta e diálogo – Neste círculo, estão presentes pensadores, educadores e indígenas de uma aproximação com os saberes ancestrais. É a partir disso que se estrutura a circulação dos saberes ancestrais. Aqui, apresentam-se a metodologia da pesquisa, a luta e a resistência dos povos originários em documentos e leis que se conectam com nosso estudo, como também se expõem a base do “Onhombo’e Rapé”, a *escutatória-dialogal* em contexto educacional, além do processo das vivências que dão luz a esta pesquisa.

3 - Vivências na *escutatória-dialogal* - Currículo, sociedade e educação numa perspectiva intercultural: por uma *escutatória-dialogal* – Neste título, aprofundamos a relação currículo, sociedade e educação sob um viés, que, como não poderia deixar de ser, ultrapassa a ideia de domínio e colonização, é a de um “esperançoso” convívio, seguido de um apropriado processo educacional. Introduzimos aqui a relação do “Onhombo’e Rapé” com o currículo. Especificamente, o foco foi a pesquisa de campo na Terra Indígena Araribá, constituída pela *escutatória-dialogal* que ocorre entre

---

indígenas-professores e professores da educação básica e do ensino superior. Como consequência e em sequência, a estruturação desse momento.

4 - Formação e prática docente: contribuições da *escutatória-dialogal* - Aqui se tratará das experiências vivenciadas por meio do círculo de saberes ancestrais, enquanto caminho para a formação docente, utilizando o “Onhombo’e Rapé”. Admitido o diálogo, admitidas as diferenças de modo de ser, de cosmovisões diferentes, não há como não aprofundar a questão ‘intercultural’, objeto do próximo título.

5 - Por um encontro conclusivo no esperançar educacional entre os povos – Nessa finalização, apresentam-se os resultados que estimulam a aplicabilidade do “Onhombo’e Rapé” e acentuam a importância metodológica da *escutatória-dialogal* em sala de aula, ao se pensar numa educação a partir da experiência do ser real e do reflorestar o imaginário num caminho orientado pela consciência ancestral. Nesse processo, sugere-se que professores e alunos estejam num Onhombo’e Rapé – caminho do aprendiz -, juntos na ação-reflexão-ação do conhecimento para, assim, tanto a prática quanto na formação docente, reconhecer o sujeito como protagonista numa dimensão decolonial a partir dos quatro princípios andinos dos povos Quechua e Aymara, que resumem a concepção do Bem Viver, ou do Viver em Plenitude nos conceitos de relacionalidade, complementaridade, reciprocidade e integralidade, evidenciados ao longo da caminhada da *escutatória-dialogal*.

## 2 CÍRCULO DE SABERES ANCESTRAIS - NHANIMBOATYÁ NHANDERU REKÓ-RE<sup>1</sup>: ESCUTA E DIÁLOGO

Este capítulo, '*Nhanimboatyá Nhanderu rekó-re*', que na língua indígena guarani nhandewa significa 'o círculo de saberes ancestrais', é dedicado a todos os que compõem esta pesquisa: indígenas, pensadores e educadores. Primeiramente, por circular em a Rakwaá e a Nhamonguetá, que significam, respectivamente, "sabedoria" e "transmissão de conhecimentos" entre os povos indígenas e não indígenas. Neste estudo, a conexão com a língua guarani nhandewa só foi possível em virtude da disponibilidade do professor de língua tradicional, Cledinilson Alves Marcolino, da aldeia Nimuendaju, que ensinou de forma significativa, como mencionado anteriormente, em 1 - Nossas Memórias Ancestrais.

O diálogo entre os participantes do grupo foi proposto numa perspectiva intercultural, com vistas a promover uma discussão educacional em que os saberes ancestrais contribuíssem diretamente na relação substancial da formação e prática docentes e, conseqüentemente, se refletissem na pedagogia, na didática e no currículo.

O problema que instiga esta pesquisa é o da escuta e do diálogo em sala de aula, que se tornam cada vez mais indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, e na prática docente. Na atualidade, considera-se um grande desafio educacional para o professor instigar transformações, incluindo atrair a atenção de crianças e jovens e, ainda, torná-los sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, o foco está na escuta e no diálogo em que circulam metodologicamente os saberes ancestrais, que é o que se entende aqui com a expressão '*Nhanimboatyá Nhanderu rekó-re*', traduzida por "o círculo de saberes ancestrais". Para tal propósito, pensou-se numa discussão significativa no âmbito metodológico da formação e da prática docente, e assim se alicerçou a base da construção subjetiva e epistemológica de atuais e futuros docentes numa perspectiva intercultural da educação. Para tanto, o presente estudo fixou como objetivo principal criar um "Onhombo'e Rapé", que se traduz por *escutatória-dialogal*, cuja ação coletiva é o círculo de saberes ancestrais – *Nhanimboatyá Nhanderu rekó-re* -, a partir do

---

<sup>1</sup> Nhanimboatyá - De se ajuntar, agrupar, reunir; Nhanderu - Nosso pai, Deus; rekó-re' - sobre algo, sobre alguém.

pressuposto de um bem viver que advém de uma cosmovisão indígena. Num contexto dessa cultura, a Terra é mais do que simplesmente o lugar onde se vive. Há uma relação dela, enquanto sagrada, com plantas, animais e uma infinidade de seres vivos, além dos humanos que dela germinam ou ela acolhe. Assim sendo, a Terra está na base do bem viver, pois dela tudo germina e ela tudo acolhe.

Introdutoriamente, neste primeiro momento de fundamentação teórica, cabe discorrer sobre autores que não integram o escopo epistêmico educacional que substancialmente sustenta nossa pesquisa, mas que são essenciais para o princípio de nossa discussão e criação do “*Onhombo’e Rapé*”, a *escutatória-dialogal*. O “*Onhombo’e Rapé*” se localiza na prática docente decolonial, pleiteando um olhar reflexivo desde a formação e a prática docente, do ensino superior ao ensino fundamental I da educação básica, cuja abordagem é qualitativa, e se apoia num procedimento participante.

Enquanto contextualização, ressalta-se que na *escutatória-dialogal - situada* num *locus* de proximidade com a “hermenêutica” citada por Gadamer (2002b), e que será discutida adiante - circula numa teoria de experiência real, que é a proposta que se pretende realizar no momento em que se dialoga, escuta e vivencia para e numa construção de conhecimento em coletividade, tendo como base uma perspectiva decolonial associada aos saberes ancestrais.

Nesse movimento, apresenta-se inicialmente a visão extraída de determinados autores que abordam *escuta* separadamente de *diálogo*, na intenção de uma exposição objetiva da contribuição de cada autor para, desse modo, esclarecer que o caminho metodológico aqui tem intenção de unir *escuta* e *diálogo* na ação-reflexão-ação no âmbito escolar.

Posteriormente, priorizam-se autores oriundos do pensamento decolonial, ainda que, num movimento de crítica, se entenda que não tratam os acontecimentos históricos com a mesma profundidade de muitos outros historiadores especializados em América Latina, observação que se evidencia e se impõe no decorrer do diálogo.

O problema norteador desta pesquisa, como mencionado anteriormente, está no desafio educacional para o professor, que é o de instigar transformações, incluindo atrair a atenção de crianças e jovens e, ainda, os tornar sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Para atingir tais objetivos, propôs-se, pedagogicamente, um caminho decolonial, unindo pensadores latino-americanos, em especial os povos originários, na busca por respostas primeiramente teóricas, a partir de indagações que surgem do problema da pesquisa, assim sintetizadas: Como percorrer em ação-reflexão-ação no âmbito escolar uma decolonialidade? Terão sido envolvidos em falácia nesse ato de pensar decolonial os âmbitos escolares e acadêmicos? Se não, o que se tem feito para que a teoria também se transformasse em prática docente em sala de aula?

## **2.1 Escuta em movimento: entre a escuta-ação espontânea e a experiência do tu**

Os questionamentos -, anteriormente mencionados, que afetam o campo teórico, requerem que se reflita sobre *escuta* para o *status quo* desta pesquisa. Com isso é que se inicia a ação-reflexão-ação para além de uma falácia decolonial, que requer considerações relevantes para o que se pretende, recorrendo-se, inicialmente, a René Barbier, um sociólogo, professor de Ciências da Educação sob a ótica existencialista e da pesquisa-ação (1998, p. 172). Dele se extrai uma afirmação que muito contribui com a problemática que se enfrenta: a “escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir específico do pesquisador ou do educador que adote essa lógica de abordagem transversal”. Ele próprio explica, dizendo, a respeito dessa atitude, tratar-se de um:

[...] estado de hiperobservação, de suprema atenção – o contrário de um estado dispersivo de consciência. E por isso a escuta, nesse caso, é de uma sutileza sem igual. A escuta é sempre uma escuta-ação espontânea. Ela age sem mesmo pensar nisso. A ação é completamente imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento (Barbier, 2002, p. 100).

Ainda segundo René (1994, 1998, 2002), e também sob a ótica existencialista, esse *compreender por empatia, compreender a existencialidade interna* se verifica através de três tipos diferentes de análise: científico-clínica, poética-existencial, espiritual-filosófica, por sua vez sustentadas por três tipos de imaginários: pessoal-pulsional, social-institucional e sacral-forças incontroláveis, respectivamente.

Tais contribuições nos chamam a atenção para o que circunda as relações humanamente humanas, compreendidas como *complexas e fundamentais* para o processo de *ensino-aprendizagem* num caminho singular com o outro.

É imprescindível localizar o porquê da articulação da escuta essencialmente sensível para se pensar nesta pesquisa sobre o círculo de saberes ancestrais (*Nhanimboatyá Nhanderu rekó-re*). Com vistas a essa assertiva, acredita-se, desta vez recorrendo a Barbier, ser para isso necessário “[...] permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação” (2002, p. 57). O autor também considera que o processo, “o mais simples possível”, frequentemente se desenrola “num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores” (2002, p. 56), num contexto em que acredita-se alcancem novas concepções que “[...] assumem plenamente a dimensão filosófica da existência humana” (2002, p. 63).

Já Carla Rinaldi, que foi diretora dos centros municipais para a primeira infância de Reggio Emilia e sucessora de Loris Malaguzzi, em *Pedagogia da escuta* (2016) afirma que esse ato, o da escuta, envolve desde a interpretação – no sentido de entendimento da mensagem – até a valorização daqueles que são escutados, o que exige deles, ou seja, de quem escuta, “uma profunda consciência e suspensão dos seus julgamentos e preconceitos”. A atitude por ela proposta exige de quem escuta abertura para a mudança. Exige que se valorize o desconhecido e se superem os sentidos de vazio e precariedade quando os que escutam sentirem suas certezas questionadas (Rinaldi, 2016, p. 236).

A respeito do “contexto da escuta”, que a autora afirma demandar “coragem de compartilhar e de concordar ou discordar” (2016, p. 237), ela diz que ele (o contexto) só é criado quando os indivíduos se sentem:

[...] legitimados para representar suas teorias e oferecer sua interpretação de uma questão específica. [...] É aqui que a escola entra: em primeiro lugar, ela deve ser “um contexto de múltipla escuta”, envolvendo professores e crianças, individualmente e em grupo, que devem escutar a si mesmos e aos outros. Esse conceito de múltipla escuta sobrepõe-se à relação tradicional de ensino-aprendizagem. O foco muda para aprendizagem-autoaprendizagem da criança e a aprendizagem alcançada pela turma de crianças junto com os adultos (Rinaldi, 2016, p. 238).

Admitida esta colocação, pergunta-se: Como, no âmbito diário da instituição escolar, se compreendem os discursos dos falantes com os quais o docente se comunica? E, mais, quanto, de fato, os escuta?

Diante das indagações propostas, prossegue-se as reflexões, valendo-nos agora de Gadamer (2002b), que propõe e conosco colabora quando afirma que a hermenêutica é a arte do entendimento, pontuando:

Parece especialmente difícil entender-se sobre os problemas da hermenêutica, pelo menos enquanto conceitos não claros de ciência, de crítica e de reflexão dominarem a discussão. E isso porque vivemos numa era em que a ciência exerce um domínio cada vez maior sobre a natureza e rege a administração da convivência humana, e esse orgulho de nossa civilização, que corrige incansavelmente as faltas de êxito e produz constantemente novas tarefas de investigação científica, onde se fundamentam novamente o progresso, o planejamento e a remoção de danos, desenvolve o poder de uma verdadeira cegueira. No enrijecimento desse caminho rumo a uma configuração progressiva do mundo pela ciência, perpetua-se um sistema no qual a consciência prática do indivíduo se submete resignada e cegamente ou então se rebela revoltosa, e isso significa não menos cega (Gadamer, 2002b, p. 292).

Têm-se, de um lado, a ciência; de outro, a convivência humana, o que leva a repensar a consciência prática do sujeito numa trajetória que poderá ou não romper com um padrão. Neste caso, dialoga-se novamente com Gadamer sobre a filosofia de um sujeito encerrado na consciência, caso para o qual o autor utiliza a estética, ou a experiência da arte, caso em que:

[...] não perguntamos à experiência da arte o que ela mesma acredita ser, mas o que ela é na verdade e o que é sua verdade, ainda que não saiba o que é e não possa dizer o que sabe; da mesma forma como Heidegger perguntou pelo que é metafísica, em contraposição ao que ela pensa de si mesma. Na experiência da arte vemos uma genuína experiência, que não deixa inalterado aquele que a faz, e perguntamos pelo modo de ser daquilo que é assim experimentado. Assim, podemos ter esperança de compreender melhor qual é a verdade que nos vem ao encontro ali” (2002a, p. 153).

Sobre esta experiência estética, Gadamer (2002a, p. 471-472) ainda esclarecerá que a abertura para o outro “implica o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja outro que o faça valer contra mim”. Em resumo, o autor afirma e exige não uma inclusão do outro, mas o que ele chama de “experiência do tu”.

Nesta escuta em movimento, que está se conectando com a “experiência do tu”, instiga-se a prospectiva proposta por Heidegger, que, por sua vez, afirma que o grande desafio à escuta é a arrogância, e que a provável cura para o dogmatismo arrogante é ter presente a própria finitude, a morte, pois o “homem só se torna livre num envio, fazendo-se ouvinte e não escravo do destino” (Heidegger, 2001, p. 28).

Voltando a Gadamer, ele nos provoca a repensar conceitos e até mesmo a os desconstruir nos corredores escuros da instituição escolar, ao dizer que a finitude da consciência jamais alcançará um saber absoluto. Ao se admitir os próprios limites, continua o autor, tem-se a probabilidade de nos aproximar do que ele chama de *autêntica abertura*, conferindo dignidade ao outro, sustentando que as opiniões diferentes importam, num processo significativo em que se sabe da impossibilidade de alcançar a verdade última.

A tarefa exposta, multifacetada, demanda desprendimento para que se possa aprender a escutar e a nos elevar “acima de todo mal ouvir e ver mal, massificantes, que uma civilização mais poderosa em encantos se dispõe a divulgar” (Gadamer, 1985, p. 57).

### 2.1.1 Diálogo em movimento: a consciência crítica e a relação dialógica da convivência discursiva

No contexto anterior, refletiu-se sobre escuta, necessidade para se rever o campo teórico que permite contribuir, por um viés decolonial, a formação e a prática docentes. Ao continuar nesta mesma perspectiva, assume a temática do diálogo como encontro hermenêutico em conjunto com a escuta, o que significa se fundamentar, a princípio e segundo Gadamer, na (dia)lógica de que somente por meio do outro, o interpelado, é que se entende.

Parte-se, então, da compreensão do diálogo do ponto de vista de Paulo Freire (2003, p.115), definido em seu método como “[...] ativo, dialogal, participante”, uma ação para a liberdade em busca de uma consciência crítica. No diálogo por ele proposto (2003, p. 115), o educador e o educando estão no mesmo nível, não havendo subordinação, uma vez que a comunicação - e, uma vez mais, se reafirma que se dá mediante relações de complementaridade e reciprocidade que ativam relações de integração com todos os seres da natureza, e se nutre “[...] do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança”, razão por que “o diálogo comunica”. É diferente da proposição do diálogo com traços coloniais e, conseqüentemente, num *locus* de educação tradicional, cujo movimento se posta na vertical, ou seja, autoritário e arrogante.

Ao discorrer sobre a dialogicidade, Freire (1985, p.74) evidenciou: “Volto à discussão da relação dialógica enquanto prática fundamental: de um lado a natureza humana e a democracia; de outro, a exigência epistemológica”. Nesse aspecto, Freire (2003a, p. 81) sustenta que a experiência dialógica é fundamental, pois acredita que tal perspectiva colabore para a *construção da curiosidade epistemológica*, caracterizada nos constitutivos da “atitude crítica que o diálogo implica”. Também considera constitutivo preocupar-se “em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos”. Ponto discutível em Gadamer, quando o autor menciona que esse processo ocorre muito antes mesmo de se tomar consciência de seu aspecto hermenêutico, em que se interpreta e se compreende, pois a “língua é o meio em que se realiza o entendimento dos interlocutores e o consentimento sobre a coisa” (2002b, p. 240).

Nesta discussão, volta-se novamente a Freire (1985, p. 80), admitindo-se sua assertiva de que não há diálogo sem humildade, ao se perguntar: “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” Nisso concorda com Heidegger que, ao apresentar a escuta como momento constitutivo do discurso, afirma que escutar é o “estar aberto existencial da presença enquanto ser-com os outros”, e que “o escutar constitui até mesmo a abertura primordial e própria da presença para o seu poder-ser mais próprio” (Heidegger, 2000, parte I, p. 222).

Nessa abertura existencial, ou seja, nas palavras “estar aberto existencial da presença”, Heidegger afirma que:

“[...] na compreensão subsiste, existencialmente, o modo de ser da presença enquanto poder-ser. A presença não é algo simplesmente dado que ainda possui de quebra a possibilidade de poder alguma coisa. Primariamente, ela é possibilidade de ser. Toda presença é o que ela pode ser e o modo em que é a sua possibilidade” (Heidegger, 2000, parte I, p. 199).

Cabe ainda citar que, para o autor, a “convivência é discursiva, tanto ao dizer sim quanto ao dizer não, tanto provocando quanto avisando, tanto pronunciando, recuperando ou propiciando, e ainda *emitindo proposições* ou *fazendo discursos*” (Heidegger, 2000, parte I, p. 220).

A assertiva também dialoga com Freire e Shor (1986, p. 124) sobre o diálogo na instituição escolar, enquanto “confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo”. Para mim, escreve Freire:

“[...] é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade só posso repetir o que me é dito” (1996, p. 98). A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade epistemológica, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer aproximações metódicas, sua capacidade de comparar, de perguntar (1996, p. 85).

Emerich Coreth (1973, p. 103) colabora ao explicar o que Freire quer dizer com “curiosidade epistemológica”. Segundo o autor, essa “curiosidade” depende de, através do diálogo, olhar “juntos para a mesma coisa” sobre a qual se tem necessidade ou curiosidade de entender.

Há uma unidade original entre os elementos, figurativamente separados, pois não se pode falar em separação entre sujeito e mundo. “Olhar juntos” remete à intersubjetividade e ao papel da tradição; já o não perder de vista “a coisa” é a marca diferenciadora da hermenêutica no ambiente pós-moderno (a expressão “coisa mesma” é herdada da fenomenologia de Husserl). Forma-se um círculo, ou melhor, uma espiral.

Coreth (1973, p. 102) concorre para esclarecer esse conjunto de reflexões sobre dialogar, o falar e escutar, em particular sobre o ‘escutar’, ao afirmar que cada conteúdo novamente apreendido, ou experiência incorporada, acaba por modificar o todo (o mundo para o sujeito). O que é essencial para se prosseguir, pois esse ‘modificar o todo’, ou o mundo para o sujeito’, constitui uma nova pré-compreensão que determinará a próxima compreensão.

É a partir dessas reflexões que se conectam *escuta* e *diálogo* a outro princípio, a outro tempo, a um encontro em, situando *escuta* e *diálogo* numa perspectiva decolonial, que possibilita a união entre um lado e outro, no que se tem denominado de *escutatória-dialogal*, que ajudará a entender a necessidade de se “descolonizar” por parte dos participantes dessa relação, já que, para isso, conforme os autores citados, não há diálogo ou entendimento quando uma visão se impõe, quando a uma das partes falta humildade, só admitindo ignorância na outra (Freire), ou quando, como afirma Heidegger, para uma das partes *escutar* não significa “o estar aberto existencial da presença enquanto ser-com-os-outros”.

### 2.1.2 *Escutatória-dialogal*: circulando saberes por uma discussão intercultural

O povo indígena é essencialmente de tradição oral. A palavra é utilizada para ensinar, contar e cantar os feitos maravilhosos dos heróis ancestrais. O passado, o presente e o futuro estão centralizados numa única palavra. Mas palavra não é apenas o som que emitimos e que nos vangloriamos de sermos possuidores. Palavras também são os sons da natureza e do silêncio (Mundukuru, 2004, p. 3).

A escuta e o diálogo na sala de aula tornam-se cada vez mais indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, e na prática docente. Portanto, acredita-se na criação de um *Onhombó'e Rapé*, a que se chama *escutatória-dialogal*, cuja ação coletiva é o *círculo de saberes ancestrais – Nhanimboatyá Nhanderu rekó-re* -, a partir do pressuposto de um bem viver que advém de uma cosmovisão indígena, como mencionado no início deste capítulo.

Admitida esta premissa, nela se conecta o movimento decolonial que constitui a base que estimula o caminho do objetivo deste estudo, a resposta teórica às iniciais indagações. Ora, para que seja possível um “movimento decolonial”, precisa-se de um espaço em que se possam ouvir os que foram silenciados e com eles se possa dialogar. Um espaço, nas palavras de Walsh, em que haja intercâmbio, que se construa “entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença” (Walsh, 2001, p. 10).

Para o entendimento sobre decolonialidade, inserem-se nesta reflexão o sociólogo peruano Aníbal Quijano sobre colonialidade do poder; a pedagoga da decolonialidade Catherine Walsh, que menciona uma luta contínua contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos; o filósofo Nelson Maldonado-Torres, que entende atitude decolonial como constituinte da decolonialidade; o semiólogo Walter Mignolo, que apresenta o “giro decolonial” como o ato de expandir o pensamento.

Neste contexto, entende-se a necessidade de o sujeito ter consciência de sua realidade e das respectivas possibilidades frente aos desafios, como, por exemplo, ter consciência da colonização como parte da modernidade, e a possibilidade do “giro decolonial”, constituído pela atitude decolonial, atitude que, neste estudo, clama por mudança quanto às colonialidades do saber, do ser e do poder.

Nesse movimento, escuta-se a trajetória do sujeito silenciado, numa exclusividade da escrita e do idioma colonial, que não menciona os indígenas, negros e todos aqueles que dificultam a construção de um sujeito nacional homogêneo: a monoepisteme do pensamento ocidental. Cabe esclarecer sobre os conhecimentos a respeito da história étnico-racial brasileira, destacam-se neste estudo, os povos originários e como referencial, será aqui inserida a Terra Indígena Araribá.

Esclarecido esse ponto metodológico fundamental para o presente trabalho, segue-se reconhecendo a historicidade e as apreensões de caráter cultural que movimentam o qual se chama de *círculo de saberes* ancestrais – ação/prática deste estudo -, da qual se trata especificamente nos capítulos 2 e 4. Neste aspecto, cabe citar Freire que escreve a respeito da relação entre círculo dos saberes e cultura, considerando cultura como a “aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações que seriam apenas armazenadas na inteligência ou na memória, e não “incorporadas” em todo o ser e em toda a vida do homem” (2016, p. 73).

Na continuidade desta perspectiva de reflexão, acrescenta-se mais um fato, o da “tomada de consciência enquanto atitude crítica”, como consta desse mesmo escrito:

Uma educação assim – cuja finalidade seja desenvolver a tomada de consciência e a *atitude crítica* em virtude da qual o homem escolhe e decide – liberta o homem, em vez de subjogá-lo, domesticá-lo, colocá-lo de acordo, como faz amiúde a educação que vigora em grande número de nações do mundo, visando a ajustar o indivíduo à sociedade, bem mais do que a promovê-lo em sua própria trajetória (Freire, 2016, p. 68).

Nesse processo, aguarda-se, saudosos, os questionamentos que brotarão desta pesquisa, questionamentos que se considera fundamentais para que o “giro decolonial” dê suporte a um giro epistêmico efetivo (Jardim, 2018), ou seja, leve a uma atitude decolonial nas práticas docentes e que estas estimulem a coletividade a uma mudança quanto às colonialidades do saber, do ser e do poder no espinhoso caminho docente. Substancialmente, que entende-se, como escreve Gadamer, que compreender um texto não é nos colocar no lugar do outro:

[...] nem é o caso de pensar que se trata de penetrar na atividade espiritual do autor; trata-se, isto sim, de apreender simplesmente o sentido, o significado, a perspectiva daquilo que nos é transmitido. Trata-se, em outros termos, de apreender o valor intrínseco dos argumentos apresentados, e isto

---

da maneira mais completa possível. [...] compreender é o participar de uma perspectiva comum (2003, p. 59).

Ao se pensar em compreender esse movimento e dele participar, cabe um olhar atento, crítico e estético sobre a pesquisa de campo, aliada ao arcabouço teórico da decolonialidade, que contribui para a percepção de relações de dominação – ou colonialidades – nas vidas dos participantes. A citada síntese de problematizações é complexa. Os respectivos termos decoloniais e neologismos propiciam tal percepção. O grande desafio desta pesquisa, porém, é um estudo aplicado, que não pode cair no decorrente vazio das narrativas pós-modernas, por seu efeito nocivo, que invisibiliza a complexidade da realidade. Induzir teoricamente generalizações e dicotomias abstratas e universalistas pode descaracterizar a profundidade desta pesquisa. Por isso, partiu-se da problemática numa realidade que busca resultados expressivos com os sujeitos para além da teoria, pois se acredita que o pensamento decolonial adquiriu vivacidade quando os sujeitos das comunidades estudadas, ou das sociedades a que se referem as teorias, participarem efetivamente dos trabalhos realizados: ponto necessário para o efetivo giro epistêmico.

O trabalho de campo foi realizado na Terra Indígena Araribá, durante o ano de 2023, quando acompanhei a organização e as atividades desenvolvidas pelas aldeias Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá. Participaram das diversas reuniões com os indígenas professores, e lideranças da própria terra indígena, em momentos específicos, professores de educação básica e ensino superior. As aulas são descritas com detalhes no diário de campo, no intuito de oferecer aos participantes deste estudo elementos constitutivos das cosmovisões. O *círculo de saberes ancestrais* foi um momento de imersão particularmente relevante que permitiu aos grupos da educação básica e do ensino superior vivenciar também a *escutatória-dialogal* com convidados de diversas etnias do país. Esses momentos são descritos em detalhe no capítulo 4.

A experiência desse *círculo* foi inicialmente realizada com o Casé Angatu Xukuru, docente do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia e na Universidade Estadual de Santa Cruz. É doutor pela FAU/USP e autor dos livros: *Nem Tudo Era Italiano; São Paulo e Pobreza na Virada do Século (1890-1915, Annablume, 4. ed., 2018)*. É também um dos autores do livro *Índios no Brasil: Vida, Cultura e Morte (Intermeios, 2018)*, entre outros.

E na sequência, com o professor Edmundo Nicolau Chuê Muquissai, chiquitano<sup>2</sup> da terra indígena/aldeia Vila Nova Barbecho, do município de Porto Esperidião/MT, na fronteira Brasil/Bolívia; com o professor de educação básica na Escola Estadual Indígena Chiquitana José Turíbio, que trabalha com as turmas dos anos finais de ensino fundamental e ensino médio desde 2016 e atua junto à liderança e à comunidade na luta pela demarcação do território e pelos direitos originários; finalmente, com a professora Marli A. de Almeida, da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), que atua nos cursos de Licenciatura em História, Licenciatura Intercultural Indígena; no Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) e na coordenação do Núcleo de História do Programa de Iniciação à Docência em História (Pibid/Unemat).

Cabe explicar que o presente estudo foi norteado por uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, voltada aos saberes ancestrais que se pode vivenciar nas aldeias durante toda a pesquisa de campo, para assim, retomar-se algumas reflexões teóricas, mas conectadas à Terra Indígena Araribá, e vivenciadas numa ruptura de conceitos sobre sociedade e comunidade e, por fim, endossar o viver e o ser guarani Nhandewa e terena.

A pesquisa ocorreu em cada uma das três aldeias (Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá), com diálogo e escuta reflexiva sobre todo o entendimento do indígena sobre educação e comunidade. Nessas localidades, puderam-se identificar os desafios em comum que permeiam as escolas indígenas para manter a sua cultura, sobre eles refletir e também obter o conhecimento acadêmico para transpor para a sociedade de não indígenas.

Ainda no intuito de expandir e fortalecer o respeito à comunidade em que os participantes e pesquisadora estiveram, pensaram, juntamente com a liderança, com o que se poderia contribuir educacionalmente para o fortalecimento de seus princípios e da base indígena de conhecimento. Assim, a liderança nos pediu apoio no projeto de ervas medicinais, enquanto projeto de extensão à comunidade e em parceria com a universidade. A proposta deste projeto é a busca por parcerias para 2024.

---

<sup>2</sup> Chiquitano (tb. xiquitano): indígena pertencente ao grupo dos chiquitanos, que habitam o oeste de Mato Grosso (Terra Indígena Lago Grande) (cf. Houaiss).

Figura 1 – Aniversário da aldeia Tereguá



Fonte: arquivo pessoal (2023). Da esquerda para direita: cacique Lauro, esposa do cacique e filha do cacique Lilian com filha; a seguir, Riberudes, da Funai, a pesquisadora (eu) e, por último, Patrícia, também da Funai.

Figuras 2 e 3 – Aniversário da aldeia Tereguá – Cânticos



Fonte: arquivo pessoal (2023)

Acredita-se ser particularmente relevante a contribuição original desta pesquisa junto aos povos indígenas das aldeias Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá que se refere ao paradigma da educação intercultural na América Latina.

Sendo a *escutatória-dialogal* a meta para se atingir o objetivo do presente estudo, será necessária a busca por uma perspectiva que nos permita reconhecer a relação entre escuta e diálogo em comunidade indígena, assim como o emprego de processos de construção e (des)construção baseados no pensamento decolonial e que requeiram um *Onhombo'e Rapé* que possibilite a interculturalidade.

Em síntese, a presente discussão envolve a formação e a prática docentes, como também o currículo, apontando para a necessidade de conteúdos que em sala de aula estimulem o debate sobre a interculturalidade. Almejou-se que o *Onhombo'e Rapé - escutatória-dialogal* - pudesse contribuir para a desconstrução dos arcabouços

que ainda sufocam a ancestralidade e que, nesse movimento, reconhecendo a importância da luta e da resistência dos povos originários, independentemente de partido político que tenha estado, esteja ou venha a ocupar o governo brasileiro.

### 2.1.3 Metodologia da pesquisa

A caracterização do estudo adotou uma abordagem dialética que envolveu uma dimensão educacional, histórica e filosófica, e uma perspectiva intercultural, epistemológica e ética, propondo investigar as contribuições dos pensadores latino-americanos, em especial Paulo Freire, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres e Walter D. Mignolo, Macas e Acosta. Além destes, e muito especialmente, os pensadores indígenas Krenak, Munduruku, Kopenawa, Kaka Werá, além dos participantes desta pesquisa.

Brandão e Streck (2006, p. 12), consideram um “repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos, destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência de ações que aspiram gerar transformações”.

É uma ação:

Subjetiva (dentro de nós) e igualmente objetiva (entre nós), a experiência social da cultura constitui todo o complexo e diferenciado aparato de ordenação de toda a vida social. [...] A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. [...] Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa (Brandão, 2007, p. 24).

A partir do entendimento de Brandão (2013, p. 13), a pesquisa que alia memória, cultura popular e educação, como observou-se na *escutatória-dialogal*, concretizada por interações entre diversos campos do saber, de criação pessoal e coletiva, propicia o desvelamento de “estilos de arte e de sistemas de educação” bem diferentes dos hegemônicos. “Uma pesquisa que é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e através dos outros”, conceitua Brandão e Streck (2006, p. 13). Segundo o mesmo autor, que “deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito” (Brandão e Borges, 2013, p. 54). Nesse movimento dinâmico, considera-se que os participantes

estão num processo de investigação-educação-ação, a qual proporciona uma possível ruptura de conceitos, relações, como também formas de entendimento da realidade. Nesse contexto, cabe destacar a ação do *Onhombó'e Rapé - escutatória-dialogal* que transita entre teoria e empiria, justificando, assim, a visita às aldeias para observar e “descrever, concretamente, as relações que emergem desse cotidiano [...]o importante é compreender esses fatos emergidos no e do grupo” (Engers, 1994, p. 69).

O objetivo não está centrado na exposição de um relatório ou na descrição dos dados, mas no movimento metodológico que se propõe – *Onhombó'e Rapé* (caminho do aprendiz) -, que ocorre na *escutatória-dialogal*, resultante da união entre escuta e diálogo que vivenciamos ao sentir o outro e ao respeitar seu posicionamento. Acima de tudo, nos leva a compreender sua luta, seu sofrimento e sua resistência, e que é o da legitimidade da voz dos sujeitos-sujeitos. Assim, o *locus* da *escutatória-dialogal*, nos dizeres de Brandão, encontra-se no “reconhecimento da contribuição do outro, do diferente e da partilha de saberes e experiências” (*In*: Brandão e Streck, 2013, p. 46). Isto, como ponto de partida da prática. Aqui, o trilhar é a realidade do participante, participando desta mesma realidade.

Reconhece-se, nesta pesquisa, com base em Brandão na obra citada, o “caráter político e ideológico da atividade científica e pedagógica” e, paralelamente, um “ato político claro e assumido”, num olhar que contempla o presente, que, mesmo sendo utópico, considera-se necessário à transformação social baseada num futuro ancestral” (2013, p. 36).

No que se refere às “amostras” estudadas, enquanto unidades de análise do discurso, recorre-se a Orlandi (1996), que explica como essas amostras fazem parte do processo, que, segundo o autor, consiste em “[...] problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados”, problematizar os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando”. Daí:

Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação. Desse modo, podemos dizer que a análise de discurso visa a compreensão na mesma medida em que visa explicitar a história dos processos de significação, para atingir os mecanismos de sua produção. O que temos a dizer, finalmente, é que, ao acolher a compreensão entre seus objetos de reflexão, a análise de discurso pode fornecer uma contribuição substancial para o trabalho sobre leitura. E foi isso que procuramos fazer nesse nosso estudo (Orlandi, 1996, p. 117).

Neste sentido, não há interferência na fala dos sujeitos-sujeitos. O que há é um processo de construção do saber, por intermédio das indagações propostas, para desafiar o pensar a respeito e, conseqüentemente, instigar a escuta e o diálogo coletivo entre saberes ancestrais e ciência, para além do atual currículo, didática e pedagogia eurocêntricas, que silenciam as vozes tanto dos saberes ancestrais, quanto do corpo docente do ensino superior e da educação básica.

Opta-se, por isso, no campo da decolonialidade e pós-colonialidade, dialogar com as contribuições intelectuais de Paulo Freire (1921-1997), Enrique Dussel (1934) e Aníbal Quijano (1928-2018), como igualmente, com as de pensadores originários como Kaká Werá, Krenak, Davi Kopenawa, Munduruku, e as de todos os participantes da *escutatória-dialogal*.

Nesta pesquisa, não se ignora a epistemologia ocidental para a descolonização epistêmica, e o se faz seguindo orientação de Calderón e Guedes (2016) que, no que tange à decolonialidade, escrevem que ela “inquieta e desassossega, convida a práticas desobedientes, a desprendimentos e a indisciplinas, a dar um giro, a virar a hegemonia ocidental e imperial que impôs uma ordem mundial à custa dos interesses de domínio e opressão” (Borsani; Quintero 2014 apud Calderón; Guedes, 2016, p. 17).

Nessa linha, considera-se também Jacques Le Goff (1996), Benjamin (1984; 1987), Deleuze (1991) e Petrucci-Rosa (2011). Em Le Goff (1996), na relação entre história e memória, e, mais especificamente, sobre memória social, num processo que se crê ser ativo, dinâmico e complexo. Nesse contexto, pensa-se em memória numa relação comportamental com a narrativa, que significa adotar a mediação da linguagem – fruto da sociedade – em sua dimensão coletiva, e suas possíveis interferências no outro durante a socialização. Ao constatar esse aspecto, percebe-se, imersos no campo de estudo, o que escreve o próprio Le Goff, que “a memória coletiva possa ser concebida como o que fica do passado no vivido dos grupos ou o que os grupos fazem do passado” (1990, p. 472).

Além desse aspecto, a pesquisa seguiu o pensar da narrativa – ou o pensar em movimento –, a partir de um espaço tridimensional. Extrai-se tal ideia de Clandinin e Connelly (2011), contribuição que vai ao encontro do entendimento sobre as vidas experienciadas e narradas, em sua temporalidade, nas pessoas, ações e contexto envolvidos.

Enquanto a *escutatória-dialogal*, que se cita, é um termo criado para o *Onhombo'e Rapé* desta pesquisa, afirma-se que há influência de Le Goff no que se refere à análise de narrativas. Neste caso, ele se refere a Benjamin (1984; 1987), a Deleuze (1991) e a Petrucci-Rosa (2011) ao dizerem que há algo semelhante nas mônadas – na perspectiva de que mônada significa “ideia” e “[...] cada ideia contém a imagem do mundo” (Benjamin, 1984, p. 70). Assim o fizeram também Carla Melo da Silva, Marcelo Prado Amaral-Rosa e Maurivan Guntzel Ramos, aplicando-a ao campo da educação.

Descreveram-se, assim, o cabedal teórico e base da *escutatória-dialogal* e a necessidade de unir escuta e diálogo, como mencionado no capítulo 1, a partir da premissa de se acreditar numa educação em conjunto com a interculturalidade, decorrente de um processo de escuta e diálogo profundos, enquanto experiência que deve ser real, reflorestando, assim, o imaginário. Tudo numa perspectiva decolonial, a de que a *escutatória-dialogal* possibilita o processo de “descolonizar”, conforme exposto no item 2.1.1 do capítulo 2.

Cabe explicitar o problema da pesquisa que inquietou a necessidade da *escutatória-dialogal*: Como percorrer o processo de decolonialidade em ação-reflexão-ação no âmbito escolar? O que fazer para que a teoria se transforme em prática docente em sala de aula?

O objetivo principal da pesquisa foi o de criar a “Onhombo'e Rapé” – a *escutatória-dialogal* -, utilizando-a metodicamente com o público-alvo - professores da educação básica, do ensino superior e da escola indígena. No caso dos objetivos específicos, os participantes seguiram pelo entendimento do bem viver e do que seria necessário para se ter uma educação para ele voltada. Para tanto, também se discutiu como os docentes concebem seus saberes profissionais, assim como sobre o peso e o lugar dos componentes disciplinares, com vistas a uma reflexão decolonial, correlacionando, em especial, interculturalidade e currículo.

Enquanto processo burocrático da pesquisa, vale ressaltar que a aprovação da pesquisa perpassou por cinco órgãos relevantes que exigiram documentações específicas: 1 - Secretaria Municipal de Educação de Birigui/SP, baseada na Portaria SME nº 012/2018, despacho de autorização do processo 16637/2022; 2 - Parecer de análise de mérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo: 01300.003129/2022-71; 3 - Universidade Estadual Paulista Júlio

de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Campus de Marília, autorização emitida pela vice-diretora no exercício da direção (7/3/2022); 4 - Fundação Nacional do Índio (Funai), primeiro, Brasília/DF, e, depois, região de Bauru/SP; 5 - Plataforma Brasil, CAAE: 57221522.8.0000.5406.

A pesquisa participante desenvolvida seguiu seis etapas, enquanto procedimento metodológico, abaixo detalhadas.

1. A primeira fase foi a da delimitação do campo de observação e do contato com os possíveis participantes – indígenas-professores e professores da educação básica e do ensino superior -, apresentando o projeto de pesquisa, colhendo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Constituiu uma oportunidade para dialogar e discutir sobre a importância do projeto, e seus objetivos, apresentando duas questões a serem respondidas durante a *escutatória-dialogal* e devidamente gravadas. Paralelamente, ocorreram o *círculo de saberes* (seis encontros/evento via ambiente virtual, domínio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Campus de Marília, na plataforma Google). Depois disso, o material foi transcrito e utilizado como instrumento. Também foram escritos artigos científicos e houve participação em eventos (presenciais, híbridos e/ou *on-line*), escritos e oportunidades em que se divulgou o estudo, além de se realizarem os relatórios previstos.
2. A tarefa da segunda etapa foi investigar e organizar o material teórico. Isto foi feito através da leitura do *corpus* em análise – análise do discurso, da formulação da hipótese e da interpretação do material coletado para se verificar a viabilidade das indagações apresentadas e a possibilidade de diálogo entre os pressupostos e os objetivos da pesquisa, que são a ética e a interculturalidade, o currículo, a didática, a pedagogia num pensar em movimento por um bem viver. Por meio do *Onhombo'e Rapé - escutatória-dialogal*, escrevi artigos científicos, participei de eventos (híbridos e/ou *on-line*), organizei seis eventos de *círculos de saberes on-line*, dos quais, evidentemente, participei, como também elaborei os relatórios exigidos.
3. A terceira etapa consistiu no tratamento dos resultados, na inferência e interpretação dos registros das narrativas num processo de significação da mensagem, na interpretação do material coletado, na relação das indagações apresentadas e na resposta do diálogo entre currículo, *Onhombo'e Rapé - escutatória-dialogal*, pedagogia decolonial, e em pensar no movimento por um bem

- viver. Nesta etapa, também escrevi artigos científicos, participei de eventos (híbridos e/ou *on-line*), como também elaborei os relatórios exigidos.
4. Nesta etapa ocorreu a construção do texto da pesquisa com os elementos analisados através da *escutatória-dialogal*, inserindo o tratamento dos resultados – análise do discurso -, fazendo as inferências e a interpretação dos registros das narrativas segundo o processo de significação da mensagem e de interpretação do material coletado para verificar a hipótese das indagações apresentadas. Também se confere a possibilidade de diálogo entre currículo *Onhombo’e Rapé -escutatória-dialogal*, da pedagogia decolonial e de pensar em movimento por um bem viver. Paralelamente, houve elaboração de artigos científicos, participação em eventos (híbridos e/ou *on-line*) e preenchimento dos relatórios exigidos.
  5. Na quinta etapa, ocorreram as visitas minhas, juntamente com as professoras da educação básica e ensino superior às aldeias, com a devida autorização das lideranças indígenas. Paralelamente, a organização do trabalho escrito (elaboração própria e individual), assim como a qualificação, além de artigos científicos, participação em eventos (híbridos e/ou *on-line*) e elaboração dos relatórios exigidos.
  6. Na última etapa, ocorreram a continuidade da construção da escrita do estudo, correções e preparação para a defesa (aproximadamente no 1º semestre de 2024) e, paralelamente, artigos científicos, capítulos de livros e participação em eventos (híbridos e/ou *on-line*), elaboração relatórios exigidos. Também ocorreram divulgação e promoção de encontros, seminários, congressos e publicações, entre povos originários ou não, recebendo o estudo um estímulo para novas pesquisas e discussões.

Observa-se que a pesquisa percorreu por árduo âmbito burocrático até finalmente seguir o cronograma que se disponibiliza a seguir:

Quadro 1 – Cronograma - Etapas da pesquisa

Etapas	Significado	Período
1	Contato com os possíveis participantes, explicando tema, objetivo e duas questões a serem dialogadas, em encontros presenciais “ <i>escutatória-dialogal</i> ” e virtuais “círculos de saberes” via ambiente virtual (domínio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/ <i>Campus</i> de Marília, na plataforma Google) e, em seguida, sua transcrição como instrumento da pesquisa.	10/03/2023 a 10/12/2023

(cont.)

(conclusão)

	Paralelamente, elaboração de artigos científicos e participação em eventos (presenciais, híbridos e/ou <i>on-line</i> ).	
2	Organização do material investigado, leitura do <i>corpus</i> em análise, formulação da hipótese e interpretação do material coletado; paralelamente, artigos científicos e participações em eventos (presenciais, híbridos e/ou <i>on-line</i> ) e relatórios previstos.	10/02/2023 a 26/11/2023
3	Tratamento dos resultados, inferência e interpretação a partir dos registros das narrativas num processo de significação da mensagem; paralelamente, elaboração de artigos científicos e participação em eventos (presenciais, híbridos e/ou <i>on-line</i> ) e elaboração de relatórios previstos.	10/03/2023 a 25/10/2023
4	Início da construção do texto da tese a partir da <i>escutatória-dialogal</i> ; paralelamente, elaboração de artigos científicos e participação em eventos (presenciais, híbridos e/ou <i>on-line</i> ) e elaboração de relatórios previstos.	10/3/2023 a 13/12/2023
5	<i>Escutatória-dialogal visitas da pesquisadora juntamente com as professoras da Educação Básica e Ensino Superior às aldeias, com a devida autorização das lideranças indígenas, paralelamente à continuidade da construção do texto e qualificação, elaboração de artigos científicos e participação em eventos (presenciais, híbridos e/ou on-line) e elaboração de relatórios previstos.</i>	10/03/2023 a 26/11/2023 Prévia (podendo sofrer alteração, em virtude do respeito à organização e à liderança da terra indígena)
6	Processo da defesa; paralelamente, finalização de relatórios previstos. Divulgação e promoção de encontros, seminários, congressos (presenciais, híbridos e/ou <i>on-line</i> ) e publicações, entre povos ou não originários, com o propósito de divulgação e construção do pensamento decolonial entre pares, tornando o estudo um estímulo para novas pesquisas e discussões.	1/08/2023 a 12/12/2023

Fonte: elaborado pela pesquisadora/autora.

O estudo apresenta a visão dos participantes no capítulo 3, considerando tratar-se de um trabalho de campo com dados descritivos e a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, que contribuem diretamente na pesquisa.

Cabe pontuar o cuidado em gravar a fala dos participantes, com autorização, não para ser quantificado nem reduzido à operacionalização de variáveis, mas com a finalidade de compor o diário de campo e manter registrado o material da pesquisa.

Desta forma, nota-se que os contextos da educação básica, assim como os do ensino superior (professores do curso de pedagogia) necessitam de estímulos e sensibilizações por meio de ações decoloniais na formação e na prática docentes.

Neste caso, dialoga-se com as palavras de Krenak (2022, p. 107), quando afirma que “educação não tem nada a ver com o futuro; afinal, ele é imaginário, e a educação é uma experiência que tem que ser real”. E que nossas crianças deveriam “desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra” (2022, p. 118).

Nesse caminho, Morin colabora ao afirmar que “jamais se pode buscar o objeto excluindo o sujeito, que não está fora da práxis, mas sim numa metapráxis, que é novamente uma práxis, na qual é preciso buscar o conhecimento” (1981, p. 403).

Então, a práxis deste estudo vai além da práxis, como menciona Sacristán, pois “opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, significando com isso a impossibilidade de se referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem, já que se trata de um ato social” (Sacristán, 1998, p. 48). E, retomando o diálogo com Freire, a construção de nossa prática docente não acontece “isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história. Por implicar a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (1981, 79-80).

Cabe analisar o posicionamento de Sacristán, quando afirma: “[...] nas simplificações dogmáticas, ergue-se uma crítica contra as concepções acumulativas e lineares da ciência, que não consideram conflitos, revoluções, pluralidade e incomensurabilidade das diversas teorias chamadas científicas” (2000, p. 223). A respeito da práxis, o autor alerta que ela “assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos” (Sacristán, 2000, p. 48).

Assim considerada, a construção da escrita deste estudo envolve a dimensão de um espaço tridimensional, constituído pela relação entre a memória social, a memória coletiva e as vidas experienciadas/narradas de todos os participantes, numa ação e prática decolonial, optando por aportes teóricos que contribuam com este trajeto.

Dessa forma, reafirma-se a presença da análise de narrativa dos participantes, enquanto imagem do mundo que se apresenta a partir de suas relevantes perspectivas.

Aproveita-se o ensejo, declarando o compromisso que se tem enquanto sujeitos-sujeitos sobre o cuidado com o material finalizado, a ser revisitado pelos participantes após o término desta escrita, para apreciação e aprovação das transcrições feitas, no intuito de se manter transparência sobre o material a ser publicado.

É oportuno assinalar que o fazem em concordância com o compromisso ético desta pesquisa em divulgar seus resultados em formato acessível ao grupo ou à população com quem se trabalha de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV, que afirma: “empenho na ampliação e consolidação da democracia

por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada”.

Em suma, expuseram-se os autores que potencializam, inspiram e fortalecem a metodologia desta pesquisa, o problema da pesquisa, os objetivos e detalhes das etapas com cronograma específico.

#### 2.1.4 A luta e a resistência dos povos originários: documentos e leis

Nota-se que a colonialidade do poder ainda ronda, na tentativa de destituir os povos originários de suas culturas, línguas e formas de viver, num cenário de inominável injustiça, de violação de direitos humanos, da apropriação indevida e mesmo criminosa de seus direitos, afora a iminente e irreversível destruição dos biomas brasileiros.

O estudo dialoga com a interculturalidade, e nele está presente a seriedade de se respeitar as lutas e resistências dos povos originários. Para tanto, cabe especificar, a interculturalidade é compreendida, como afirma Sylvia Schmelkes (2009), numa interação entre diferentes culturas. Com ela, devem ser promovidos o respeito e a igualdade. Ela também destaca a importância de se educar para a interculturalidade, já que, na história do "domínio cultural", requer uma luta contínua de resistência, e cita-se como exemplo, a Terra Indígena Arariba (39 quilômetros de Bauru) onde se estive durante a pesquisa, próximo ao município de Avaí, cujos habitantes lutam e resistem para não serem silenciados, para terem preservados seus costumes, língua e terras.

Ainda sobre interculturalidade, cabe ressaltar o conceito de interculturalidade, apropriando-nos do que escreve Walsh:

O conceito [...] é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro, porque é vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando, assim, uma volta à geopolítica dominante do conhecimento, que tem tido seu centro no norte global (2005, p. 25 – tradução nossa).

Por esta razão, segue-se uma (re)construção de um pensamento crítico – outro –, não apenas para valorizar a luta, a resistência e a cultura dos povos originários,

mas também por se aspirar por uma sociedade brasileira que possa respeitar os direitos e a igualdade, o que, por sua vez, demanda uma educação intercultural.

Deve-se, ainda, alavancar os pensadores latino-americanos e decoloniais por sua contribuição a este currículo intercultural, com gente de nossa gente, povo do nosso povo, terra de nossa terra, numa visão que colabore para o professor se engajar como agente de mudança, promovendo um olhar sobre os povos como sujeitos históricos.

Esta reflexão impõe mencionar que a legalidade não é suficiente para os olhar como sujeitos históricos. A Lei nº 11.645, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, reinterpreta, por sua ótica, a inclusão da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino.

Pode-se ‘ler’, por essa ótica, que, oficialmente, a lei que amplia a anterior trata de uma educação em que se inicia o reconhecimento de suas raízes, ainda que tardiamente, para interferir na visão histórica sobre os “parentes”.

Neste contexto intercultural, que se propõe no estudo, cabe refletir também, em âmbito legal, sobre o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, compreendidos, em seu art. 3º, § 1º, como:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Prossegue o artigo a respeito de seus territórios tradicionais:

[...] espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

Em função do exposto, pergunta-se:

- Estarão tais posicionamentos legais em comunhão, providos de uma escuta e diálogo com os povos originários? Em caso positivo:
- Haveria um currículo pensado para a terra indígena, ou seja, um currículo indígena e/ou intercultural?

O questionamento-reflexivo é proposto, por confirmado neste estudo, exatamente para se pensar em garantir o processo de escuta e diálogo sobre a construção e desconstrução de conceitos coloniais que ainda se perpetuam em nossa sociedade. Admitido o pressuposto, o que se requer é uma educação brasileira, numa postura ética e intercultural, que deveria adotar e seguir uma prática docente decolonial, insurgente para resistir, (re)existir e (re)viver.

Neste âmbito de reflexão colonial, Bhabha contribui com nossa reflexão. O que ele escreve sobre os negros pode ser estendido aos indígenas:

Não é o Eu colonialista nem o Outro colonizado, mas a perturbadora distância entre os dois que constitui a figura da alteridade colonial – o artifício do homem branco inscrito no corpo do homem negro. É em relação a esse objeto impossível que emergem o problema liminar da identidade colonial e suas vicissitudes (Bhabha, 2005, p. 76).

Para aproveitamento de sua contribuição, neste estudo se deve responder a duas questões:

- Qual o lugar identitário que se mantém fronteiriço, limiar?
- Seria nossa fronteira social e identitária?

As indagações propostas fazem parte desse caminho através de construções e desconstruções, o que nos leva a lembrar a 1ª Assembleia de Chefes Indígenas, que ocorreu na década de 1970. De 1974 a 1984 os povos promoveram 57 delas com seus povos em várias regiões do Brasil, com o objetivo de pensar conjuntamente uma política indígena fora da tutela do Estado:

Organizar o movimento indígena num momento político complexo a partir de uma compreensão limitada do sistema econômico e político da época, servindo-se da parceria de entidades de defesa dos direitos humanos, foi um passo importante para mostrar esta capacidade de renascer das cinzas num país que já os tinha dado como incorporados ao sistema capitalista (Munduruku, 2012, p. 42).

O curioso, e importante, é que esta organização levou à vitória, na Constituição de 1988, inserindo os indígenas em três relevantes aspectos: - na *política*, com representação étnica nos partidos; - no *movimento social*, em protestos e críticas às políticas públicas e privadas; - no *âmbito jurídico*, em reconhecimento e defesa dos direitos.

Na década de 1990, passaram a ter uma nova relação com o Estado, sem o regime de tutela. O caminho consolidou projetos destinados ao atendimento das novas demandas geradas pela política do Estado brasileiro:

[...] especialmente aqueles voltados à proteção dos territórios já demarcados ou em processo de demarcação; projetos de desenvolvimento sustentável;

formação de professores bilíngues; implantação de projetos de radiofonia; realização de cursos de formação profissional destinados à capacitação e treinamento de pessoal indígena para assumir serviços e funções dentro de suas próprias organizações, entre outros (Munduruku, 2012, p. 57).

Outro movimento de suma importância iniciou-se em 2003, com 40 lideranças kaingang e xokleng dos estados do Sul do Brasil, que adotou o nome: *Acampamento Terra Livre - uma das formas de resistência da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil* (Apib). O movimento representou esses povos na luta pela demarcação das terras indígenas. O acampamento na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, em frente ao Ministério da Justiça, também é resultado de décadas de acúmulo de experiência do movimento indígena brasileiro e reflete o momento presente.

Destarte, a luta e a resistência atuais continuam contra os distintos projetos de extermínio através dos quais as elites, os donos ou representantes do capital, e seus sucessivos governantes e aliados no Poder Legislativo, se articularam ao longo desses 523 anos. Os povos se defendem e fortemente resistem às ininterruptas iniciativas legislativas que visam a materializar o seu projeto de morte. Dentre esses instrumentos legais, destacam-se: o Projeto de Lei 490/2007, o do marco temporal; o PL 191/2020, o da mineração em terras indígenas; o PL 6299/2002, o pacote do veneno; o PL 2633/2020 e o PL 510/2021, da grilagem de terras públicas; o PL 3729/2004 (agora PL 2159/2021, sob análise do Senado), do licenciamento ambiental; o PL 2699, do Estatuto do Desarmamento e Porte de Armas.

Os aspectos legais que sucintamente se cita e que compõem essa conjuntura contemporânea, ainda assolada por preconceitos, estereótipos e negligência governamental, demonstram o quanto se carece de ações educacionais que estimulem a ruptura de todo e qualquer posicionamento excludente e silenciador.

Cabe especificar, neste contexto legal, que a *escutatória-dialogal* respeita a Instrução Normativa nº 01/95, de 29/11/1995, Funai/Brasil, descrita no Art. 5º, que estabelece que o pesquisador ou pesquisadores a deverão anexar ao pedido do que trata o Art. 1º." A diretriz, uma das principais orientações do PPTAL/Funai, é garantir a participação indígena direta na elaboração da proposta do projeto, uma orientação presente também no PDPI/MMA.

Em resumo, o Movimento Indígena - além dos historiadores, antropólogos, sociólogos, arqueólogos e uma gama imensa de estudiosos da política pública e da população originária tem denunciado as ações governamentais de violência, descaso e desrespeito, pelos ataques cruéis que acontecem desde 1500 até o presente. "É

necessário dar visibilidade e ampliar as vozes do Movimento Indígena como um todo” (escreve Erisvan Guajajara - coordenador da Mídia Índia). São mais de cinco séculos de estruturais espoliações, genocídios e etnocídios; também há 523 anos os povos indígenas protagonizam originariamente a resistência e a (re)existência!

No presente estudo, recusa-se terminantemente, como já o fez Eduardo Viveiros de Castro, a separar os povos originários (aos quais todos/as brasileiros/as se conectam por suas ancestralidades) de sua relação orgânica, política, social, vital com a terra e com suas comunidades que vivem em relação integral com a Mãe Natureza.

A Lei 11.645/2008 ainda persiste num tratamento das sociedades indígenas brasileiras carregado de limitações e silenciamentos. Até quando?

Segundo palavras de Freire, quando “a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Em relação ao processo de educação, assim escreve Daniel Munduruku: “Educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar” (1996, p.38).

O fortalecimento das subjetividades ancestrais é profunda contribuição para o que Krenak manifesta: “O tipo de sonho a que eu me refiro é uma instituição. Uma instituição que admite sonhadores. Onde as pessoas aprendem diferentes linguagens, se apropriam de recursos para dar conta de si e do seu entorno” (2020c, p. 34).

Assim, a luta e a resistência continuam, em especial no currículo, na formação e na atuação docente do ensino superior e da educação básica, para que a instituição admita sonhadores.

#### 2.1.5 A base do *Onhombo’e Rapé* - *escutatória-dialógica*

Numa perspectiva intercultural, epistemológica e ética, se propôs investigar as contribuições dos pensadores latino-americanos, em especial Paulo Freire, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres e Walter Mignolo. Também procura-se unir os saberes dos povos originários guarani Nhandewa e terena – e se fez com os povos localizados na Terra Indígena Araribá, no município de Avaí (situado, como já foi referido, a 39 quilômetros de Bauru), especificamente os indígenas-professores das aldeias Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá, numa *escutatória-dialógica* com professores da educação básica e ensino superior.

Para se basear a *escutatória-dialogal*, faz-se necessário abordar as “epistemologias fronteiriças” e caracterizar a “diversidade de formas críticas de pensamento analítico”. É o que observa Mignolo:

[...] a lógica da racialização que surgiu no século XVI tem duas dimensões -a ontológica e a epistêmica - e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias (2017, p.17-18).

Por exemplo, ainda segundo o autor, “no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte, ou América do Norte, os britânicos colonizaram um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos” (Mignolo, 2017, p. 17-18).

Eis o ponto que requer, como já se mencionou, um olhar atento. Este ponto constitui o ápice deste contexto e é de suma relevância no que concerne à conexão entre ancestralidade, formação, saberes e práticas docentes, pois esses povos, considerados “diferentes”, possuíam e possuem aspectos culturais específicos que constituem sua história, linguagem, memória e identidade.

Dentre eles, “astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde, todos eles reduzem-se a uma única identidade: índios” (Quijano, 2005, p. 127). É este um ponto que expõe controvérsias de visibilidade desses povos, apontando para um desvincular dos sujeitos de seus próprios saberes, línguas e culturas. Nesse âmbito sombrio, Catherine Walsh (2009, p. 14-15), nos adverte:

[...] a colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas. A suposta superioridade “natural” se expressou, como diz Quijano [(2000, p. 210-211)], “em uma operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas”. Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) - e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber).

É por isso, em consonância com Walsh, que a construção de nossa formação e prática docente não pode acontecer isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história. Por implicar a relação consciência-mundo, envolve, segundo Freire (1981, 79-80), “a consciência crítica desta relação”.

Aqui, num contexto indagador, questiona-se a práxis relativamente à formação que influencia nossa prática. Nesse aspecto, pergunta-se:

- Como se poderia reestruturar essa prática a partir de outras possíveis formações, num contínuo e ininterrupto respeito pela ancestralidade e pelos saberes dos originários?

Num contexto indagador, também se questiona a práxis relativamente à formação que influencia a prática, e nesse aspecto, as perguntas que se seguem são:

- Como se poderia reestruturar essa prática a partir de outras possíveis formações, num contínuo e ininterrupto respeito pela ancestralidade e pelos saberes dos originários?
- Pretender-se-ia, com isso, discutir novas práticas, advindas de formações destinadas a criar um elo entre os saberes e a ancestralidade na educação básica e ensino superior?

Nesse trilhar, pensa-se a ciência epistemológica e vivencial como a possibilidade de uma educação que instigue os sujeitos a ressurgir, a reemergir e a re-existir, o que demanda consciência e atitude críticas para perguntar e se repensar: Não somos, afinal, a mesma América?

[...] a diferença colonial permite-nos compreender a densidade diacrônica e a rearticulação constante da diferença colonial ainda hoje, num mundo regido pela informação e a comunicação e por um colonialismo global que não se situa em nenhum Estado-Nação em particular” (Mignolo, 2000. p. 20, tradução nossa).

O autor dá a entender que a diferença colonial ainda nos assombra, pois a informação e a comunicação são regidas por um colonialismo global que não se situa em nenhum Estado-nação particular.

Nessa articulação opressiva, a visão dos povos indígenas continua vinculada à visão estereotipada de serem ‘preguiçosos e indolentes’, ou dos que ‘não gostavam de trabalhar’. Segundo Munduruku (2012, p. 29), continua a prevalecer a “violação à organização social e à soberania dos povos indígenas”.

A ruptura desse paradigma só poderá ocorrer por meio do pensamento e de uma atitude decolonial, que, segundo Mignolo:

[...] abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade, etc.). Não é que as *epistemes* e os paradigmas estejam alheios ao pensamento decolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica (2017, p. 15).

Neste aspecto, admitiu-se, em resumo, o que nos propõe Bosi (2016, p. 313), cuja opinião é que é necessário afastar-se dos riscos ideológicos em que o *puro tecnicismo* e o *puro historicismo* “têm consequências especialmente graves no nível interpretativo”, gerando, conseqüentemente, uma “técnica *neutra* de opressão ideológica” nos pesquisadores quando refletem sobre a dialética da colonização. Em síntese, delimitam-se os aportes teóricos em que se baseia o estudo da *escutatória-dialógica* - o *Onhombó'e Rapé* – e que, num contexto intercultural e às vistas de um pensamento decolonial, colaboram para a demanda de consciência e atitudes críticas.

#### 2.1.6 A *escutatória-dialógica*: no contexto educacional

Primeiramente, considera-se significativo situar tais aportes no contexto educacional, no qual se situam enquanto pesquisa e por se admitir, de acordo com Michael Apple, que essas “instituições, e os modos sob os quais estão organizadas ou são controladas, se relacionam integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica, cultural e ao poder” (2006, p. 7).

Este aspecto gera um ponto de conflito, pois a educação faz parte da esfera pública e regulada pelo Estado, com complexas conexões entre conhecimento, ensino e poder. De um lado, têm-se o poder econômico, político e cultural; de outro, os modos pelos quais se pensa subjetivamente, se organiza e avalia a educação, cuja busca por eficiência ocasiona uma padronização da pedagogia, da didática e dos currículos, e se exerce rigoroso controle sobre umas e outros.

Com o *Onhombó'e Rapé* - *escutatória-dialógica* se desafia este contexto neoliberal e neoconservador, utilizando-se, para isso, de um currículo intercultural em que pedagogia, didática e currículo trilham o ‘aprender a aprender’.

Acredita-se numa convivência com a diversidade, enquanto reconhecimento cultural e étnico, o que permite refletir sobre a invisibilidade, o domínio, a exclusão, a escravização, a segregação, a discriminação, a estigmatização e a marginalidade, implícitas no processo que assombra a biopraxis em todos os níveis educacionais.

Para tanto, requer-se a presença dos saberes ancestrais. É o que se deduz do que escreve Kaká Werá:

[...] os guaranis vêm passando notadamente, ao longo dos últimos cinco séculos, seus valores sagrados – sustentados por uma cosmovisão – que continuam fazendo parte de sua vida, como os cantos (po-rã-hei), a dança

(jeroky). Os nomes dos clãs e dos indivíduos estão profundamente interligados à visão ancestral do mundo, fazendo do cotidiano de uma aldeia uma tradição sagrada (Jecupé, 2021, p. 39).

A tradição sagrada à qual se refere o autor em “*Apecatu Ava-porã - O Caminho do Homem Sagrado*”, situa-se no contexto de um “aprimoramento pessoal em que a natureza e suas forças apoiam o ser humano em seu alinhamento, despertar e integração da consciência” – (2021, p. 25).

O fundamento da escuta e do diálogo, do ponto de vista ancestral guarani, constitui, nesta pesquisa, uma relação de escuta e diálogo entre todos os seres da natureza, e com profundo respeito pela Terra. Para os povos indígenas, a coletividade é uma característica marcante, com particularidades próprias, em função de distintos processos históricos e culturais, mas identificadas por objetivos similares.

Respaldados por esta premissa, segue-se pensando numa cinesia que faça circular esses saberes num movimento que nos lembra a imagem de uma mandala - artefato com símbolos circulares, feito de diversos tipos de materiais – e que, em sânscrito, significa ‘círculo sagrado’. Assim, apresenta-se o processo de escuta e diálogo – *escutatória-dialogal* - como metodologia que estimula o *círculo de saberes* que, por sua vez, nos remete ao pensamento de Casto-Gomez (2007, p. 90), que o define como um “pensamento integrador em que a ciência ocidental pode se ‘ligar’ com outras formas de produção de conhecimentos”. Assim, continuando agora com Mignolo, essa “produção de conhecimentos, a ciência:

[conhecimento e sabedoria] não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ nos quais as pessoas encontram sua ‘identidade’; estes são também o lugar onde se inscreve o conhecimento. E se as línguas não são coisas que os seres humanos têm, mas algo que eles são, então a colonialidade do poder e do saber engendra a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2004, p. 669)

Tanto Casto-Gomez (2007), quanto Mignolo (2003) nos impulsionam a refletir sobre a necessidade de fortalecimento desse elo entre conhecimento científico e sabedoria ‘com outras formas de produção de conhecimentos’ - palavras de Castro-Gomez -, para dialogar com uma outra metodologia direcionada à ‘colonialidade do ser’, assim denominada por Mignolo.

Nossa discussão perpassa pela questão acadêmica, ética e estética. Reconhece-se, assim, os ataques da direita conservadora à escola; os pedidos de censura; as controvérsias de valores que advêm de professores e currículos

controlados para atender às necessidades do mundo empresarial e industrial, à força reprodutora de uma sociedade desigual:

O que de fato se ensina nas escolas? Quais são as funções manifestas e latentes do conhecimento ensinado nas escolas? Como os princípios de seleção e organização, que são usados para planejar, ordenar e avaliar esse conhecimento, atuam na reprodução cultural e econômica das relações de classe... (Apple, 2006, p. 64-65).

Neste complexo contexto, as formas de poder são, inevitavelmente, trocas desiguais, incluindo a pesquisa científica. Considera-se de suma importância a discussão entre pares – emergencial -, para, no intuito de fortalecer o coletivo no enfrentamento das relações que engendram a “coisificação das pessoas” (a força de trabalho como mercadoria), varrer os resquícios coloniais que sobrevivem no âmbito educacional.

Destaca-se, daí a imprescindibilidade do professor com o compromisso ético e intercultural de promover discussões em sala de aula, numa percepção crítica da realidade. Nesse contexto, crê-se na ruptura colonial e eurocêntrica através de uma prática educativa *autorreflexiva*, de um compromisso ético e estético através do qual se expõe o anseio por uma formação intercultural junto aos/as futuros/as professores/as dos cursos de pedagogia e educação, conectados com os saberes ancestrais dos povos originários.

O presente estudo faz parte do enfrentamento deste desafio da “experiência do tu”, “fazendo-se ouvinte”, da “(dia)lógica do outro”, da “dialogicidade”, constituindo este um caminho sagrado de olhar-junto: pesquisadora, professores da educação básica, do ensino superior e professores da terra indígena Arariba.

Por conseguinte, acredita-se na suma importância desse processo por meio de um *círculo de saberes ancestrais*, que uma pedagogia e didática e produza um projeto intercultural que, por sua vez, se traduza em um currículo assentado numa prática decolonial, epistemológica e ética, que poderá também inspirar a formação e a prática docentes. Por sua vez, uma ação-reflexão-ação da prática a partir do *Onhombó'e Rapé -escutatória-dialogal*, cujo intuito seja o de despertar o pensamento fronteiriço e o posicionamento sustentado no pensamento decolonial, considerado um desafio insurgente.

De maneira sucinta, abordou-se o *Onhombó'e Rapé – a escutatória-dialogal* - no contexto educacional a fim de se poder refletir sobre a contribuição de uma escuta e diálogo na convivência com a diversidade, no reconhecimento cultural e étnico e,

assim, na luta contra a invisibilidade, o domínio, a exclusão, a escravização, a segregação, a discriminação, a estigmatização e a marginalidade.

### 2.1.7 Processo de vivência do *Onhombó'e Rapé* - *escutatória-dialogal*

Retomando as palavras de Kaká Werá Jecupé em *Apecatu Ava-porã* -, ou “o caminho sagrado do homem” (2021, p. 25), consideram-se a história e a cultura ancestral um caminho para o diálogo plural, rigoroso e respeitoso entre a ciência e os saberes ancestrais para enfrentar um currículo recortado de epistemologias fragmentadas, que descontextualizam espaços histórico-culturais e, conseqüentemente, acabam desmembrando coletividades.

O estudo seguiu por uma prática docente decolonial – o “*Onhombó'e Rapé* - *escutatória-dialogal*, que consistiu em “superar a mera posição teórico-cúmplice da filosofia com o sistema vigente que gera vítimas” (Dussel, 2012, p. 321).

Por isso, escolheram-se três locais e movimentos que promovessem a ruptura por meio da *escutatória-dialogal* - *Onhombó'e Rapé* - presencial na Terra Indígena Araribá – nas aldeias Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá. Neste contexto, a visita à terra Araribá contou com professores da educação básica de Birigui/SP, e do ensino superior de Marília/SP. Por fim, os círculos de saberes *on-line* via Ambiente Virtual (domínio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Campus de Marília na plataforma Google), num processo de legitimidade das falas, e possíveis discussões sobre conflitos advindos da colonialidade do poder.

O recrutamento dos participantes da pesquisa seguiu a trajetória abaixo descrita:

- 1- convite a participantes que tivessem vivenciado a temática/fenômeno aqui estudado, e o fizessem voluntariamente;
- 2- à condição, porém, de que apresentassem um perfil caracterizado tanto por sua formação na área da educação, quanto por sua atuação efetiva no decorrer da pesquisa;
- 3- que se dispusessem a contribuir com a questão norteadora do estudo, narrando seu posicionamento e respectiva experiência (saberes ancestrais presentes, e/ou não);

- 4- extensão da possibilidade de participação ativa a indígenas-professores e professoras da educação básica e do ensino superior;
- 5- confirmação da contribuição do *Onhombó'e Rapé - escutatória-dialogal* na reflexão das problemáticas enfrentadas por cada participante no âmbito de sua atuação docente.

Após cuidadosa explanação sobre a pesquisa, explicando cada detalhe com espaço para sanar dúvidas, foram expostos os riscos da pesquisa, restritos ao possível incômodo ou desconforto dos participantes face às questões do instrumento de coleta de dados. Esclarece-se que tais riscos seriam imediatamente sanados com a interrupção das respostas às questões. Além disso, expuseram-se os riscos característicos de ambientes virtuais e meios eletrônicos utilizados, assegurando-se a total confidencialidade dos dados, pois existe um risco potencial de violação destes dados.

Apontam-se, igualmente, os benefícios, a futura contribuição pedagógica e curricular entre povos originários na educação básica e no ensino superior por meio da *escutatória-dialogal*, numa ruptura com o currículo escolar eurocêntrico, presente nos cursos de graduação em Pedagogia, nas instituições brasileiras de ensino superior e, conseqüentemente, na educação básica.

Cabe esclarecer que a pesquisa teve dois movimentos de grande relevância, que se subdividem e ocorrerem paralelamente: primeiro, o da *escutatória-dialogal*, movimento presencial com gravação; segundo, o círculo de saberes – movimento *on-line* com gravação.

Explica-se que o primeiro movimento - gravação no decorrer da *escutatória-dialogal* - ocorreria em todos os encontros, e de forma presencial, na terra Arariba, em Birigui e Marília, ambas as localidades no estado de São Paulo, deixando claro que este procedimento não seria divulgado e serviria apenas para subsidiar a coleta de dados.

Quanto ao segundo movimento, informa-se que ocorreriam seis encontros, intitulados *círculo de saberes*, na modalidade *on-line*, gravados, sob o domínio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Campus de Marília, na plataforma Google.

Convém ressaltar um detalhe, repassado aos participantes do processo: por conta da dificuldade de sinal de *internet* na terra indígena, haveria, caso necessário,

a possibilidade de se gravar a *escutatória-dialogal* do convidado e, posteriormente, ouvir a gravação juntamente com os participantes.

O movimento nos oportunizou circular os saberes ancestrais através de diversos convidados dos povos originários, de diversas etnias do Brasil, e, assim, vivenciar as narrativas com a finalidade intercultural. E, conseqüentemente, um instrumento desta pesquisa, cujo objetivo é o de fazer circular os saberes ancestrais por uma troca *on-line*, justificada pela distância significativa dos participantes e dos convidados/voluntários, considerando que os convidados/voluntários não são o público-alvo participante desta pesquisa.

Cabe agora informar a respeito do grupo de participantes:

- 1 pesquisadora e 1 orientador;
- 32 indígenas-professores das aldeias Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá;
- 3 professoras da educação básica e 3 professores do ensino superior (pertencentes ao curso de pedagogia).

Todos os participantes foram orientados sobre a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado, os procedimentos e a flexibilidade do cronograma, considerando e respeitando a organização e o cronograma das aldeias, propondo-se a mesma flexibilidade às professoras, em vista do árduo trabalho docente em suas respectivas instituições.

Foram momentos inesquecíveis de partilha e de experiências vividas nas aldeias Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá. Um mergulho na vida cotidiana e na cultura que ocorreu de maio a agosto de 2023, na Terra Indígena Arariba, onde há mais de 700 moradores indígenas.

Permito-me, agora, expor meu contato com os povos. Em minha chegada em cada aldeia, transporte pessoal – carro, fui muito bem recebida, e acolhida por uma longa conversa com as lideranças (caciques e vice cacique), que me ouviram atenciosa e respeitosamente. Conforme ocorriam as dúvidas sobre a pesquisa, iam indagando e apresentando seu posicionamento, que incluiu saber também sobre mim. Ressalto, aqui, a experiência coletiva de decisão, a organização de conselheiro, o respeito ao cacique e às lideranças que tomam parte em todas as decisões, em conjunto com o cacique. Senti, na oportunidade, de parte dos indígenas, um olhar atento sobre e para mim durante toda a nossa escuta e diálogo, e o que foi para mim uma experiência do nos (acon)chegar, de um ali ser-juntos. A luta e a resistência

transbordavam de seus olhares e firmeza, uma boniteza admirável de se ver, sentir, cheirar e conviver. Aos poucos, o movimento de ser-juntos foi me embecendo os olhos, os ouvidos, a pele e o corpo todo, a partir dos valores e princípios em coletividade, com respeito, sensibilidade e cuidado com o outro.

Esta é a profunda inspiração para uma verdadeira *escutatória-dialogal*.

Para o planejamento da pesquisa, eu havia pensado minha apresentação nestes termos:

Meu nome é Sueli do Nascimento, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Campus de Marília/SP. Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação, orientada pelo professor Alonso Bezerra de Carvalho. Vamos conversar sobre interculturalidade e currículo – uma reflexão decolonial por um bem viver. Por gentileza, quero escutar seus sentidos e saberes ancestrais, de acordo com o "modo de ser terena": a) homem, pessoa terena, fala, linguagem, identidade na comunicação verbal; b) ancestrais míticos; e c) o "ser, estado de vida, condição, estar, costume, lei, hábito") ou comportamento em sociedade, sustentado em arsenal mítico e ideológico.

Esta apresentação foi substituída por uma *escutatória-dialogal* promissora, repleta de reciprocidade e de coletividade, marcada por um sentimento significativo de estar-juntos. Cabe analisar o giro decolonial em prática nesse processo, pois se rompeu com a lógica da colonialidade científica preexistente, ou seja, excluiu-se a condição subalterna e periférica infelizmente predeterminada para os sujeitos participantes. No entanto, não é o objetivo deste estudo analisar as subalternidades e invisibilidades do *locus* burocrático do campo da pesquisa, mas afirmar a existência desta barreira acadêmica que demanda outro contexto de análise para se refletir com maior profundidade decolonial. Fica, aqui, um convite para que a ciência e a teoria educacional no Brasil considerem o "giro decolonial" em outras pesquisas tão necessárias para uma efetiva decolonialidade e com ele dialoguem.

Na vivência da *escutatória-dialogal*, tanto com os professores dos povos originários, quanto com os da educação básica e ensino superior, foi possível confirmar o que Krenak escreve a respeito dessa experiência:

Não se trata de um manual de vida, mas de uma relação indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo e com as histórias mais reconfortantes que cada cultura é capaz de produzir – que são chamadas, em certa literatura, de mitos. As mitologias estão vivas. Seguem existindo sempre que uma comunidade insiste em habitar esse lugar poético de viver uma experiência de afetação da vida [...] (Krenak, 2022, p.103-104).

É essa relação indissociável com a origem da memória e das histórias que os povos originários alicerçaram esse *Onhombo'e Rapé* e nos possibilitaram afirmar o

quanto se tem que aprender a sentir, a cheirar, a respirar, a ver todos os sentidos para si e para o outro. A *escutatória-dialogal* tem a presença dos povos originários, pois o processo admitiu seu protagonismo originário ao serem ouvidos, assim como se surpreendeu a amplitude de conhecimento contido em suas diversas histórias, vivência e saberes. Não menos surpreendente a presença sagrada em seu modo de vida em comunidade, e o quanto isso repercute em dimensões espirituais, políticas e culturais, que devem ser fortalecidas, com o reconhecimento de que a eles devem ser atribuídas.

Na continuidade do processo, propuseram-se duas questões para cada grupo de indígenas-professores, em momentos diferentes, respeitando a possibilidade de cada grupo e organização da aldeia pertencente:

1 - O que é bem viver para você?

2 – De seu ponto de vista, de que necessita uma educação conectada com o bem viver?

Tais questionamentos colaboram para, posteriormente, num segundo momento, propor-se outros dois questionamentos:

1 - Como esses docentes concebem seus saberes profissionais?

2 - Qual o peso e o lugar dos componentes disciplinares?

Os dois momentos de questionamento e reflexão foram discutidos coletivamente e transcritos, por meio de gravação de áudio, com autorização de cada participante. Chega-se, assim, à *escutatória-dialogal* nas temáticas de formação, saberes na base da formação, saberes ancestrais, trabalho docente e condição do trabalho docente nas respectivas instituições.

Neste contexto de análise ocorreu o registro e/ou mensagem de cada discurso, em sucessão, da primeira a todas as demais, na brecha conectiva para pensar no diálogo entre ética e interculturalidade, currículo, didática, pedagogia decolonial e pensar em movimento por um bem viver. É importante esclarecer que a exposição passará por diferentes fases: a primeira, a da pré-análise; a segunda, a da ação-reflexão-ação do material e a terceira, a do tratamento dos resultados, das inferências e da interpretação, com base no pensamento de Benjamin (1984; 1987), Deleuze (1991) e Petrucci-Rosa (2011).

Vivenciam-se, desta forma, o ser indígena-professor, o ser professor da educação básica e o ser professor do ensino superior, para além das portas e paredes institucionais. Na essência, há a ação-reflexão-ação – que já se referiu haver sido designada como *escutatória-dialogal*, mais do que simplesmente dialogar -, que se confirma na alteridade e na comunhão com a cultura e os saberes entre os seus.

O estudo foi um estímulo ao “coração aceso, para que o espírito da palavra reviva”, como escreve Karai Miri Poty (apud Arias, 2011, p. 10), mesmo num período obscuro em aspectos políticos, econômicos e, principalmente, educacionais. Num período de contradições de parte do poder público, que afetam diretamente a educação brasileira e que, infelizmente e de modo geral, impulsionam a contínua exclusão de sujeitos e a fragmentação do ensino.

Paralelamente, realizou-se o *círculo de saberes* em seis encontros, conforme programado, gravados sob autorização e na modalidade *on-line*, sob o domínio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Campus de Marília na plataforma Google, seguida de sua transcrição como instrumento da pesquisa que é especificado no capítulo 3.

Cabe destacar que o estudo e o *Onhombó'e Rapé - escutatória-dialogal* estiveram presentes em encontros, seminários, congressos (híbridos e/ou *on-line*) e em publicações (que vão transcritas no Anexo), com nossa participação e a de convidados das lideranças e professores da terra indígena Arariba, dos professores da educação básica e do ensino superior na *escutatória-dialogal* entre pares.

Em virtude das vivências com os participantes, no momento em que se realizaram esses encontros, os questionamentos se ampliaram, assim como os discursos que compõem o *Onhombó'e Rapé - escutatória-dialogal*, o que nos permitiu rever. Esse contato até impôs aprofundar a metodologia pensada para se aplicar em sala de aula, confirmada e preservada a proposta de *escutatória-dialogal* baseada nos saberes ancestrais dos povos guarani (Nhandewa) e terena.

Por fim, ressalta-se a importância da *escutatória-dialogal* no envolvimento de todos os participantes.

### 3 AS VIVÊNCIAS NA ESCUTATÓRIA-DIALOGAL

Queremos que todos possam permanecer vivos juntos por muito e muito tempo (Kopenawa e Albert, 2015, p. 537).

Primeiramente, antes de se adentrar o que se propõe neste capítulo, agradecem-se imensamente as vivências que aqui serão transcritas, o que só foi possível graças aos guerreiros e guerreiras que se conheceram na Terra Indígena Araribá, à força de Nhanderu e à ancestralidade da pesquisadora.

Essa gratidão, particularmente enfatizada neste capítulo, está profundamente conectada à disponibilidade que ocorreu durante todo o processo da pesquisa, ora por telefone para combinar datas e horários, ora *on-line*, no Círculo de Saberes Ancestrais, ora pela disponibilidade e oportunidade de compartilhar e vivenciar os saberes tradicionais presencialmente.

A oportunidade dessa vivência é ímpar, não somente por sua relação com a experiência intelectual, mas pela sabedoria diária de cada momento de estar-juntos nas aldeias. O compromisso dos indígenas professores foi mantido com a equipe com total disposição, apesar de sua rotina, que não se sabia tão repleta de minuciosas tarefas com a comunidade e a escola indígena.

Também se agradece a disponibilidade sincera e repleta de vontade de ‘aprender a aprender’ dos professores da educação básica e do ensino superior, incrivelmente dispostos a se conectar com a proposta da pesquisadora.

Todos, considerados necessários, revelaram-se essenciais à pesquisa participativa deste estudo e poderão servir de inspiração a inúmeros outros pesquisadores, além de possibilidade de conexão com a ancestralidade. A todos, gratidão! A’weté!

Retomando, o intuito deste capítulo é debruçar-se sobre as vivências oportunizadas pela *escutatória-dialogal*, significativas do início ao fim para todos os envolvidos, como também para refletir sobre ásperas considerações sobre neotecnicismo pedagógico e racionalização do sistema educativo não indígena que até o momento, afeta a educação indígena.

Isso explica a experiência fundamental do giro decolonial: o privilégio de se escutar o outro e com ele dialogar, a de se poder experienciar a presença sagrada da mãe Terra durante os momentos de vivência nas aldeias. Com isso, faz-se referência

---

ao estar-juntos na Terra Indígena Araribá e a uma relação que assim se pode cultivar por meio desta pesquisa.

O estar-juntos, aqui em apreço, se amplia no contato, no cheiro, no sentir, no ver e na respeitosa relação com o outro. Por vários momentos, na Terra Indígena Araribá esse estar-juntos fez “esquecer”, e até mesmo levou a se distanciar deste Estado-nação moderno, que no cotidiano não indígena se consome como mercadoria, na *coisificação de sujeitos* em seus deveres, amontoados por um sistema que exige resultados, mas que, na contramão, não dá espaço e/ou permissão para o processo de se estar-juntos.

A finalidade desta reflexão não é de se opor à modernidade, nem levantar uma bandeira utópica de abandonar por completo essa modernidade, pois se acredita, inclusive, que de fato se deveria ressignificar essa relação, ou seja, tornar possível, nessas relações, a ampliação da possibilidade para os povos originários de autoexpressão e autoidentificação por meio de suas histórias, de seu vasto repertório, coletivo ou individual, o reconhecimento da diversidade e de suas múltiplas formas de expressão.

Seguir um pensamento ou uma perspectiva decolonial não significa romantizar um mecanismo de relações e espaços, mas demanda uma consciência crítica do Estado-nação em que se vive e se atua. A referência que aqui se faz é aos aspectos que se enfrentam desde o subdesenvolvimento, os da ideologia do desenvolvimento nacional, os das massas populares, os da consciência ingênua de uma realidade brasileira, na qual as relações de poder inflamam estes aspectos a partir de um Estado-nação. O que se pretende aqui introduzir e ressaltar é a importância dos saberes ancestrais na formação e na prática docente para e por um bem-viver, no intuito de uma ação-reflexão-ação consciente das adversidades enfrentadas nesse processo, como também das interferências existentes, a partir da continuidade colonial que impede a ruptura consciente de pensamentos coloniais, eurocêntricos, preconceituosos e patriarcais.

Neste ponto de discussão, cabe esclarecer, utilizando palavras de Krenak, a diferenciação entre bem-viver e bem-estar que poderá vir a ser entendida próximo ao que o autor apresenta ser claramente o oposto, uma vez que, para Krenak, o bem-estar está:

[...] apoiado em uma ideia de que a natureza está aqui para nós a consumirmos. Mesmo que a gente faça de maneira consciente e cuidadosa, mas tem um fundamento, uma ontologia, que sugere que nós humanos somos separados dessa entidade, que é a natureza, e que a gente pode incidir sobre ela e tirar pedaços dela. Tirar pedaços dela, como? A gente tira pedaços dela removendo as montanhas. A gente tira pedaços dela fazendo uso da água, do solo, dessa atividade antiga dos humanos que é a agricultura, da maneira exaustiva e predatória (Krenak, 2020b, p. 13).

Já quando se pensa em bem-viver, o autor afirma que o:

[...] ser humano, subordinado a uma ecologia planetária, nós também, nosso corpo, assim como todos os outros seres, ele está dentro dessa ecologia ou dessa vasta biosfera do Planeta como um elemento de equilíbrio e regulador. Nós não somos alguém que age de fora. Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera do Planeta Terra. É maravilhoso, porque, ao mesmo tempo em que somos dentro desse organismo, nós podemos pensar junto com ele, ouvir dele, aprender com ele. Então é uma troca mesmo, de verdade (Krenak, 2020b, p. 13).

Nessa ruptura, exposta pela diferenciação entre bem-viver e bem-estar, pretende-se enfrentar a desconstrução das práticas ainda enraizadas na colonialidade do poder, tanto junto aos pesquisadores-professores, quanto aos professores em geral, a partir da *escutatória-dialogal*. Dito isso, cabe pontuar que a essência do “*Onhombo’e Rapé*” está exatamente nessa união intercultural dos saberes ancestrais e da prática decolonial, processo através do qual se entende a importância do bem-viver, assim expresso por Mamani: “Vivir bien también es vivir sin violencia, vivir com afecto y empatia” (Mamani, 2010, p. 37). Este é contexto necessário ao “*Onhombo’e Rapé*”, que consiste na ação-reflexão-ação da *escutatória-dialogal*, pois é a que contribui para “olhar para as perspectivas epistemológicas e subjetividades subalternizadas e excluídas” (Walsh, 2005, p. 21).

Sob este ponto de vista, reafirma-se a necessidade de se dialogar com a interculturalidade crítica, atrelada a uma pedagogia decolonial, como a apresenta Walsh (2009), e neste estudo se conecta com o âmbito educacional. Necessita-se, para tanto, compreender o que Eduardo Viveiros de Castro afirma ao dizer que “o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (2002, p. 347). Nesse processo de ensino e aprendizagem, considera-se fundamental a perspectiva da ancestralidade na relação com a Terra e todos os seres, no que os povos originários têm muito a ensinar.

Para seguir um fluxo contrário ao da concepção mecanicista, utilitarista e fragmentadora, acredita-se, em especial, na importância da ética intercultural das relações para se “libertar do ‘eurocentrismo’, para devir, empírica e faticamente, mundial, a partir da afirmação de sua alteridade excluída, para analisar agora desconstrutivamente seu ‘ser-periférico’” (Dussel, 2012, p. 76).

Nesse trilhar, há que se questionar o processo da existência do ser, ou seja, sua condição ontológica, indagação que assim pode ser enunciada: Quem teve sua alteridade excluída e, conseqüentemente, é parte do apagamento histórico-cultural da prática curricular na condição de não-ser?

Pretende-se, mesmo com suas complexidades, basear a resposta num pensamento ‘decolonial’ que permita um olhar caracterizado pelo esperar freireano (2003, p. 47), segundo o qual ensinar e aprender são momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer, pois o que se almeja é uma construção humanamente humana do olhar atento “na transformação do mundo”, estabelecendo “com os outros homens relações de reciprocidade”, para, assim, compreender o que de fato é “fazer a cultura e a história” (Freire, 1980, p. 39).

Este “*olhar repleto de esperança*” é um convite a revisitar o que se entende por currículo ao dialogar com interculturalidade, a fazer uma leitura crítica e aprofundada das epistemologias das áreas do conhecimento e dos saberes ancestrais.

### **3.1 Currículo, sociedade e educação numa perspectiva intercultural: por uma *escutatória-dialogal***

Neste momento, especifica-se essa relação entre currículo, sociedade e educação, território direto em que se almeja que a interculturalidade esteja presente, seja vivenciada e sentida.

Não se pode, todavia, ignorar que o período é obscuro em aspectos políticos, econômicos e, principalmente, educacionais, como os aspectos que se enfrentaram e ainda se enfrentam, ressaltando o período de 2016 a 2022 até os atuais dias de 2023, período ao qual aplica-se o mito da caverna de Platão, pois, nesses campos, parece que se reflete todo o sonambulismo dos que ainda estão na caverna.

O livro *Currículo, Cultura e Sociedade*, organizado por Moreira e Tadeu, traz um capítulo de Apple (2013, p. 60), muito pertinente à discussão, em que os autores mencionam o olhar atento ao “ressurgimento de posturas conservadoras”, ou seja, a constante tentativa de “recuperar o poder hegemônico”.

Nesta perspectiva, observam-se contradições de parte do poder público que afetam diretamente a educação brasileira e que, infelizmente e de modo geral, impulsionam a contínua exclusão de sujeitos e a fragmentação do ensino. Retomar essa importante e significativa discussão sobre currículo requer que se busque por uma resposta à seguinte pergunta: “Que conhecimento se deve ensinar e que tipo de ser humano deseje em um tipo de sociedade?” (Moreira e Tadeu, 2013, p. 7).

Nesse universo curricular, compreende-se a necessidade de se refletir sobre as relações de currículo, cultura e poder a que se referem Moreira e Tadeu:

[...] implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas; o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes

O contexto exige que se observe que a “ideologia está no centro desse processo” (Moreira e Tadeu, 2013, p. 34). Sendo assim, “desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente” (Moreira e Tadeu, 2013, p. 40).

Por este caminho, os autores sugerem que “os analistas críticos se tornem menos *escolares* e mais *culturais*” (2013, p. 34), em consonância com os “mais culturais”, que Apple (apud Moreira e Tadeu (2013, p. 53) alinha com o que ele chama de “o bem comum”. De fato, esse programa defende o princípio político e ético:

[...] nenhum ato desumano deve ser usado como caminho mais curto para dias melhores e, especialmente, que, em cada passo desse caminho, qualquer programa social será julgado conforme a sua probabilidade de resultar na junção de igualdade, generosidade, dignidade pessoal, segurança, liberdade e solidariedade.

Com isso, o autor convida a ver o outro não como objeto mas como sujeito, o que ele pretende é que o processo, sejam quais forem os objetivos e os resultados (Apple apud Moreira e Tadeu, 2013p. 57), exponha que nas instituições educacionais “há pessoas de verdade sendo tanto ajudadas quanto prejudicadas dentro desses edifícios”.

Assim, o que se propõe com esse currículo é um movimento para (re)existir<sup>3</sup> num caminhar metodológico, epistêmico e intercultural, em que se adote um processo didático significativo: círculo de saberes – por meio do “*Onhombó’e Rapé*” *escutatória-dialogal* entre pares: educadores, pensadores e ativistas indígenas e não indígenas.

O intuito é o de intervir, metodologicamente, através do processo *escutatória-dialogal*, e que ele, o processo, impulse a novos estudos sobre os métodos de ensino. Do ponto de vista didático, que ele faça com que a crítica se transforme em ação-reflexão-ação no reencantar dos métodos de ensino, agindo sobre sistemas que ainda estão ‘enraizadas no colonial’.

De Quijano se extrai a expressão “enraizadas no colonial”, por se referir, com metodologia e didática, à dominação empregada para explorar o outro e sobre ele se impor, a partir de classificações. E que ainda, como escreve o autor: “A raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista” (2005, p. 137).

Neste contexto, completa-se a expressão acima referida recorrendo a outra referência do autor, esta especificamente sobre dominação:

A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a representação política (2005, p. 137).

Cabe esclarecer que o quanto a dimensão burocrática distancia o ser-juntos, o tanto vem ela repleta de dominação e controle sobre o outro, e muitas vezes não desmerece a narrativa. Neste espaço de discussão, entende-se a necessidade ética desses dois horizontes - o burocrático e a narrativa -, por se entrecruzarem. Através deles compreende-se a necessidade da presença da palavra interculturalidade, para, com ela, propor o cuidado com o olhar sobre os povos indígenas, junto aos quais

---

<sup>3</sup> Pesquisa parcialmente apresentada no evento “XXI Fórum de Análise de Conjuntura: Covid 19: América Latina e os impactos multidimensionais da pandemia – 2021”, da Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp), *campus* de Marília. Também fez parte do *V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e do II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe)*, promovido pela Universidade Federal do Acre (Ufac), em conjunto com a Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp), do *campus* de Marília.

prevalece a narrativa, ou a oralidade, enquanto base, mas conforme a fala citada durante a *escutatória-dialogal* compreendem o quanto o registro é importante.

É exatamente sob esse olhar cuidadoso que a reflexão epistemológica e vivencial manifesta a voz na aldeia – na *escutatória-dialogal* repleta de *ensino* – *aqui se apropria da junção de aprender e ensinar, pois neste estudo se acredita que aquele que ensina pode, ao mesmo tempo, aprender, e aquele que aprende poderá, um dia, vir a ensinar*. Os termos utilizados para expressar o poder medicinal das plantas da floresta, do alimento que se faz, dos rituais, do sol como mestre do horário e dos encantados (dos que já se foram desta vida) relacionam-se com o entorno dos saberes ancestrais e possibilitam discussões pertinentes à condição ontológica (do grego *ontos/ente*), e à existência do ser (*logoi* -palavras-ciência do ser).

Esse processo, denominado “interculturalidade”, permite ‘dialogar’ com as etnias indígenas, pois constitui o meio para se entender a dimensão simbólica na leitura do trovão, de uma pedra que se encontra no caminho, da chuva que se associa a comportamentos humanos, retratando um pensar-reflexivo a partir de uma simbologia que se contrapõe à cultura ocidental.

Por essa premissa, considera-se importante voltar ao conceito de cultura de Freire (1980). Segundo o autor, trata-se da “contribuição que o homem faz ao dado: à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho para transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (Freire, 1980. p. 38).

Já Santos (2006) apresenta duas outras concepções de cultura:

A primeira dessas concepções preocupa-se com todos os aspectos de uma realidade social. Assim, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação", ou então de grupos no interior de uma sociedade. Podemos assim falar na cultura francesa ou na cultura xavante. Do mesmo modo, falamos na cultura camponesa, ou então na cultura dos antigos astecas. Nesses casos, cultura refere-se a realidades sociais bem distintas. No entanto, o sentido em que se fala de cultura é o mesmo: em cada caso, dar conta das características dos agrupamentos a que se refere, preocupando-se com a totalidade dessas características, digam elas respeito às maneiras de conceber e organizar a vida social ou a seus aspectos materiais (Santos, 2006. p. 20).

Apesar das características e realidades tão singulares de cada grupo, Santos (2006, p. 21) afirma que “não se pode falar em conhecimento, ideias, crenças, sem pensar na sociedade à qual se referem”, ou seja, às artes e às letras, aos modos de

vida, às formas de viver em conjunto e, respectivamente, às suas tradições e organização interna.

Nesta perspectiva, pensa-se que não cabem contrapartidas culturais, pois nada há que se pareça com a valorização ou não do trovão, da pedra ou da chuva que cai. O que se observa é certamente uma distância entre a cultura indígena e a cultura europeia, situada em meio ao urbano ou ao aculturado à la ocidental a respeito do cosmos. Diferentemente dos primeiros, nota-se nestes últimos uma ausência de envolvimento com a natureza como o têm os indígenas, o que significa, por parte dos segundos, um não-envolvimento emocional com os fatos, ou fenômenos naturais.

Por consequência, não há como se encontrar neles o ‘espírito’ dos rios, das casas. Enfim, não há, segundo Hall, como o sistema estereotipar este cenário emblemático com a representação desses povos e retificar de forma reducional a folclorização e a exotização da diferença, nem há, lamentavelmente, como se possa coisificar a *narrativa*:

[...] como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de histórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. Como membros de tal “comunidade imaginada”, nos vemos, no olho de nossa mente, como compartilhando dessa narrativa (2015, p. 31).

Tenha-se em conta, portanto, a distância entre a cultura indígena e a cultura europeia - esta, situada em meio ao urbano ou ao aculturado à la ocidental - a respeito do cosmos com fatos e fenômenos naturais, enquanto a cultura indígena se caracteriza pelo envolvimento com a natureza. Pelos Parâmetros Curriculares é desafiador reconhecer a diversidade, por se tratar de mundos tão diferentes do ponto de vista etnocultural, como por seu patrimônio.

Então, nesta proposta, em virtude do local da fala e do que se ouve no processo *escutatória-dialogal*, teve-se um particular cuidado ao analisar e ao contar as histórias dos povos originários para que se possa contribuir “na continuidade, na tradição e na intemporalidade”, que é onde eles situam a “natureza das coisas”. Trata-se, como diz o documento, de um grande desafio:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e

valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (Brasil, 1998b, p. 117).

O documento reconhece tratar-se de uma complexa estrutura, aliás, como consta no documento, trata-se de uma questão que:

[...] diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (1998b, p. 121).

Sendo assim, ou seja, para se alcançar a *valorização das características étnicas e culturais* haverá que se recorrer ao que Hall (1981, p. 57) chama de ‘processo de ruptura do *monopólio do saber*’, que exige métodos e técnicas que permitam *conhecer transformando*. Ponto que Pinto (1988, p. 42) descreve como um “amplo movimento latino-americano de reação e recusa ao predomínio esterilizante do positivismo empirista na prática das ciências sociais”. Tal movimento, segundo Gabarrón e Landa (apud Brandão e Streck, 2013, p. 103), exige estratégias que permitam “superar as dicotomias de sujeitos-objeto e de teoria-prática, sempre presentes na pesquisa em educação”, através da qual se buscam estratégias enunciadas por Gabarrón e Landa (apud Brandão e Streck, 2013, p. 103).

Nesta análise árdua, retorna-se a Sacristán (2000, p. 48) sobre a imposição de quem “tem mais poder para controlar o currículo”, mas se esbarra na questão: quem tem esse poder de controle sobre o currículo?

Observa-se a complexidade dessas relações de colonialidade do poder nesse Estado-nação moderno, que implicam a consciência crítica do estar-sendo, citada anteriormente por Quijano (2005, p. 137). A propósito do complexo *pensar em movimento* aqui mencionado, é indispensável que se compreenda a diferença essencial entre a Ética do Discurso e a Ética da Libertação. A esse respeito, Dussel (2012, p. 418) fala das “vítimas da não-comunicação”, que se situam “justamente na ‘situação excepcional do excluído’, isto é, no momento mesmo em que a Ética do Discurso descobre os próprios limites” (Dussel, 2012, p. 418). O autor ajuda a entender essa diferença essencial entre a Ética do Discurso e a Ética da Libertação quando afirma:

A primeira parte da própria comunidade de comunicação; a segunda, dos afetados excluídos dessa comunidade: as vítimas da não-comunicação. Por isso, a primeira se encontra praticamente em posição de ‘inaplicabilidade’ das

normas morais fundamentais em situações 'normais' de assimetria (e não propriamente excepcionais), ao passo que a Ética da Libertação se situa justamente na 'situação excepcional do excluído', isto é, no momento mesmo em que a Ética do Discurso descobre os próprios limites (Dussel, 2012, p. 418).

É na 'situação excepcional do excluído' — no mesmo momento em que a Ética do Discurso descobre os próprios limites, pontuados por Dussel (2012, p. 418) -, que se percebe o quanto se exige do educador, e que leva a sugerir a dinâmica do pensar em movimento, numa ação-reflexão-ação.

Assim, essa dinâmica, enquanto o princípio da integralidade, compreende o “*Onhombo'e Rapé*” é, nas palavras de Kaká Jecupé, um processo de:

[...] reconhecimento da unidade na diversidade de tudo que existe, demonstrando que a vida é um fluxo interdependente e um encadeamento de relações, parte de uma visão de pertencimento inclusivo onde o 'si mesmo' e o 'Todo' interagem entre si” (2021, p. 25).

A *escutatória-dialogal* é também essa relação em que o “si mesmo” e o “Todo” interagem entre si, numa complexa e maravilhosa constelação única, em que cada um é, fomos, somos e seremos. Ainda com Jecupé:

Aquele que existe iluminado pelo reflexo de seu próprio coração. O que é e se serve de Sol e Sabedoria contidos em sua própria divindade. O que antes de haver-se criado, incriu-se, no curso de sua evolução futura, que já é passada, sendo presente. A Luz-pai-mãe que abraça a criação (Jecupé, 2002, p. 13).

Para esse modo de pensar, segue-se a discussão através de Mignolo (2017, p. 15), pois, para ele, há essa busca por um 'novo modo de pensar' que “se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade, etc.)”. O autor ainda colabora ao explicar que não é que “as epistemes e os paradigmas sejam alheios ao pensamento decolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica” (Mignolo, 2017, p. 15).

É o que Santos (2011, p. 266-267) afirma no 'desconstruir' o produto do domínio do poder, que vem de “qualquer relação social regulada por uma troca desigual. É uma relação social porque a sua persistência reside na capacidade que ela tem de reproduzir desigualdade”, incluindo “a ação e a vida”, “os projetos e as trajetórias pessoais e sociais”, promovendo e impondo uma *educação desigual*.

O currículo, para nós, deve ser permeado por uma educação decolonial para, assim, “superar a mera posição teórico-cúmplice da filosofia com o sistema vigente que gera vítimas” (Dussel, 2012, p. 321). Crê-se nesse caminho de superação, numa posição teórico-cúmplice da filosofia com o sistema vigente que gera vítimas, e na possibilidade, segundo o próprio autor, de se comprometer:

[...] com estas vítimas a fim de colocar o caudal analítico da filosofia ético-crítica (que é a plena valorização da filosofia)” e, conseqüentemente, “em favor da análise das causas da negatividade das vítimas e das lutas transformadoras (libertadoras) dos oprimidos e excluídos” (Dussel, 2012, p. 321).

As trocas desiguais, mencionadas tanto por Dussel (2012) quanto por Santos (2011), produzem oprimidos e excluídos, incluindo a pesquisa científica. E a pesquisa científica, por sua vez, talvez surpreenda ao perceber que esta sociedade é principalmente uma “sociedade produtora de mercadorias” (Santos, 2011, p. 286). É sobre o que alerta David Kopenawa, no livro *A Queda do Céu*, ao dizer que “os brancos sonham consigo mesmos”, porque “em suas cidades não é possível conhecer as coisas do sonho”. Nelas, não conseguem ver as imagens dos espíritos da floresta e dos ancestrais animais. Seu olhar está preso no que os cerca: mercadorias, televisão e dinheiro (2015, p. 438).

A reflexão exposta visa ir contra a *coisificação das pessoas* que Santos (2011, p. 286) correlaciona à “personificação das coisas”. Ao insistir nisso, o objetivo é enfatizar a relação direta com a metodologia e a didática, para se dar conta da emergência do elo entre interculturalidade e currículo.

Nessa ação-reflexão-ação é de suma importância citar o que Freire, há muito tempo, escreveu sobre a tão fundamental mudança da cara da escola, que seria, segundo ele, o sonho de a democratizar, “de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente” (1991, p. 74). O sonho, continua, é de se conseguir como resultado “uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista” (1991, p. 118).

Dessa mesma forma, almeja-se um bem-viver - com base nos saberes dos povos originários - que inclua a instituição escolar, a metodologia, a didática e o currículo vinculados à interculturalidade para se repensar o passado e o presente, dando voz a esses povos nos livros paradidáticos e vez a suas escritas para que narrem suas histórias e, assim, o professor as utilize em sala de aula para que, enfim,

se possam orgulhar de sua história de resistência, na aliança entre sabedoria e conhecimento, sob e sobre o tempo.

Tal assertiva remete ao questionamento formulado por Quijano: “Por que e como a colonialidade do poder produziu o des/encontro entre nossa experiência histórica e nossa perspectiva principal de conhecimento e, conseqüentemente, frustrou as intenções de solução eficaz de nossos problemas” (2006, p. 75)?

Vale acrescentar que esse desencontro tem colaborado para a invisibilidade dos povos originários, Krenak já mencionava essa invisibilidade ao ser questionado por uma repórter, em entrevista em 1989, que lhe perguntava: “Então Krenak, quem é você?” A resposta:

Eu sou Ailton Krenak. Sou filho de uma pequena tribo originária da região do Vale do Rio Doce. Nosso território tradicional se estende do litoral do Espírito Santo até entrar um pouco no sertão de Minas. Neste século XX, nós tivemos uma reserva delimitada pelo governo brasileiro. Os vários grupos do povo Krenak foram presos nessa reserva em 1922. Eu nasci em 1953; então, já sou filho da geração dos Krenak do cativo. Os Krenak livres viveram até 1922 (Krenak, 2015, p. 80).

Observe-se a voz que se manifesta em relação à cultura e à resistência dos povos originários, perspectiva que abre espaço para discussões entre indígenas e não indígenas, focando principalmente, e almejando, o elo entre ancestralidade, formação, saberes e práticas docentes. Na *escutatória-dialogal* com os saberes ancestrais:

Nós, xamãs, ao contrário, somos capazes de sonhar muito longe. As cordas de nossas redes são como antenas por onde o sonho dos xapiri desce até nós diretamente. [...] e logo percebemos, na escuridão, seus inúmeros caminhos luminosos enredados se aproximando, cintilantes como o brilho da lua. Então começamos a responder a seus chamados e, assim, seu valor do sonho chega a nós (Kopenawa e Albert, 2015, p. 460-461).

Ao escutar as palavras de Kopenawa e com ele dialogar, nota-se o quanto o cenário histórico é desigual e distante. Há uma enorme lacuna a ser revista no ensino superior e na educação básica sobre a vivência intercultural. O que se propõe para preencher esta lacuna são os círculos de saberes ancestrais – *nhanimboatyá nhanderu rekó-re* -, com a participação dos povos originários.

Freire, em 1981 (p. 92), insistia em que a educação devia contribuir para a libertação, porque, escrevia, “[...] é na intersubjetividade, mediatizada pela objetividade que minha existência ganha sentido”. Entende-se que a contribuição para a tomada de consciência dos sujeitos se faz pelo princípio da análise crítica dos

acontecimentos históricos e filosóficos, pela intersubjetividade da existência coletiva num diálogo entre ancestralidade, formação, saberes e práticas docentes, na humildade de um aprender juntos pedagogicamente freireano.

### 3.1.1 Neotecnicismo pedagógico em novas bases: Currículo baseado em resultados?

#### Racionalização do sistema educativo?

“Faz escuro mas eu canto,  
porque a manhã vai chegar.  
Vem ver comigo, companheiro,  
a cor do mundo mudar.  
Vale a pena não dormir para esperar  
a cor do mundo mudar.  
Já é madrugada;  
vem o sol, quero alegria,  
que é para esquecer o que eu sofria.  
Quem sofre fica acordado  
defendendo o coração.  
Vamos juntos, multidão,  
trabalhar pela alegria,  
amanhã é um novo dia”.

Thiago de Mello,<sup>4</sup> *In memoriam* (1965).

Nota-se um montante de exigências educacionais deste século XXI, uma locomotiva em busca de resultados, na singular tarefa de atender ininterruptamente aos índices oficiais de qualidade de ensino, seguindo, assim, um caminho de acentuada função de controle e regulação das políticas de avaliação.

Para se adentrar a discussão curricular, cabe mencionar que currículo não é um artefato técnico e neutro; também não é apenas a seleção e a organização dos conhecimentos escolares. Sacristán (2013, p. 18) afirma que o currículo “determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigência para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar”. Escreve também que os resultados ou “efeitos reais provocados nos alunos são realidades que pertencem ao âmbito da subjetividade” (Sacristán, 2013, p. 18). Exatamente nesse contexto, questiona-se quais realidades estão sendo despertadas no âmbito subjetivo de corpo discente que está sob a responsabilidade e o compromisso docente? Sacristán (2000, p 101) se

---

<sup>4</sup> Thiago de Mello - Amadeu Thiago de Mello (30 de março de 1926 a 14 de janeiro de 2022), poeta, tradutor e ensaísta, defensor da Amazônia, nasceu em Barreirinha, no interior do Amazonas. Os versos fazem parte do poema ‘Madrugada Camponesa’, que inspirou, inclusive, a 34ª Bienal de São Paulo, em 2021.

atreve a responder que seu “valor real, para os alunos que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação” aos quais se veem submetidos. Neste momento, a preocupação do estudo está nos processos propostos, que compreendem o que é prescrito e apresentado aos professores, o que é supostamente modelado pelos professores, até a ação em sala de aula, ou seja, o que é de fato realizado, e, por fim, o que se predetermina que seja avaliado. Paralelamente, os materiais e recursos escolhidos, uma preocupação desde as narrativas/oralidade dos povos originários - que aparecem nos livros e conteúdos, com manifestações nítidas de catequisar, numa perspectiva tecnicista e disciplinar, cujo propósito consiste em informar e treinar uma mão de obra para a manutenção do sistema desigual que impera no mundo, eliminando, conseqüentemente, o aprofundamento epistemológico do ensino. Assim, o objetivo das aulas fica reduzido a apenas estudar com a finalidade de responder a testes e a avaliações. Infelizmente, neste contexto, o professor não passa de um técnico submisso e avaliado por um conteúdo imposto.

O cuidado, neste ponto, requer explicar que, ao se utilizar o termo ‘*neotecnicismo*’ no título deste capítulo, se está fazendo referência à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, em que se definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e se institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Link: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

A referência também mencionada no título sobre as Novas Bases diz respeito à Base Nacional Comum Curricular - documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

A relação consiste da presença do *neotecnicismo* na Base Nacional Comum Curricular. Para alinhar essa perspectiva, recorre-se à “Avaliação Nacional do Rendimento Escolar” (Anresc), conhecida como ‘Prova Brasil’, aplicada pela primeira vez em novembro de 2005, destinando-se especificamente a uma avaliação censitária aplicada aos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental público. A cada dois anos, tal avaliação é realizada com base em conhecimentos, habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática (Brasil, 2005).

Assim, considera-se que essa concepção de *prova objetiva* complementa as informações oferecidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cuja dinâmica se apresenta, a partir das matrizes de referências elaboradas, como uma síntese de propostas curriculares estaduais e municipais. O mesmo ocorre com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja função consiste em identificar e monitorar as escolas com baixo desempenho de seus alunos.

Nesse conjunto, fica evidenciado que a Prova Brasil está vinculada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). E é exatamente ao analisar este índice que se compreende que é a partir desse processo que o MEC repassa recursos aos municípios: aos que apresentarem melhor desempenho, repasse financeiro que advém do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); aos que apresentem resultados insatisfatórios, oferta-se apoio técnico e/ou financeiro. Apoio que ocorre a partir da adesão ao *Compromisso de Todos pela Educação* e da elaboração do *Plano de Ações Articuladas* (PAR). O plano citado organizou vinte e oito diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em quatro dimensões: (1) gestão educacional; (2) formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; (3) práticas educativas e avaliação e (4) infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Cabe ressaltar que o que se destaca sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) relativamente aos índices oficiais de qualidade de ensino está claramente expresso no Decreto nº 6.094, de 2007, que trata da formulação do Ideb:

Art. 3 - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, com base nos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (Brasil, 2007).

Na continuidade dessa explicação, e em pontual esclarecimento, observa-se que a BNCC tem como “objetivo sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio” (Brasil, 2015).

Nesta direção, reporta-se à noção de responsabilização direcionada aos professores, e tais dados podem mostrar o neotecnicismo (ou seja, a retomada do

tecnicismo nos dias atuais) principalmente pela ideia da produtividade no campo educacional, associada, a partir dos anos setenta, à Teoria Geral de Administração.

Por conta dessa visão educacional, a docência passou a ser vista na perspectiva praticista, como um currículo padronizado, baseado em resultados práticos e rápidos, sem teorização, em função de diretrizes orientadas por princípios de (des)profissionalização da carreira docente, ferindo a autonomia das universidades e desconsiderando os projetos curriculares dos cursos. Não se escutaram os profissionais da educação, nem com eles se dialogou a respeito de um processo de reforma do ensino superior e do ensino privado envolvidos com o movimento empresarial. Segundo Evangelista, Fiera e Tilton (2019), dessa convergência e influências:

[...] deriva a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas diretrizes para formação docente, orientação que confluirá para a organização do mercado privado das escolas superiores e de materiais didáticos, tecnologias e soluções digitais ligadas à produção da hegemonia burguesa pela via da escolarização. [...] grande grupo de capitalistas, também presente em outros nós da rede, caso da Pearson, da Abril Educação, do Instituto Tim e da Fundação Cesgranrio, entre outros. Soma-se a isso, a presença de Sistema S – Senac, Sesi e Senai. [...] elos com Organizações Multilaterais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

Observa-se, lamentavelmente, um projeto educacional que corresponde a uma “movimentação das frações burguesas e a seus intelectuais orgânicos na produção e circulação de informações, assim como à articulação dos interesses capitalistas no que tange às políticas públicas para a formação de professores no país” (Evangelista, Fiera e Tilton, 2019).

Em reflexão com a situação apresentada, Apple (apud Moreira e Tadeu, 2013, p. 90) diz que o currículo não deve ser apresentado como objetivo, mas como “subjetivar-se constantemente”. O autor continua afirmando que isso é “reconhecer as próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais:

Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais na sala de aula, bem como das relações de poder entre eles. Assim, se estivermos preocupados com o *tratamento realmente igual* – como acho que devemos estar – devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes.

Nesse reducionismo metodológico de ensino a caminho por resultados, ferindo as subjetividades e diferenças, as variáveis de contexto e os determinantes sociais, políticos e econômicos ficam de fora ao focar apenas o conhecer e o dominar o conteúdo e em como o aluno aprende. Nesse aspecto, cabe lembrar que a BNCC da formação segue as seguintes dimensões (competências): conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Cabe uma observação sobre o engajamento profissional no sentido de “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional”, deixando a infraestrutura de fora e, conseqüentemente, tornando impossível a reflexão sobre a ação numa padronização de comportamentos profissionais: racionalidade técnica, eficiência, produtividade, tudo centrado num currículo elaborado em base a competências, atendendo aos propósitos impostos pelo documento:

Reafirmando o compromisso da Didática com os resultados do ensino, para uma educação inclusiva e emancipatória e entendendo-a como campo de conhecimento essencial para a atividade docente, parece-nos ser possível, no atual contexto (sociedade globalizada, novos paradigmas, novas formas de organização e funcionamento dos sistemas de ensino e de escolas [...] e o próprio campo de estudos e pesquisas emergentes na área), propor a seguinte problemática: como essas questões atravessam o fazer docente? Que novos saberes e fazeres são necessários aos professores? Que respostas a Didática pode apresentar? (Pimenta, 2014a, p. 37).

Nessa reflexão, cita-se uma apreciação atribuída a Kant, no caso de desvinculação entre pedagogia e didática, registrada por Pimenta (2019): “A pedagogia sem a didática é vazia e a didática sem pedagogia é cega”. Nessa linha, para as autoras Silva e Veiga (2013, p. 32), “[...] a aula é vida pedagógica–existencial que pode significar um rompimento com o modelo conservador”. Apple (apud Moreira e Tadeu, 2013, p. 57) complementa essa discussão ao enfatizar:

Nossa tarefa é ensinar e aprender, levar nossas indagações tão a sério quanto o tema requer, e receber as críticas que nos fazem respeitosa e abertamente; desejá-las mesmo, para que também possamos ser convocados a questionar e reformular nosso próprio senso comum, da mesma forma que pedimos aos outros.

Nesse conjunto de aspectos que engessam o currículo e, conseqüentemente, aprisionam a pedagogia e a didática, não só se fere o local da cultura e sua ampla diversidade, como se provoca o reducionismo inserido no contexto metodológico que se pretende discutir.

Em resumo, a colonialidade do ser e a continuidade da dominação colonial sobrevivem e se escondem num subterfúgio camuflado para manter o subalterno num âmbito excludente, silenciando-o, para, assim, fortalecer uma pedagogia cruel.

Nesta pesquisa, todavia, insiste-se na necessidade de se pensar na união entre o conhecimento científico e o conhecimento dos povos originários, o “*Onhombo’e Rapé*” da *escutatória-dialogal*, para associar esses conhecimentos.

Como resultado dessa *escutatória-dialogal*, um lado e outro propõem informações, aqui transcritas por ordem de aparecimento, portanto não sistematizadas. Indicamos os itens pela ordem de apresentação, referindo-se a:

- como seria o objeto de estudo;
- como o aluno se identificaria com essa metodologia, assim como saberia o que está estudando;
- como ele se identificaria numa pesquisa, aprendendo a levantar hipóteses, com questionamentos levantados não apenas pelo professor, como também pelo aluno;
- qual o objeto deste estudo;
- o que seria preciso aprender;
- quais os propósitos desta sociedade;
- qual o plano pedagógico da escola,
- quais os projetos e as reais necessidades da comunidade.

Deduz-se, pela *escutatória-dialogal*, que ela provoca a identificação desse objeto de estudo, ou seja, que os alunos/grupo precisam saber que aquele objeto de estudo já possui uma representação social e, em conjunto com o professor, escutam a representação desse objeto de estudo para todos os participantes, e entre si dialogam. Procedem como se fez nesta pesquisa, quando a todos os participantes foi proposta a questão: O que é bem-viver para você?

Assim como foi na pesquisa, a questão a endereçar ao alunado seria: Qual é a representação da terra indígena para você?

A resposta a tais indagações é exatamente associar o conhecimento científico e o conhecimento dos povos originários.

### 3.1.2 O currículo e o *onhombo’e rapé* -escutatória dialogal

Ao se guiar por esse princípio, cabe conectar o currículo nesse complexo viés metodológico que se insere na discussão. Para simplificar um pouco essa complexi-

dade, recorre-se a Coll e a Sacristán.

O primeiro (Coll, 2003, p. 45) afirma que o “[...] currículo proporciona informações concretas sobre o que é ensinar, quando ensinar, como ensinar, e o que, como e quando avaliar”.

Já Sacristán (2000, p. 15) escreve: “Quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de focá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação”.

Ambos os autores demonstram para nós um ensino direcionado, que se apresenta nos termos “concreta/concretização”. O intuito é questionar as entrelinhas desse direcionamento do ensino. Portanto, quando Coll (2003, p. 45) propõe “quando ensinar, como ensinar e o que, como e quando avaliar”, sugere que se observem as entrelinhas histórico-culturais de um sistema prescrito, cabendo a nós refletir sobre a problemática aí embutida.

Para tanto, indaga-se: Ultrapassa a formação docente (entendam-se por isso a metodologia e a didática, e sua aplicabilidade) as paredes neoliberais institucionais ou promove a continuidade do apagamento histórico-cultural de um povo?

Para responder a essa indagação, a crítica não se restringirá especificamente ao docente em sua batalha diária e às árduas horas de estudo e pesquisa, mas se aplicará a um sistema que falha diariamente em combater a reprodução de um racismo estrutural que, silenciosamente, omite sujeitos e não os traz para o contexto do processo de ensino-aprendizagem!

Pontualmente, observa-se que a crítica se encontra no processo cotidiano da relação entre pedagogia, didática e currículo, à sua estruturação e ação. Neste sentido, tanto Coll como Sacristán contribuem nessa ‘disrupção’, na desconstrução, que tanto se almeja, das práticas enraizadas na colonialidade do poder.

Nesse caminho de *escutatória-dialogal*, as indagações são instrumentos fundamentais na busca por uma autorreflexão, por sua vez localizada num processo que envolve todos os participantes, que é a dialética do escutar e dialogar, em que se estabelecem relações a todo momento e em todas as temáticas preestabelecidas e produzidas. Nesses sistemas, qual é o lugar da avaliação? Como se estabelece a avaliação de aprendizagem? Como se faz avaliação num processo dialógico, em diálogo, na busca por se compreender os grandes desafios, as contradições no

cotidiano, em família, em comunidade e no mundo? Como se procede numa aprendizagem coletiva de busca de solução para esses desafios? O que é avaliar neste contexto? O que constitui *escutatória-dialogal* sobre os propósitos pessoais e coletivos e assim repensar os objetivos a serem expostos?

Essa *escutatória-dialogal* deve partir de um entendimento do porquê se está fazendo; do para quê; dos resultados alcançados e do porquê se conseguiram esses resultados; da razão por que não se estão conseguindo esses resultados; de um engajamento com o meio.

Como se articula a questão do método com o conteúdo? Através do estudo do meio, que, por sua vez, se consegue através da análise e da observação local, dialogando com a história numa realidade física e natural, que se caracteriza aqui na terra, no chão, numa análise do sentimento real de ser parte do processo.

Então, ao pensar na elaboração do currículo, como também em sua materialização nas escolas e nas salas de aula, necessita-se de constantes discussões e reflexões. Candau alerta que “nossa obrigação, como profissionais da educação, é a de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos” (2007 p. 19).

Ainda sob esse prisma, deve-se lembrar que o currículo é “resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (Moreira; Tadeu, 2013. p. 71). Quem é esse outro que seleciona, determina e executa esse currículo? Nessa prerrogativa:

O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens (Candau, 2008, p.13 apud Araújo, 2013. p. 48).

O questionamento, nesse ponto da pesquisa, é: Como alcançar e assegurar democraticamente participações e discussões que colaborem para uma prática docente efetiva entre pares?

A experiência do “*Onhombó’e Rapé*”-*escutatória-dialogal* entre pares, alimenta a esperança de se conseguir estimular esse processo. Concorde-se, porém, com alguma frustração, com o que afirma Sacristán (2000, p. 221):

A realidade é que muitos “projetos curriculares fracassaram na prática, na longa história da inovação curricular, enquanto as atividades metodológicas das aulas não forem mudadas, mantendo-se as mesmas tarefas acadêmicas que vinham sendo praticadas”.

Vale, por isso, reafirmar a importância de se repensar num “*Onhombo’e Rapé*” – no caso do que aqui se propõe - que colabore em fornecer “conteúdos com esquemas práticos e teóricos com os professores” (Sacristán, 2000, p. 221).

Por este prisma, segue-se numa relação metodológica, na qual se sugerem concepções que visem a romper com visões dicotômicas (sociedade *versus* natureza) e que dialoguem sobre a cosmovisão a partir de uma consciência planetária, de modo que se estimulem os sujeitos a repensarem o ser/estar no mundo. Nesse percurso, foca-se a importância do círculo dos saberes ancestrais, que precisa, de acordo com Dussel (2012), “superar a posição teórico-cúmplice da filosofia com o sistema vigente que gera vítimas”, o que, ainda segundo o autor:

[...] não significa que se deva abandonar toda filosofia; significa que se deve superar a mera posição teórico-cúmplice da filosofia com o sistema vigente que gera vítimas, e comprometer-se praticamente com estas vítimas a fim de colocar o caudal analítico da filosofia ético-crítica (que é a plena valorização da filosofia) em favor da análise das causas da negatividade das vítimas e das lutas transformadoras (libertadoras) dos oprimidos e excluídos (Dussel, 2012, p. 321).

O âmbito curricular urge por “lutas transformadoras (libertadoras) dos oprimidos e excluídos” citadas por Dussel (2012), que requerem de nós a superação desse abismo chamado ‘civilização’. O ponto questionador deste abismo está na dicotomia “civilização e/ou barbárie”, que se pode afirmar enquanto projeto político para nascer uma nação. Ao se legitimar ou não esse processo, observam-se discursos criados e multiplicados por diferentes grupos que afirmavam que o princípio adivinha do progresso e da prosperidade: a civilização. Todavia, simultaneamente ressalta-se o que sem dúvida não contribui: a barbárie, que vem de um curso brutal de apagamento de culturas, o qual se justificava na construção e manutenção de uma suposta civilização.

Cabe, em tal contexto, lembrar os que foram “tirados de cena por epidemias, pobreza, fome, violência”, os povos “que receberam aquela visita e morreram; o fim do mundo foi no século XVI” (Krenak, 2019, p. 70-71).

Em continuidade à reflexão de Krenak, neste diálogo há uma proposta de releitura das epistemologias das áreas de conhecimento em diálogo com os saberes ancestrais, pensando, juntos, no que Dussel apresenta sobre uma consciência crítica,

ao afirmar que ela “só pode existir a partir de uma posição ética bem específica, e pelo exercício de um novo tipo de racionalidade” (2012, p. 303).

Nesse “novo tipo de racionalidade”, admite-se a interpretação de que “as vítimas” sejam “reconhecidas como sujeitos éticos, como seres humanos que não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que foram excluídos da participação na discussão, que foram afetados por alguma situação de morte” (Dussel, 2012, p. 303). Daí ter muito a contribuir o processo vivenciado que se narra a seguir, em especial por meio da fala de cada participante, na expressão de seus saberes e questionamentos que a *escutatória-dialogal* tem possibilitado neste estudo.

Pela discussão na *escutatória-dialogal* trata-se, também, da crueldade nas relações de poder, que se manifestam numa herança preconceituosa e desigual, principalmente quando se faz referência ao indígena ao se tratar de naturalidade, civilização, trabalho, entre outros, como se fossem atributos exclusivamente relacionados a heranças europeias.

Imbuídos desse referencial, segue-se para a Terra Indígena Araribá, com o objetivo de criar e aplicar o “*Onhombo’e Rapé*”, por se acreditar na contribuição desafiadora de fazer circular os saberes ancestrais entre educação básica e ensino superior.

### 3.1.3 Terra Indígena Araribá de Avaí/SP

#### Breve caracterização: Terra Indígena Araribá

Mapa 1 – Localização de Araribá



Fonte: <https://www.google.com/maps/@-22.1669948,-49.4390116,10.26z?hl=pt-BR>

De acordo com os dados obtidos nas páginas <https://cpisp.org.br/arariba/> e <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3599>, a área oficial é de 1.930,3369 hectares. Do ponto de vista da jurisdição legal, pertence ao Domínio Mata Atlântica, homologada pelo regime CRI e SPU (Decreto nº 308/1991), com uma população de aproximadamente 638 pessoas (SESAI, 2020).<sup>5</sup> Não há registro de moradores isolados. A área se situa próximo à cidade de Avaí, no estado de São Paulo, na região de Bauru, e não na fronteira.

Pertencem à Terra Indígena Araribá as aldeias Kopenoti, Ekeruá, Nimuendaju e Tereguá. Cabe esclarecer que não se esteve na aldeia Ekeruá, em respeito à decisão da liderança, aspecto prezado nesta pesquisa - a ética - e assumido pelo pensamento decolonial, o que explica por que as decisões de participação são tomadas de forma democrática e não por imposição opressiva, colonial.

Do ponto de vista do contexto histórico, a região de Avaí, desde aproximadamente 1900, é ocupada por povos indígenas guarani. Segundo o histórico jurídico, a Terra Indígena Araribá foi decretada área reservada/SPI, em 19 de maio de 1913, com decreto (REG CRI e SPU) e homologação finalizada e publicada em 30 de outubro de 1991.

Em meados de 1932, povos terena procedentes do Mato Grosso do Sul passaram a também ocupar a Terra Indígena Araribá, orientados pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) (Rosa, 1985).

Atualmente, há terenas, tupi-guaranis, kaingang e cruaiá, mas, em relação à cultura local, as que prevalecem são a guarani e a terena.

Nesse aspecto, há a presença da língua guarani (*'gwa:rəni*) ou *guaraniñe'ẽ*, ou, ainda, *avañe'ẽ* (*[ʔãvãñẽ 'ʔẽ]*, termo que, literalmente, se traduz por "a língua do povo"), um idioma originalmente indígena do sul da América, empregado pelos povos guaranis (Nhandewa, Kaiowá, Mbya). No caso da língua terena, *tereno* ou *têrenoe* da etnia terena, pertence à família linguística aruaque.

Nas aldeias visitadas - Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá -, é possível afirmar que tanto a cultura guarani nhandewa quanto a terena não são totalmente distintas das de outros povos indígenas, como também entre os que estão na Terra Indígena

---

<sup>5</sup> Dados obtidos nas páginas <https://cpisp.org.br/arariba/> e <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3599>

Araribá. Pôde-se observar este fato ao se participar de eventos nas aldeias citadas e, em especial, na atividade nomeada '*Círculo de Saberes Ancestrais*'.

Neste sentido, ressalta-se a importância da relação que essas comunidades mantêm com o ambiente em que vivem, e os grandes desafios impostos pelas ações lamentáveis dos não indígenas nesta localidade, como resquícios coloniais, manifestados na busca frenética por modernização, aspecto a ser tratado ainda neste subcapítulo, ao se abordar a questão da voçoroca.

É oportuno lembrar que antes da colonização do território nacional era da floresta que os povos originários retiravam sustento, proteção e cura física e espiritual. Nessa mesma floresta encontravam alimentos, fosse através da caça, da pesca ou da coleta dos frutos. Dessa floresta também extraíam artefatos para a produção de armas, vestuário, ornamentações e habitações e, em especial, as plantas medicinais usadas no tratamento de lesões e nos processos de adoecimento físico e mental.

Outro aspecto de grande importância para os povos é o âmbito religioso. Exemplo é o xamanismo, que se compreende aqui como prática de cunho etnomédico, religioso e filosófico, conectando os animais, as plantas e o próprio homem. Para todos os povos indígenas, a floresta é um espaço sagrado e todos os seres que ali habitam estão em conexão. Pensando nesta conexão, observa-se, no arquétipo terena, que existe uma ave conhecida como acauã e/ou macauã, para eles um pássaro sagrado.

Na cultura terena, há a presença dos koixumuniti (pajés), responsáveis por dirigir diversas cerimônias, portando, geralmente, chocalhos globulares chamados de *itaaká*, com um tufo de penas de *kipaé* (ema) presas na extremidade, em particular quando invocam os *koipihapati* (espíritos) em busca por cura e boas colheitas. Sobre a cultura guarani, a vivência ocorreu com o pajé da aldeia Tereguá, numa *escutatória-dialogal*. Por dias, cada momento foi vivenciado. Aqui se aprendeu que a espiritualidade passa de geração em geração - de pai para filho, de filho para neto - e é conexão com os mistérios dos céus e da terra, graças à ação do pajé. Em cerimônia sagrada, ele trabalha as energias corporais do enfermo com o auxílio de um cachimbo de madeira, com ervas medicinais. Ele traga profundamente e para; em seguida, ele libera a fumaça, que demora para se dissipar, envolvendo aquele que está ali buscando sua ajuda. A fumaça é presença sagrada: espanta os maus espíritos, procedimento para cura espiritual que se inicia pela cabeça - o centro sensorial e

cognitivo humano -, derramando fumaça pelos sete orifícios - as sete portas de percepção humana.

A razão de citar a cultura vivenciada dos povos originários é a de provocar o respeito por estas sabedorias, promovendo a visibilidade dos guaranis e terenas do estado de São Paulo, como também a de outras etnias nos estados brasileiros, muitas vezes silenciadas pelo governo, por instituições formais e não formais, em materiais e livros didáticos.

Apesar disso, a ancestralidade mantém suas culturas vivas, resistindo e lutando. Exemplo disso, a aprovação, em 16 de dezembro de 2021, do Projeto de Lei 5.466/2019, de autoria da deputada federal Joenia Wapichana (Rede-RR), que institui o “Dia dos Povos Indígenas”, em substituição à nomenclatura “Dia do Índio”. O PL teve a relatoria, através do deputado Wolney Queiroz (PDT-PE), do projeto aprovado na Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) e na Comissão de Cultura (CCULT), respectivamente em 2019 e em 2021. Na ocasião, Joenia declarou que alterar a nomenclatura para torná-la “mais respeitosa e mais identificada com as comunidades indígenas” se devia à necessidade de reconhecer e ressaltar “o valor dos povos indígenas para a sociedade brasileira”, de “reconhecer o direito desses povos de manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões”.

Diante do exposto, retoma-se a assertiva de Freire, que também registrava os desafios sociais e educacionais que os povos originários enfrentaram, enfrentam e enfrentarão (1985, p. 68). Freire afirmava não haver “saber mais, nem saber menos”, há “saberes diferentes”, e concordava com Gadamer que é nesse diálogo que se acredita, numa escuta em que haja “engajamento em todo ato de compreensão” (2002(a), p. 216).

Foi com tal engajamento que se retomou a vivência na Terra Indígena Araribá. Essa terra, com 1.930 hectares, está localizada na área de proteção ambiental (APA) Rio Batalha. As vivências ocorreram nas aldeias Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá. Na aldeia Kopenoti, o cacique informou viverem lá a etnia terena, a tupi guarani e a kaingang. Já na aldeia Nimuendaju, segundo a liderança presente, encontram-se a etnias guarani nhandewa, a guarani mbyá, a guarani kaiowa, a kaingang e a terena, embora a que prevalece na cultura local seja a guarani-nhandewa. Na aldeia Tereguá, o vice-cacique informou as seguintes etnias: terena, tupi-guarani, kainguang e cruaiá, mas ali também com predomínio das culturas terena e guarani.

Durante as vivências na Terra Indígena Araribá, tem-se notado que hoje os povos enfrentam três desafios, sendo dois estruturais - o saneamento básico e a voçoroca, no último estágio da erosão - e um terceiro, no âmbito cultural, o da restauração da casa-sede e construção do espaço para os artesãos.

No caso do saneamento básico, cabe explicar que a preocupação é que o sistema atual de tratamento das aldeias esteja saturado, liberando o esgoto sanitário, contaminando o solo e os recursos hídricos.

Sobre a voçoroca, tal situação advém da consequência da construção de uma ferrovia que gerou impactos ambientais inerentes ao meio físico onde foi instalada. Uma forma de amenizar tais impactos poderia ter ocorrido ao prevê-los antes da execução da obra. Um exemplo disso teria sido o de se preocupar e agir no sentido de que os dispositivos hidráulicos - como drenagem superficial, bueiros e galerias – fossem eficientes para evitar processos erosivos. Com essas providências, se poderiam captar as águas superficiais, discipliná-las e conduzi-las para locais convenientes, impedindo que a obra interferisse negativamente sobre o regime de escoamento superficial.

Em relação ao âmbito cultural - restauração da casa-sede e construção do espaço para os artesãos -, especificamente a aldeia Kopenoti, a comunidade pretende estimular os artesãos a captar recursos a partir de sua habilidade com cerâmica, entre outras artes.

Face a tais desafios, pensou-se em ações para colaborar no direcionamento de dois projetos que contemplem o saneamento básico, além da restauração da casa-sede e da construção do espaço para os artesãos, como também a criação do estatuto de uma associação dos artesãos.

Neste estudo, que engloba “pesquisadora-pesquisados”, valorizam-se a libertação e a dignidade de todos, pois todos são sujeitos de um trabalho comum, ainda que em situação e tarefas diferentes (Brandão, 1981, p.11). É nesse trilhar que as ações se justificam, pela possibilidade de contribuir para o fortalecimento de parcerias por um bem-viver nas aldeias e, assim, cultivar o respeito à terra Indígena, em especial mantendo suas raízes culturais.

#### 3.1.4 Diário de campo I: *escutatória-dialógica* na Terra Indígena Araribá

O trabalho de campo é uma estratégia importante nesta pesquisa.

Além do registro e da conexão intencional deste processo com o “*Onhombo’e Rapé*”: *escutatória-dialogal*, envolve a articulação de proposições teóricas com a experiência empírica na produção de saberes contextualizados.

A princípio, em comunhão com as aldeias, escolheu-se para a **primeira etapa deste diário de campo nas aldeias** o dia 11 de março de 2023, sábado, data em que se fez contato com as três lideranças da Terra Indígena Araribá de Avaí/SP, e, em conversa, uma breve apresentação da pesquisa, informando sobre a autorização da Funai, esclarecendo algumas dúvidas, e o convite aos indígenas-professores para que eles participassem da pesquisa, mas o fizesse quem se dispusesse a fazê-lo voluntariamente. Na continuidade das explicações, mencionou-se o pedido de permissão para a ida às aldeias Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá, como também para a posterior visita das professoras da rede municipal de Birigui/SP e dos professores da Unesp.

O contato foi via telefone. O cacique Claudino, da aldeia Nimuendaju, juntou à conversa o responsável pela escola indígena, Gleidson Alves Marcolino. Para o mesmo fim, o cacique Lauro, da aldeia Tereguá, indicou o vice-cacique, Richard Caetano, responsável pela escola indígena desta aldeia. Já na aldeia Kopenoti, o cacique Edenilson Sebastião, conhecido como Chicão Terena, coordenou todo o processo relacionado à aldeia e à escola indígena, predeterminando dois indígenas professores.

O acolhimento das três aldeias sobre o desenvolvimento da pesquisa foi fundamental para este estudo. Sem dúvida, não se teria obtido êxito sem o apoio de todas as lideranças, às quais se expressa aqui profunda gratidão.

A **segunda etapa deste diário de campo nas aldeias ocorreu** nos dias 19 e 20 de maio de 2023, sexta-feira e sábado. Foi nessas datas que se visitaram pela primeira vez as aldeias da Terra Indígena Araribá - Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá -, juntamente com as três professoras da rede municipal de Birigui/SP.

Figura 4: Placa de área indígena



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

O primeiro contato foi feito por telefone, com as lideranças das três aldeias. Na sequência, com os responsáveis pelas três escolas indígenas, retomando brevemente a apresentação da pesquisa, esclarecendo algumas dúvidas, assim como se falou da participação voluntária dos indígenas professores na pesquisa.

Nesse ínterim, reforçou-se a questão das datas para que não atrapalhassem o cronograma da aldeia e/ou alguma atividade de responsabilidade externa de todas as lideranças. Também foi informado sobre as condições da estrada, em virtude de uma chuva recente, que poderia dificultar o trajeto por estar em reforma nesse período.

Durante a visita em cada aldeia e escola, todos foram muito bem acolhidos pelas lideranças, que atentamente ouviram sobre a pesquisa. Na sequência, pôde-se conhecer as escolas indígenas. Observou-se que as turmas são multisseriadas, um desafio para a prática docente, pois isso demanda dividir a aula de acordo com as necessidades de cada grupo. Além da diferença de idade, numa mesma sala há a presença de crianças com algum grau de parentesco, que também demandam atenção. Também foi manifestado pela liderança de uma das aldeias a situação atual das escolas em aspectos estruturais e de reformas necessárias. Ao longo do trajeto, mencionou-se a importância de valorizar a história e a cultura nessa primeira *escutatória-dialogal*, com a presença da narrativa dos povos originários neste estudo.

No decorrer da *escutatória-dialogal* com a liderança, foi citada a possibilidade de contribuição da pesquisadora com as escolas indígenas; tratou-se de aspectos em que ela poderia colaborar – como atividades direcionadas ao Centro Cultural da aldeia Niumendaju, mudas de plantas, articular conversas com órgãos públicos sobre o saneamento básico para as aldeias, além de auxiliar na escrita da criação da associação de artesãos na aldeia Kopenoti.

Escutá-los e dialogar com eles foi uma preciosa aprendizagem do estar-juntos, do viver-juntos, do bem-viver, compreendendo a articulação existente nas aldeias que vivem em contínua luta e resistência pelo fortalecimento dos princípios e valores ali existentes.

A **terceira etapa deste diário de campo nas aldeias ocorreu** nos dias 23 (sexta-feira), 29 (quinta-feira) e 30 (sexta-feira) de junho de 2023. Ao retornar à Terra Indígena Araribá, nas aldeias Niumendaju, Kopenoti e Tereguá, voltou-se à proposta da pesquisa, expondo maiores detalhes do procedimento, repropondo a todos os

indígenas professores presentes o convite à participação, esclarecendo ser uma adesão voluntária, que compreenderia a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concluída a apresentação da pesquisa e devidamente explicado o teor do termo de consentimento, passou-se para a *escutatória-dialogal*. Pediu-se especial atenção, pois, a partir desse momento, cada fala dos participantes, gravada, seria transcrita ou anotada entre aspas. Fez-se questão de explicar e deixar claro que a transcrição das manifestações dos participantes seria feita na íntegra.

Após estas premissas, iniciou-se o primeiro questionamento de um indígena professor, que foi: “Que escola queremos?” O questionamento levou a todos a refletir sobre a temática, muito pertinente à pesquisa, pois, se esse questionamento demanda visualizar, refletir e sentir, ele vai muito além do ser educador. Ele pressupõe um contexto histórico, que compreende silenciamento, o desafio do pertencimento e as dolorosas marcas que o colonizador deixou nesses povos e em suas terras. A questão é compreender que, por mais que se tente aproximar do impacto do não indígena nesse contexto, jamais o não indígena captaria totalmente a dimensão em seu ser sobre o que os povos originários sofreram e ainda sofrem.

A *escutatória-dialogal* contribuiu para que cada um, em seu tempo, colaborasse com a reflexão indagativa que o indígena professor trouxe ao grupo. Esse grupo, em círculo, estava diante da preciosa fala de cada um que ali se manifestou, fosse em concordância expressa face ao “parente”, fosse na verbalização de seus pensamentos enquanto contribuição aqui transcrita na íntegra.

Outro ponto a observar, e evidenciado durante a *escutatória-dialogal*, é a importância do esclarecimento de dúvidas relacionadas ao objetivo e às intenções desta pesquisa, para evitar o que relatam haver acontecido em virtude da postura de outros pesquisadores que estiveram na aldeia. Ressalta-se que cada aldeia terá uma cópia da escrita do presente estudo, após o término da pesquisa.

Prossegue-se, agora com base na manifestação dos indígenas professores, na assertiva de que haviam compreendido “a importância do registro de nossa história”, pois, culturalmente, os povos originários possuem as narrativas como transmissão de seus saberes. Sendo assim, é inegável a riqueza cultural presente em seus ensinamentos orais. Com o tempo, perceberam a necessidade do registro de seus saberes. A esse respeito, vão aqui transcritas as palavras de Davi Kopenawa:

Então, entreguei a você minhas palavras e lhes pedi para levá-las longe, para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós. Ficamos

muito tempo sentados, falando, em minha casa, apesar das mutucas e piuns. Poucos são os brancos que escutaram nossa fala desse modo. [...] Mais tarde, eu disse a você: “Se quiser pegar minhas palavras, não as destrua. São as palavras de *Omama* e dos *xapiri*. Desenhe-as primeiro em peles de imagens, depois olhe para elas. Você vai pensar: “*Haixopë!* É essa mesmo a história dos espíritos!”. E, mais tarde, dirá a seus filhos: “Estas palavras escritas são as de um Yanomami, que há muito tempo me contou como ele virou espírito e de que modo aprendeu a falar para defender a sua floresta”. Depois, quando essas fitas em que a sombra das minhas palavras está presa ficarem imprestáveis, não as jogue fora. Você só vai poder queimá-las quando ficarem muito velhas e minhas falas tiverem já há muito tempo sido tornadas desenhos que os brancos podem olhar. *Inaha tha?* Está bem? (Kopenawa; Albert, 2015, p. 63-4).

Conecta-se os termos desse escrito com a afirmação dos indígenas professores e com o estudo, particularmente no processo de apreensão da oralidade pela pesquisadora. Pelo texto de Kopenawa, pode-se notar que as “palavras dadas” se tornam as “peles de imagens”, que aqui se multiplicam para outros lerem, como também para se reconhecerem. Atualmente, o registro e o desenho dessas “palavras dadas” também estão presentes nas “palavras dadas” dos pesquisadores indígenas, não somente direcionadas ao mundo dos “brancos”.

Outros aspectos mencionados pelos professores indígenas na *escutatória-dialogal* foram as necessidades e desafios enfrentados no cotidiano das aldeias (entre aspas os dizeres dos participantes), como, por exemplo, “tecnologia”, “importância da *internet* para pesquisa”, a “luta contra a desinformação entre não indígenas sobre indígenas”, os “livros que ainda possuem a imagem estereotipada do indígena”, a “imagem do indígena europeu para representar o que está no Brasil, causando confusão e distorção sobre as singularidades de cada etnia”; os “problemas relacionados à falta de energia elétrica que atrapalha o andamento de uma atividade e necessidades básicas”.

Neste cenário, os indígenas professores ressaltaram a importância do preparo na escola indígena para que os alunos se tornem “formadores de opinião”, continuem “buscando conhecimento” para se fortalecerem e colaborarem com sua comunidade. Em especial, citaram a motivação de um projeto contínuo sobre “ervas medicinais”, projetos “culturais e esportivos que possam incentivar crianças e jovens das aldeias”. Destaca-se que cada aspa transcrita advém da participação na *escutatória-dialogal* inicial, pois, num ato decolonial, antes de propor questionamentos preestabelecidos na pesquisa, a pesquisadora oportunizou a manifestação da realidade que os povos

originários vivenciam diariamente em suas aldeias, respeitando, com o anonimato, os nomes de cada participante.

Cabe ressaltar que os participantes são considerados parceiros de caminhada.

Nessa relação de confiança e compromisso, respeita-se o que se prometeu ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) exigido pela Plataforma Brasil.

Outro ponto importante foi que as interferências sobre a respostas das questões não foram feitas no decorrer da resposta, mas ao final da manifestação de todas as respostas das três aldeias, como também dos professores do ensino superior e da educação básica.

Figura 5: Placa da Aldeia Nimuendaju



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

*Onhombo'e Rapé* apresentou duas questões. A primeira foi:

### **1 - O que é bem-viver para você?**

#### **Escola indígena da aldeia Nimuendaju**

**Resposta nº 1 - Prof. 1:** “Para mim, seria viver em harmonia com nossos familiares, ter empatia, ser solidário, ter mais amor ao próximo, mais diálogo dentro de casa e entre as pessoas. Saber a hora de falar e de escutar, ter respeito”.

**Resposta nº 1 Prof. 2:** “bem-viver é ter os seus direitos e sua voz respeitada, ou seja, que não fique preso a algo que não seja de seu agrado, que não te faça bem. bem-viver é ter paz e viver bem”.

**Resposta nº 1 - Prof. 3:** “bem-viver para mim é estar em paz com a natureza. É viver em comunhão com os nossos ancestrais. Buscar a sabedoria no ambiente que nos cerca. Principalmente, estar próximo dos familiares; conhecer seus projetos é fazer o diferencial na comunidade.

**Resposta nº 1 - Prof. 4:** “Ser livre e sem preconceitos, manter nossos saberes ancestrais”.

**Resposta nº 1 - Prof. 5:** “bem-viver é um ato, uma forma de estar de bem com a vida. Conectado aos seus segmentos, segundo a sua concepção de vida/visão de mundo, fazer uso e práticas dos sistemas que adquiriu ao longo do tempo e de vivências adquiridas com seus ancestrais, viver bem é, portanto, estar conectado ao seu interior, desta forma estará livre de todo mal carnal”.

**Resposta nº 1 - Prof. 6:** “bem-viver é estar em paz consigo mesmo, e com os outros também, estar bem com a vida no modo geral. bem-viver é estar com uma saúde boa, tanto física, como psicologicamente, etc. bem-viver é a valorização dos saberes de geração em geração”.

**Resposta nº 1 - Prof. 7:** “bem-viver é respeitar o próximo sem preconceito e ter uma boa educação”.

**Resposta nº 1 - Prof. 8:** “É estar em paz na espiritualidade, onde, através dela, você se sente leve; viver bem com a família e comunidade. Onde, estando em paz com você própria, você não acarretará problemas para você e nem para ninguém. O bem-viver é sempre estar pedindo a Deus que nos dê a paz do dia a dia, pois ela não é fácil”.

**Resposta nº 1 - Prof. 9:** “Em minha opinião, bem-viver é estar conectado com a natureza e estar bem, sua espiritualidade, onde você pode ter total liberdade de se sentir bem. Você estando bem, você pode pensar em amplas ideias e sempre valorizar o seu conhecimento, no caso o seu saber”.

**Resposta nº 1 - Prof. 10:** “bem-viver é saber conviver em harmonia com a comunidade tradicional, respeitando a si mesmo e também o outro, e também respeitar a tradição e costumes”.

**Resposta nº 1 - Prof. 11:** “O bem-viver é viver em harmonia com a natureza, pois, quando nos conectamos com ela, a nossa vivência passa a melhorar, pois o mundo é muito complicado e muitas vezes precisamos nos conectar com ela, principalmente porque dependemos dela para tudo; ela é nossa vida”.

**Resposta nº 1 - Prof. 12:** “bem-viver no meu olhar abrange diversas coisas, como se relacionar bem, estar de bem com a saúde física, mental e emocional, praticar os costumes tradicionais e estar saudável, com boa alimentação e sempre buscar novos desafios, não se estagnar”.

**Resposta nº 1 - Prof. 13:** “Conhecer e buscar a valorização dos costumes, vivências, experiências, como um vínculo de ‘igualdade’ e respeito à comunidade e

seus interesses, fortalecendo a cultura de várias formas: a família, o campo, a agricultura, os mais velhos e a natureza”.

**Resposta nº 1 - Prof. 14:** “É ter do que se alimentar, vestir e se proteger das intempéries do tempo ou um lugar seguro para assegurar a vida quando necessário. É ser considerado nas tomadas de decisões políticas, econômicas, socioculturais entre outros segmentos, que causarão impacto direta ou indiretamente em mim ou na família. É ter chance de escolher. É não estar vivendo perigosamente”.

Figura 6: Placa da Aldeia Tereguá



Fonte: arquivo pessoal (2023).

### **Escola Indígena Tereguá**

**Resposta nº 1 - Prof. 1:** “Conviver bem no ambiente onde vivemos, ter o reconhecimento da cultura de todos os povos originários. Ter o reconhecimento onde possamos ter o respeito e também poder expressar opiniões e a verdade da história dos povos originários”.

**Resposta nº 1 - Prof. 2:** “bem-viver para mim é viver a vida em harmonia consigo mesmo e com todos os seres humanos à sua volta. Assim, resgatar algo que é de suma importância e fundamental para com o outro”.

**Resposta nº 1 - Prof. 3:** “Saber falar o idioma e escrever por um bem-viver”.

**Resposta nº 1 - Prof. 4:** “Como indígena, é viver em uma sociedade em que todos sejam iguais, os direitos no respeito, na diversidade cultural de cada um”.

**Resposta nº 1 - Prof. 5:** “bem-viver para mim seria poder ter mais conhecimento sobre a minha cultura e poder no futuro passar tudo para os meus filhos e netos, para que a nossa cultura nunca possa morrer”.

**Resposta nº 1 - Prof. 6:** “O bem-viver, visando os saberes tradicionais, em minha opinião, é se sentir pertencente a um povo, uma causa. Por exemplo, é bom viver tendo saberes medicinais e conhecimentos de cura; é bom viver com conhecimentos em minha língua tradicional e poder repassar aos próximos os valores e princípios a mim entregue por meus ancestrais”.

**Resposta nº 1 - Prof. 7:** “É estar em uma sociedade que reconhece as nossas lutas e que passa respeito aos nossos direitos”.

**Resposta nº 1 - Prof. 8:** “O bem-viver para mim é estar feliz com todos os membros da minha comunidade”.

**Resposta nº 1 - Prof. 9:** “Viver bem é ter respeito com o próximo, no convívio de uma comunidade e no ambiente que se viver”.

**Resposta nº 1 - Prof. 10:** “É estar conectado com os seus saberes e antepassados”.

**Resposta nº 1 - Prof. 11:** “bem-viver para mim é uma sociedade sem ignorância, que busque mais conhecimento antes de discutir com alguém que mora desde criança em uma comunidade indígena, e algum dia ter seus direitos finalmente respeitados na sociedade”.

**Resposta nº 1 - Prof. 12:** “bem-viver para mim é estar bem comigo mesmo, me conhecer e me conectar com o meu interior, minha cultura e etnia antes de tudo, mesmo sabendo ou viver sabendo que possa ser o que quiser sem deixar de ser quem eu sou”.

**Resposta nº 1 - Prof. 13:** “Na minha opinião, o bem-viver está relacionado à saúde, que seria o bem-estar físico, mental e social, para nós indígenas, é muito importante e ensinarmos”.

**Resposta nº 1 - Prof. 14:** “bem-viver é quando a gente tem o poder de falar o que pensa e não deixar que ninguém coloque limites em você”.

**Resposta nº 1 - Prof. 15:** “E pra mim é viver com saúde harmonia e respeitando sempre ao próximo!”

**Resposta nº 1 - Prof. 16 – Observação:** este participante preferiu não se manifestar sobre a questão, mas participou de todas as etapas, interferindo oralmente

e pontuando as necessidades da aldeia, contribuindo, assim, para outras reflexões também significativas, registradas no decorrer das falas marcadas com aspas.

### Escola Indígena Kopenoti

Figura 7: Placa da Aldeia Kopenoti



Fonte: arquivo pessoal (2023).

**Resposta nº 1 - Prof. 1:** “Estar em minha comunidade indígena, procurando resgatar a cultura que, com o passar do tempo, algumas coisas da cultura vêm se perdendo”.

**Resposta nº 1 - Prof. 2:** “bem-viver é estar em contato com a natureza; ver minha comunidade indígena acompanhar o sistema tecnológico e capitalista sem deixar de ser indígena e mentor de nossa cultura; respeitar os nossos anciãos e líderes indígenas. Bem-viver é preservar a natureza e valorizar a arte e cultura indígena em Araribá/SP.

No decorrer da *escutatória-dialogal*, nota-se que a relação do bem-viver em conexão à floresta, à comunidade e à cultura, num contexto harmônico entre saúde, espiritualidade respeito em ser-juntos.

Este ponto reflete a maneira como os povos originários dialogam sobre bem-viver, narrando aqui as falas dos professores indígenas, entre aspas, para se dialogar respeitosamente sobre falas que descrevem desde a “harmonia com “todos”, a “paz com a natureza”, a “sabedoria no ambiente”, a “harmonia com a natureza”, como também se reportam à “hora de falar e de escutar”, de “ter respeito”, a “voz respeitada”, de se “respeitar os nossos anciãos e líderes indígenas”, de “conviver bem no ambiente onde vivemos”. Em tudo, uma relação direta com a floresta, a escuta e o respeito.

Acosta (2016, p. 33) dialoga com este contexto quando menciona os princípios de “reciprocidade, relacionalidade, complementaridade e solidariedade entre indivíduos e comunidades” como bases do bem-viver “para formular visões alternativas de vida”. Cabe também mencionar Walsh (2009), que descreveu a relacionalidade, a correspondência, a complementaridade e a reciprocidade como princípios do bem-viver. E, por fim, Macas (2014), que traz os mesmos quatro princípios, todavia ele utiliza o termo “integralidade” e já a Walsh (2009) cita ser “correspondência” no lugar de “integralidade”.

Em continuidade a esta perspectiva, dialogam sobre a conexão de bem-viver com “saberes ancestrais”; mencionam a “concepção de vida/visão de mundo”, a “valorização dos saberes de geração em geração”, o “respeitar a tradição e costumes”, “fortalecendo a cultura”, o “conectar com o próprio interior, a própria cultura”, a relação cuidadosa com os saberes, a vida, a tradição e a cultura que reverbera em “estar conectado ao seu interior”, que se manifesta “em paz na espiritualidade”, que permite que “saberes medicinais e conhecimentos de cura” constituam uma proximidade espiritual com Nhanderu/ Ituko’oviti.

Ressalta-se que a busca por conhecimento não está atrelada à individualidade dos sujeitos, mas tanto é parte do seu direito de saber, quanto está voltada ao retorno e ao fortalecimento da comunidade.

Assim, manifestam sua responsabilidade, o compromisso com expressões como “estar em minha comunidade indígena”; “fazer o diferencial na comunidade”; “ser considerado nas tomadas de decisões políticas, econômicas, socioculturais”; “falar o idioma e escrever por um bem-viver”; “acompanhar o sistema tecnológico e capitalista sem deixar de ser indígena e mentor de nossa cultura”.

Durante a *escutatória-dialogal*, os indígenas professores manifestam claramente seu protagonismo e sua consciência da luta e resistência que, juntos, incansavelmente, por e pela sua comunidade, enfrentam, o que leva aos seguintes questionamentos: Sabem, os não indígenas, o que é viver em comunidade? Lutar pelos povos? Compreendem a importância da floresta na sua vida?

Para se buscar respostas às questões e estabelecer uma contraposição entre comunidade e sociedade, apela-se a Krenak, face à importância neste estudo da

relação direta com os povos originários que participam desta pesquisa, e à relevância de uma escuta e diálogo com aqueles que, por muito tempo, foram invisibilizados, não só historicamente, mas também na área da pesquisa enquanto referência.

Neste aspecto, cabe explicitar a contraposição entre comunidade e sociedade em texto de Krenak (2022, p. 27) quando afirma ser preciso “escutar a voz dos rios, pois eles falam”. Ele (2022, p. 37) também afirma que “nas narrativas de mundo onde só o humano age, essa centralidade silencia todas as outras presenças”. Com isso, o autor sinaliza que a ideia de comunidade engloba todos os seres ali presentes.

Com isso, chama a atenção e a responsabilidade sobre estar “dentro de um fluxo capaz de produzir afetos e sentidos” (Krenak, 2022, p. 83), e ainda contribui ao fazer referência aos mestres de sua vida, a quem chama de “meus grandes mestres da vida” e “constelação de seres – humanos e não humanos” (Krenak, 2022, p.101).

A partir desse autor, enfatiza-se o que se vivenciou em comunidade, em especial nas aldeias da Terra Indígena Araribá. Ali foi possível sentir o que é estar em comunidade, o que é viver em comunidade e o que é sentir-se pertencente a uma comunidade.

Sem dúvidas, mesmo diante dos desafios que cada aldeia enfrenta frente aos aspectos políticos, econômicos e sociais, ali se compreende o presente externado nas palavras de Krenak, “o de me confundir com a natureza num sentido amplo, de me entender como uma extensão de tudo, e ter a experiência do sujeito coletivo” (2022, p.102). Ele conecta essa inspiração de comunidade à educação, enquanto capacidade “de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo”, o que, para ele, “poderia ser uma boa ideia de educação” (Krenak, 2022, p.103).

Agora, a respeito de sociedade, chega a ser dolorido escrever o que se enfrenta sob os evidentes resquícios coloniais. Na verdade, não parecem ser tão “resquícios”. O próprio autor, com conhecimento de causa, diz com propriedade que “A lógica da civilização é urbana”, ou seja, “enclausurada nas metrópoles”, e considera que “tudo o que está fora das cidades é bárbaro, primitivo” (2022, p. 64). Sabendo-se de quem se trata, sendo ele, além de um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro da etnia krenaque e Imortal da Academia Brasileira de Letras,<sup>6</sup> brota necessariamente a pergunta: seria isso viver em sociedade e fazer parte dela?

---

<sup>6</sup> Cf. [Wikipédia](#). Acesso em: 20 out. 2023.

Ele acrescenta ainda: “[...] que a gente banalizou (a vida); que as pessoas nem sabem o que é e pensam que é só uma palavra”, para ele, vida é “transcendência, está para além do dicionário” (2020a, p. 29).

Observe-se que isso já demonstra um comando automático de “fazer parte”, e não como se nota em comunidade no sentido de se “perceber pertencendo”, aspecto de contraposição que remete ao dano que advém do colonialismo, pois foi nesse processo que se perpetuou uma visão homogênea afirmada por Krenak como “dano quase irreparável, o de afirmar que somos todos iguais”, o que requer, como ele escreve, uma “cartografia afetiva” relacionando-a à metamorfose do ambiente (2022, p. 42-43).

Em continuidade, há que se fazer referência a um ponto manifestado por um professor indígena sobre “ser considerado nas tomadas de decisões políticas, econômicas, socioculturais”. Ele o faz referindo-se a um trecho de um discurso de Joênia Wapichana, primeira mulher indígena eleita deputada federal no Brasil, em entrevista dada à Fundação Nacional do Índio:<sup>7</sup>

Nós, indígenas, temos uma riqueza cultural e valores que talvez seja isso que esteja faltando no Congresso Nacional. Os valores indígenas, que tomam decisões em conjunto, choram junto, festejam junto e todos se preocupam com todos, não somente com seu bolso, não somente com a sua família” (Joênia Wapichana).

Esta fala expressa o quanto se faz necessária a presença dos povos indígenas em diversos espaços de atuação, para assim promover o fortalecimento que os indígenas da Terra Indígena Araribá citam na *escutatória-dialogal*.

Nesta perspectiva, Quijano faz refletir sobre as consequências coloniais que ainda estão presentes, pois “a dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista” (Quijano, 2005, p. 138).

Tal padrão colonial, impulsiona ainda uma classificação racial e de gênero que se canaliza no patriarcado embranquecido que, conseqüentemente, na modernidade classificará e segregará de forma hierárquica a sociedade e a natureza, não fazendo diferença entre humanos e não humanos e, assim, de uma maneira

---

<sup>7</sup> (FUNAI, 2018). Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2018/funai-entrevista-joenia-wapixana-a-primeira-mulher-indigena-a-ser-eleita-deputada-federal-no-brasil>. Acesso em: 13 ago. 2023.

racional (moderna e eurocêntrica), tornar-se modelo, subalternizando e diminuindo os saberes dos demais povos, numa agressiva determinação dos que seriam considerados selvagens ou civilizados.

Esta dicotomia eurocêntrica, implícita, que se manifesta durante a *escutatória-dialogal*, leva a pensar na relação cruel do evolucionismo social que estabelece uma linha do tempo, na frenética busca por progresso, predeterminando que os povos teriam um único caminho homogêneo a seguir, baseado nos modelos europeus, fronteirização da hegemonia do saber eurocêntrico entre ciência moderna e os conhecimentos já existentes e praticados por povos originários. Num contexto em que se cria a cisão entre sociedade e natureza, como seqüela ocorrem separação e inferiorização. Assim, apenas a modernidade detém a natureza, a objetividade, a verdade e o próprio tempo. As sobras de toda essa cisão é que ficariam para as demais sociedades que não se regem por esse padrão.

A seguir, continuando a *escutatória-dialogal*, vai a segunda questão.

**2 -** Do que necessita, em sua opinião, uma educação conectada com o bem-viver?

### **Escola Indígena Nimuendaju**

**Resposta nº 2 - Prof. 1:** “Necessita de diálogo e respeito”.

**Resposta nº 2 - Prof. 2:** “É ter uma educação respeitada e valorizada, onde podemos trabalhar com conteúdos direcionados ao dia a dia. Respeitar os direitos do ser cidadão, o direito de ir e vir com relações à ancestralidade do povo local”.

**Resposta nº 2 - Prof. 3:** “Na minha opinião, uma educação conectada com o bem-viver é que a Secretaria da Educação respeite nosso modo de ensinar, nossos estudantes e não nos coloque como se fosse um objeto que só recebe aquilo que é imposto para educadores. Poderia adaptar um currículo nosso, onde possamos trabalhar com mais liberdade”.

**Resposta nº 2 - Prof. 4:** “Mudanças no currículo para que sejamos livres para poder termos discussões, narre nossos costumes. E uma formação voltada para os professores indígenas”.

**Resposta nº 2 - Prof. 5:** “Essa educação, segundo os conhecimentos adquiridos, ela acontece com diálogo forte, bastante diálogo. Outro ponto é que ela também acontece de forma a ser reproduzida, ou seja, o adulto é o exemplo das

crianças, pois tudo aquilo que ele faz, a criança reproduz, sendo por reprodução auditiva que se dá nessa educação conectada com o bem-viver. Tudo isso acontece no campo, com experimentos. Na prática, tudo isso ocorre”.

**Resposta nº 2 - Prof. 6:** “A educação conectada com o bem-viver necessita de um planejamento e currículo voltado para ela, para assim termos uma educação valorizada e respeitada, pois temos nossos saberes ancestrais que lutamos para ser passado para as futuras gerações”.

**Resposta nº 2 - Prof. 7:** “Necessita de uma educação passando a sabedoria de respeitar os outros, sem preconceito, para ter com os outros uma boa convivência”.

**Resposta nº 2 - Prof. 8:** “A educação foi e sempre será ligada ao bem-viver, pois é através dela que adquirimos “o aprendizado” para o nosso dia a dia. Diariamente, passamos por questões difíceis, e a educação nos ensina que devemos nos manter serenas, para que tenhamos uma boa educação, não só individual, mas também conjunta. A educação deve haver sempre, desde os idosos até os bebês de colo, e a educação indígena é isso: nos ensina o que é ser o melhor a cada dia”.

**Resposta nº 2 - Prof. 9:** “Para mim, uma educação conectada com o bem-viver é levar o seu conhecimento para a sala de aula e trabalhar tudo aquilo que você conhece. Na questão da espiritualidade, ter contato com a natureza e levar esses conhecimentos para a sala de aula. O bem-viver para mim também é se sentir livre”.

**Resposta nº 2 - Prof. 10:** “Para termos uma educação conectada com o bem-viver é preciso ter empatia e também ter consciência das tradições na comunidade”.

**Resposta nº 2 - Prof. 11:** “Necessitamos de um currículo diferenciado, respaldado pela lei onde podemos trabalhar de forma autônoma e, assim, poder colocar a nossa maneira de ensinar, dos modos que aprendemos quando criança, principalmente da prática: aprender ouvindo e fazendo, de maneira ancestral. Por isso que necessitamos de um currículo e uma matriz diferenciada, que devem atender à nossa maneira de viver, um currículo que atenda ao nosso modo de vida”.

**Resposta nº 2 - Prof. 12:** “A educação é muito importante, porque ela conecta com o mundo da comunidade indígena e uma educação deve se voltar para o bem-estar daquelas pessoas que ela impacta e uma das formas é esse ambiente escolar, seja um ambiente tranquilo, harmônico, não uma prisão, e a melhor forma de isso acontecer é buscar novos métodos eficientes e lúdicos para, assim, se relacionar com o bem-viver”.

**Resposta nº 2 - Prof. 13:** “Aceitar que somos diferenciados nos vastos campos, vivência, convivência, respeito com os ritos de passagem e a transformação de um currículo específico para atender nossas necessidades e anseios de acordo com a visão do indígena e de sua participação na construção de um currículo diferenciado. Nos respaldando e dando autonomia para realizarmos nossos costumes, crenças, tradição, construção, valorizando a participação ativa do indígena”.

**Resposta nº 2 - Prof. 14:** “A ética e a moralidade devem estabelecer regras básicas para assegurar a felicidade coletiva, sendo que a felicidade individual não pode causar sofrimento em outras pessoas. Essa reflexão é para a educação social. Pensando em Educação Escolar, o aluno, o professor e os pais devem respeitar o limite do outro e promoverem juntos situações à comunidade escolar, em que o responsável pela formação do outro seja melhor preparado. Nesse contexto, o corpo docente deve obedecer às exigências com a finalidade dele se profissionalizar. Dessa forma, o material pedagógico, a estrutura, o recurso humano e projetos serão de melhor qualidade para atender os objetivos da escola, sempre com respeito e empatia”.

### **Escola Indígena Tereguá**

**Resposta nº 2 - Prof. 1:** “Há mudanças onde traz um convívio de bem para o rendimento onde podemos levar o conhecimento e aprendizado de uma educação, e aprendermos também novos conhecimentos e aprendizados”.

**Resposta nº 2 - Prof. 2:** “Uma educação conectada com o bem-viver é ter acesso à internet com novas tecnologias educacionais, sem deixar perder a sua origem, e viver em harmonia com todos, sem deixar de ser o que é indígena, viver em sociedade igual, pois todos nós temos direitos de vir e ir”.

**Resposta nº 2 - Prof. 3:** “A educação escolar indígena tem que caminhar junto com a educação indígena”.

**Resposta nº 2 - Prof. 4:** “Temos que estudar bastante, para que possamos dar uma educação de qualidade para nossos alunos, para que possamos ser cidadãos críticos que possam lutar pelos direitos, mas sem perder a identidade de ser indígena”.

**Resposta nº 2 - Prof. 5:** “Ter mais empatia e, principalmente, respeito”.

**Resposta nº 2 - Prof. 6:** “Uma educação onde se ensina ao aluno a empatia, o saber respeitar tudo aquilo que diz respeito à liberdade do outro, uma educação onde se ensina como expor opiniões de forma democrática, respeitando o professor

e os conhecimentos que ele adquiriu para nos trazer, assim como os pajés e professores ensinam o que absorveram”.

**Resposta nº 2 - Prof. 7:** “Uma educação que passe a contar toda a verdade sobre nossa cultura e nossas lutas”.

**Resposta nº 2 - Prof. 8:** “Acabar com o silenciamento dos povos indígenas e mostrar a realidade e vivência dentro das aldeias”.

**Resposta nº 2 - Prof. 9:** “Teria que ser uma educação que todos tivessem acesso aos saberes de outra cultura, não prevalecer a cultura de quem a população for maior; ter acesso também às memórias e aos povos que a mídia não divulga”.

**Resposta nº 2 - Prof. 10:** “Necessita da prática e a ação com o bem-viver”.

**Resposta nº 2 - Prof. 11:** “Na minha opinião é o respeito para com o próximo. Isso é de extrema importância”.

**Resposta nº 2 - Prof. 12:** “Acredito que trabalhar com a realidade de hoje em dia. Sair da ficção que os livros trazem e transmitir a realidade. Acredito muito no ensinamento das pessoas se conectarem com o seu eu e só assim conseguir viver e conviver com diversas culturas, levando o respeito, acima de tudo”.

**Resposta nº 2 - Prof. 13:** “A educação, no modo geral, precisa acabar com a desinformação, parar de criar estereótipos para os povos indígenas e iniciar com os mais novos a realidade dos povos indígenas, começando com a verdade dos povos indígenas do Brasil e parar de associar com os indígenas americanos. Uma outra forma também é acabar com esse silenciamento dos povos”.

**Resposta nº 2 - Prof. 14:** “Necessita de que a educação não se esqueça do nosso passado, mas ensine as sabedorias que necessitamos em nosso futuro”.

**Resposta nº 2 - Prof. 15:** “Para mim, temos a necessidade de passar conhecimento através da oralidade, onde entra participação com o bem-estar de cada pessoa para uma formação na educação diferenciada e bilíngue. Isso é fundamental em viver em comunidade indígena”.

**Resposta nº 2 - Prof. 16 – Observação:** como já registramos a respeito de outro participante, este preferiu não se manifestar sobre a questão, mas contribuiu com significativas reflexões sobre falas entre aspas aqui transcritas.

### **Escola Indígena Kopenoti**

**Resposta nº 2 - Prof. 1:** “Acho mais participação dos nossos anciãos para nos ajudar na nossa cultura, para que possamos fazer mais pela escola e comunidade, já que temos uma educação diferenciada”.

**Resposta nº 2 - Prof. 2:** “Uma educação que busque valorizar os conhecimentos dos povos indígenas, conectando os saberes científicos. Formar pessoas capazes de entender o mundo contemporâneo”.

Pensar em conectar educação com o bem-viver é o ponto-chave dessa *escutatória-dialogal* inicial, que Krenak traz tão ricamente ao refletir se toparia participar de qualquer formatação para apoiar “uma experiência lúdica com a água, com o rio, com a terra, com o fogo, com tudo, para ser um elemento de transição global, de mudança de mentalidade no mundo” (Krenak, 2022, p. 109).

Essa conexão entre educação e bem-viver parece estar próxima da realidade nas terras indígenas. Transcrevem-se entre aspas as falas professores indígenas quando a mencionam, particularmente em que falam de “necessidade de diálogo e respeito”; de se ter uma “educação respeitada e valorizada”; que só “acontece com diálogo forte, bastante diálogo” em conjunto; “com experimentos.”

“Na prática”, a relação com a *escutatória-dialogal* fica evidente nestas falas e na profundidade em que se estabelecem as relações. Fica igualmente evidente quando afirmam que para os povos “a educação foi e sempre será ligada ao bem-viver”, e a perspectiva da espiritualidade está presente em tópicos como os seguintes: “Na questão da espiritualidade, ter contato com a natureza...;” com uma necessária “consciência das tradições na comunidade”; na compreensão de que “a felicidade individual não pode causar sofrimento em outras pessoas”...

Tudo demonstra que se há nesse caminho um processo a seguir, “respeitando o professor e os conhecimentos que ele adquiriu para nos trazer”, eles, assim como os pajés, “transmitem nesse estudo um esperançar gigante para e por eles, o quanto se tem por aprender com eles e o quanto parece que se está – não indígenas – distante do que é e como é um bem-viver.

Nesta segunda questão, a partir da *escutatória-dialogal*, estabelece-se uma relação entre o bem-viver e a educação, e se mostra como se posicionam os participantes sobre pensar em estratégias para descolonizar práticas e saberes, em

especial junto aos jovens, como futuros “formadores de opinião”, valorizando a experiência e reconhecendo a proveitosa relação entre educação e bem-viver. O que transparece e se impõe é uma gama de enunciados necessários a uma educação diferenciada e bilíngue.

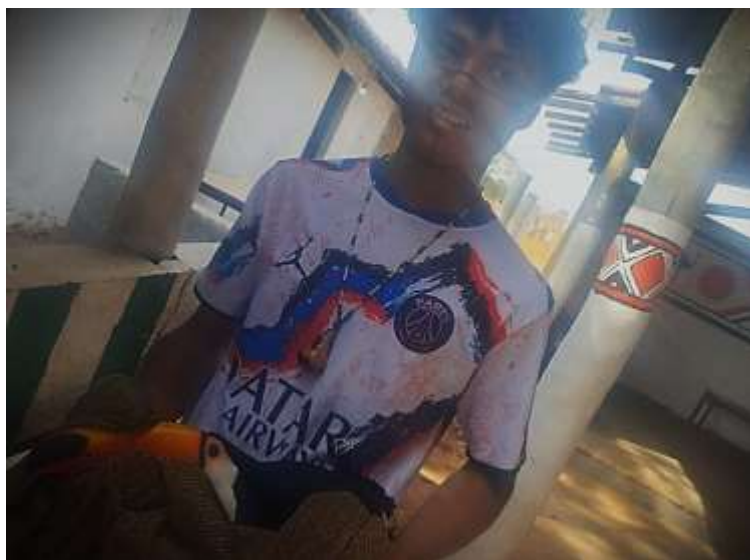
Outro ponto marcante é o protagonismo indígena para e por suas lutas, pelo que almejam e desejam como melhoria na educação quando citam o “direito de ir e vir com relação à ancestralidade”; quando exigem “que a Secretaria da Educação respeite nosso modo de ensinar, nossos estudantes e não nos coloque como se fôssemos um objeto que só recebe aquilo que é imposto para educadores”. Exigem mudanças no currículo para que “sejamos livres para podermos discutir, narrar nossos costumes”, formar “um currículo diferenciado”, um “currículo voltado para ela”, e “autonomia para realizar nossos costumes, crenças, tradição, construção, valorizando a participação ativa do indígena”. Pontos fundamentais que, nesse estudo, se aceitam e também se almejam para uma mudança significativa no currículo, ponto a ser discutido no capítulo 4.

Destaca-se um ponto como de suma importância o item “ter acesso à internet com novas tecnologias educacionais, sem deixar perder a sua origem”, e assim estimular “uma educação de qualidade para nossos alunos”, num caminho no qual não percam “a identidade de ser indígena”, no qual a educação “passe a contar toda a verdade sobre nossa cultura e nossas lutas”, para iniciar um processo que permita “acabar com o silenciamento dos povos indígenas e mostrar a realidade e vivência dentro das aldeias”, e, finalmente, o não prevalecimento de uma cultura sobre outra por simples superioridade numérica, ou como escrevem, “não prevalecer a cultura da população maior em número”.

Nessa compreensão, é possível, através de um olhar atento e a partir da perspectiva decolonial, perceber como continua a violência silenciosa sobre os povos indígenas. Isso ocorre quando a verdade sobre eles é omitida no âmbito escolar, além de se evidenciar em suas resistências e (r)existências.

Nas falas há também um alerta sobre “ter acesso às memórias e aos povos que a mídia não divulga”, e sobre “sair da ficção que os livros trazem e transmitir a realidade”, para que, assim, “a educação não se esqueça do nosso passado, mas ensine as sabedorias que necessitamos em nosso futuro”, com a “participação dos nossos anciãos”.

Figura 8 – Jovem salvando tucano na aldeia Tereguá



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Toda manifestação dos participantes durante a *escutatória-dialogal* vem com um sofrimento acumulado em seus corpos, desde que foram demarcados por territórios e não por um acúmulo de livros, de cadernos, de máquinas que concentrassem o saber ocidental. O ponto de vista se evidencia no que Mignolo chama de “histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e saberes subalternizados pela ideia de Totalidade definida sob o nome de modernidade e racionalidade” (Mignolo, 2010, p. 14).

Cada olhar, entonação de voz e expressão remetem ao que Quijano afirma vir Quijano (2012, p. 54) afirma vir ao encontro do lugar ocupado pelos povos indígenas de “subversão epistêmica, teórica, histórica, estética, ética, política desse padrão de poder em crise”, que leva a acreditar na possibilidade de “propostas de Des/Colonialidade Global”, a que Krenak se refere no livro *O futuro é ancestral*. Nele, o autor aproveita de sua lembrança sobre como chegou à consciência de sua conexão com o todo para oferecer uma dica à educação:

Essa liberdade que tive na infância de viver uma conexão com tudo aquilo que percebemos como natureza me deu o entendimento de que eu também sou parte dela. Então, o primeiro presente que ganhei com essa liberdade foi o de me confundir com a natureza num sentido amplo, de me entender como uma extensão de tudo, e de ter a experiência do sujeito coletivo. Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar. [...] Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação (Krenak, p. 102-103, 2022).

Para além da figura 8, em que o jovem se mostra como parte da natureza, Krenak (2022) evidencia, no texto transcrito, a importância da consciência de se perceber como *extensão de tudo*, e como isso se dá na *experiência de fazer parte do sujeito coletivo*. Se, por um lado, na imagem transborda o cuidado com o outro, com a vida, que também é a vida dele, o autor indígena ensina o quanto, no âmbito da educação, se pode e se deve ter em termos de capacidade “de se perceber pertencendo”. O presente estudo enfatiza o quanto este aspecto se faz urgente nas

salas de aula dos não indígenas, e o quanto se necessita aprender-juntos com os povos originários.

O *Onhombó'e Rapé*” cumpriu aqui o objetivo de estabelecer uma escuta e um diálogo, possibilitando a argumentação numa profunda escuta, num fluxo reflexivo que conseqüentemente atingiu os objetivos específicos de os participantes, em particular os povos originários, manifestarem o que entendiam por bem-viver e o que seria necessário, nesse contexto, para se ter uma educação para isso voltada.

Cabe explicitar que a concepção educacional dos povos originários presentes neste estudo se fundamenta numa perspectiva integral e vivencial, numa cosmologia que busca sobreviver aos percalços e às demandas constantes advindas do Estado que direciona as escolas indígenas.

Infelizmente, observa-se que o Estado influi na fragmentação da formação desses povos, dando forte ênfase aos aspectos teóricos, conceituais, racionais e tecnicistas, ao mesmo tempo em que desconstitui aspectos fundamentais do ser humano: afeto, ética, espiritualidade, cosmologia, ou seja, fenômenos inacessíveis à racionalidade.

Situa-se o salto decolonial, pois, mesmo frente às adversidades impostas pelo currículo estadual, as escolas indígenas lutam e resistem, constantemente, para inserir atividades que contemplem e concretizem os fundamentos tradicionais de seus povos, como, por exemplo, as danças, os cânticos e as relações com a natureza, em práticas que integram seu modo de vida em coletividade.

A **quarta etapa deste diário de campo ocorreu** no dia 28 de julho, uma sexta-feira, nas aldeias Nimuendaju e Tereguá. Na aldeia Kopenoti ocorreu somente no dia 1º de setembro de 2023, também uma sexta-feira. O tema da *escutatória-dialogal* desta etapa na Terra Indígena Araribá está na pergunta que se segue.

**1 - Enquanto docente, como você concebe seus saberes profissionais?**

**Aldeia Nimuendaju**

**Resposta nº 1 - Prof. 1:** “Às vezes, no que diz respeito à valorização dos povos indígenas mais ou menos e muito só se valoriza a ideia e a visão do

pesquisador e não a situação real vivida ou contada. As grades curriculares das universidades se baseiam em fatos e não na visão indígena”.

**Resposta nº 1- Prof. 2:** “Eu, como docente, professora indígena, sempre busco falar da nossa luta para os alunos, seja através de leituras, escrita, trabalhos, etc., pois é muito importante transmitir aos alunos a luta do nosso povo”.

**Resposta nº 1- Prof. 3:** “Esses saberes, em alguns aspectos, são incorporados na prática, pois alguns conceitos teóricos são postos na vivência/prática. De certa forma, colabora sim com a comunidade, pois eles são postos na escola e a escola afeta diretamente a comunidade. E, por fim, esses saberes citam os povos originários, mas traz consigo uma versão ainda desatualizada, assim como os livros didáticos”.

**Resposta nº 1- Prof. 4:** “Como docente, profissional, tentamos trabalhar com os alunos o tipo de saber que já conhecemos, e quando, de forma e de outra, tentamos trabalhar os nossos saberes tradicionais dentro da comunidade através do grupo de dança. Tais saberes são citados e comentados sobre os povos originários”.

**Resposta nº 1- Prof. 5:** “Muitas vezes o que aprendemos nas instituições são aplicáveis em sala de aula, mas muitos aprendizados não são aplicáveis, por ser uma educação indígena, onde não tem um currículo próprio. Então, temos que criar nossos próprios métodos de ensino para aplicar no caso da tradição indígena”.

**Resposta nº 1 - Prof. 6:** “Sim, pois saber utilizar os instrumentos da organização da educação escolar é algo que aprendemos com outros profissionais com experiência. Devido ao projeto político-pedagógico da escola, ensinamos os alunos a se inserirem no mundo externo, sem deixar sua cultura ancestral e todos os conteúdos e habilidades do currículo ou objetivos da BNCC, sempre são inseridos através do conhecimento comum da comunidade”.

**Resposta nº 1 - Prof. 7:** “Os saberes transmitidos pelas instituições são de grande apoio para o meu saber profissional. Através desses saberes podemos pôr em prática o que aprendemos e podemos passar ao nosso aluno para a melhor qualidade de aprendizado. Portanto, não colaboram muito com os nossos saberes; assim, buscamos os nossos saberes através dos mais velhos, pesquisas em gramática, pois os saberes profissionais transmitidos pelas instituições de formação não condizem muito com a nossa realidade”.

**Resposta nº 1 - Prof. 8:** “Muitos dos saberes transmitidos, enquanto estamos numa instituição, é levado em consideração e colaboram com a comunidade, demonstrando respeitar aquela comunidade e seus jeitos de viver. Alguns, sim; já outros, não citam, em nenhum momento, os povos originários”.

**Resposta nº 1 - Prof. 9:** “Sim, quando passamos a buscar formações profissionais dentro de uma instituição de formação profissional, percebemos um conhecimento mais amplo, o qual temos que nos apropriar a ele. Esses saberes amplos ajudam a comunidade com mais conhecimento sobre os seus direitos e forma um profissional com diploma. Alguns saberes trabalham com os povos originários, porém com o olhar da colonização. Em algumas instituições dão a oportunidade do próprio indígena ter seu conhecimento passado para aqueles que não têm um conhecimento prévio”.

**Resposta nº 1 - Prof. 10:** “Tudo que é passado para nós pelas instituições usamos de forma que condiz com nossa realidade, sempre respeitando nossa forma de viver. Sim, colaboram com a comunidade; porém, na maioria das vezes, nós, povos originários, somos citados de uma forma que, na verdade, não tem muito a ver com nossa história, uma visão estereotipada”.

**Resposta nº 1 - Prof. 11:** “Os saberes adquiridos pelas faculdades são incorporados em partes, pois os saberes da educação escolar indígena querem criar cidadãos que permanecerão na comunidade. Já a faculdade prepara os jovens para o mundo”.

**Resposta nº 1 - Prof. 12:** “Eu, enquanto docente, venho adquirindo conhecimento profissional através da faculdade e, com o passar dos anos, também aprendi muitas coisas com os colegas do trabalho; também com os mais velhos das aldeias, adquirindo novos conhecimentos”.

**Resposta nº 1 - Prof. 13:** “Através de livros criados pelos próprios indígenas, livros de gramática, não os saberes culturais transmitidos pela instituição em relação à formação, mas o professor de cultura tem que buscar sabedoria nos anciões e não somente nos livros, ter o direito das escolas indígenas e das aulas de cultura”.

**Resposta nº 1 - Prof. 14:** “Esses saberes são concebidos de forma no ensino-aprendizagem, desenvolvendo pesquisa, teorias, práticas, e sim, condiz, em várias situações, com a comunidade; aquilo que não condiz, a docente faz adaptação para melhor atender à sua comunidade escolar, local”.

## Aldeia Tereguá

**Resposta nº 1 - Prof. 1:** “Todos os conhecimentos adquiridos na minha formação foram muito importantes, apesar de não falar a realidade que vivemos hoje. Serviu de base para trabalharmos e o fortalecimento cultural da nossa comunidade. E também buscar conhecimento para dar uma educação de qualidade para os nossos alunos, sem deixar de ser indígena”.

**Resposta nº 1 - Prof. 2:** “Eu, como docente, procuro sim transmitir o conhecimento que eu aprendi: passar todos os conhecimentos adquiridos, pois os saberes colaboram tanto para mim, quanto para minha comunidade e alunos. Mas também, às vezes, não é contemplado tais saberes, que são fora da realidade dos povos originários”.

**Resposta nº 1 - Prof. 3:** “Meu curso de História é *on-line*. Nas videoaulas, falam muito sobre nossos direitos; contam um pouco da nossa História – os povos originários. E isso é muito bom, pois me ajuda muito em sala de aula”.

**Resposta nº 1 - Prof. 4:** “Enquanto os saberes profissionais, o que aprendemos em uma formação, podemos trazer à nossa escola ou comunidade o conhecimento de histórias onde podemos trabalhar outros métodos, mas inserindo nossos conhecimentos históricos de nossos ancestrais e também outros povos, onde há suas histórias e saberes”.

**Resposta nº 1 - Prof. 5:** “Enquanto docente, temos orientação técnica para termos um norte, para que se adquira com a realidade da escola indígena. Como professor indígena, não deixarmos de trabalhar na parte da cultura”.

**Resposta nº 1 - Prof. 6:** “No meu ambiente, eu não sou representada. É explícito a falta de interesse dos conhecimentos dos povos indígenas. A única coisa é o básico sobre a cultura. Na maioria das vezes, as pessoas ao meu redor nem sabem que existem indígenas dentro da sala de aula”.

**Resposta nº 1 - Prof. 7:** “Como docente, vejo que posso estar trazendo conhecimento e colaborando com a comunidade. Nem todos os saberes relacionam os povos originários, mas sempre busca estar trazendo e fortalecendo a cultura dos povos originários”.

**Resposta nº 1 - Prof. 8:** “O meu curso é Sociologia. Muito importante lembrar que estudo a sociedade. Então, trabalhar muito com gostos e como se comportam na

sociedade. Então, pode ser estudada, sim, dentro da sociologia, os povos originários. Gosto muito de trazer conhecimentos para dentro da sala de aula que colaborem com a aprendizagem dos alunos”.

**Resposta nº 1 - Prof. 9:** “Alguns conhecimentos de Geografia, que é o que estou cursando, eu consigo introduzir em sala de aula nas demais matérias que dou aula; mas alguns conhecimentos eu não consigo colocar nas aulas que tenho, mas tento, sim, o mais próximo possível, colocar em meus planos de aula para os alunos”.

**Resposta nº 1 - Prof. 10:** “Em Letras, quando estudamos matérias como Educação Brasileira e Linguística, conversamos em sala de aula sobre a importância de saber as suas raízes, para ter um lugar de pertencimento, entender que os traços físicos - como cor da pele ou formato do rosto e nariz - são características herdadas e eu explico isso em minhas aulas de História”.

**Resposta nº 1 - Prof. 11:** “Com base em meus Saberes Tradicionais desenvolvo minhas aulas”.

**Resposta nº 1 - Prof. 12:** “Acredito que o docente tem, sim, uma contemplação com a formação, assim trazendo alguns conhecimentos, mas para pôr em prática é totalmente diferente por ser professor indígena”.

**Resposta nº 1 - Prof. 13:** “Acredito que o docente tem que se impor como indígena durante uma aula na graduação e ele mesmo tem que buscar essa adaptação para a comunidade, respeitando a cultura e os costumes, inserindo na comunidade, pois a realidade dentro da sala de aula é superdiferente da teoria”.

**Resposta nº 1 - Prof. 14:** “No ano que fiz magistério superior na USP, em São Paulo, 2004, a instituição esteve trabalhando métodos voltados à adaptação de materiais didático na oralidade, lembrando que a educação escolar indígena é diferenciada, bilíngue e cultural, onde a instituição nos fez fazer estas adaptações ao longo dos quatro anos de estudos, sem deixar de acompanhar as matrizes curriculares do estado de São Paulo, assim podendo trabalhar em nossas escolas e comunidade”!

**Resposta nº 1 - Prof. 15:** “Não cem por cento, mas quando dá para incluir o idioma, passo através de musiquinha para os pequenos”.

**Resposta nº 1 – Prof. 16 – Observação:** como já registramos a respeito de outros participantes, estes preferiram não se manifestar sobre a questão, mas contribuíram com significativas reflexões sobre falas aqui transcritas entre aspas.

**Aldeia Kopenoti**

**Resposta nº 1 - Prof. 1:** “Enquanto docente nascido, desde dos meus três meses de vida e criado dentro de uma comunidade indígena tradicional, seguindo os costumes comunitários, o desenvolvimento dos meus saberes profissionais só tem a contribuir com o meu povo, e, principalmente, meus alunos que precisam muito da minha dedicação, esforço, competência profissional para que eles também consigam desenvolver suas habilidades cognitivas. Os meus conhecimentos acadêmicos, científicos e cultural, faz de minha pessoa de muita importância. Que no futuro próximo consigamos ver brotar os valores sociais e culturais na vida das crianças que ensinamos a dar os seus primeiros passos”.

**Resposta nº 1 - Prof. 2:** “Sim, eu, como uma profissional da educação, formada pela instituição, sempre procuro transmitir dentro da sala de aula e para nossa comunidade, os novos conhecimentos e experiências que é adquirido. E com isso acaba colaborando dentro da comunidade. Na maioria das vezes, não somos citados; mas nós indígenas, que sempre vamos nos promovendo, reafirmamos que podemos estar em qualquer lugar, sem deixar nossas origens”.

Então é que manifesta os saberes profissionais, sobre os quais afirma: “As grades curriculares das universidades se baseiam em fatos e não na visão indígena”. De fato, a referência ao termo “grade” remete ao conceito de prisão que existe na universidade. Considerando isso, a pergunta que se segue é: que fatos seriam realmente expostos de forma real e sob a consultoria da representatividade indígena? Nas palavras da comunidade, isso consistiria em “transmitir aos alunos a luta do nosso povo”, em “trabalhar os nossos saberes tradicionais” e o professor de cultura teria “que buscar sabedoria nos anciões e não somente nos livros”.

As problemáticas e desafios que descreve vêm desde a “versão ainda desatualizada, assim como dos livros didáticos”, com “muitos aprendizados não aplicáveis, por se tratar de uma educação indígena que não tem um currículo próprio”. Outro fato é que “os saberes profissionais transmitidos pelas instituições de formação não condizem muito com a nossa realidade”, escreve o professor indígena. Ou, pior: “Alguns saberes trabalham com os povos originários, porém com o olhar da colonização”, sendo citados “de uma forma que, na verdade, não tem muito a ver com nossa história”, por se tratar de “uma visão estereotipada”, a ponto de não nos sentir representados”. Na opinião dessa indígena, “é explícita a falta de interesse pelos

conhecimentos dos povos indígenas. A única coisa é o básico sobre a cultura. Escreve: “Na maioria das vezes, as pessoas ao meu redor nem sabem que existem indígenas dentro da sala de aula”, como também, na “maioria das vezes, nunca somos citados; mas somos nós, indígenas, que sempre vamos nos promovendo, reafirmando que podemos estar em qualquer lugar, sem deixar nossas origens”.

Muitos deles manifestaram sentir responsabilidade diante dessas problemáticas e desafios, pois, admitindo-se professores, são conscientes do dever de repassar saberes “profissionais que só têm a contribuir com o meu povo, e, principalmente, com meus alunos, que muitos precisam da minha dedicação, esforço, competência profissional para que eles também consigam desenvolver suas habilidades cognitivas”.

E nessa luta diária, buscam ensinar seus “alunos a se inserir no mundo externo, sem deixar sua cultura ancestral e todos os conteúdos e habilidades do currículo ou objetivos da BNCC”. Alguns disseram: “Temos orientação técnica para termos um norte”. Porém, continuou, “acredito que o docente tem que se impor como indígena durante uma aula na graduação e ele mesmo tem que buscar essa adaptação para a comunidade, respeitando a cultura e os costumes, inserindo-os na comunidade, pois a realidade dentro da sala de aula é superdiferente da teoria”.

Durante a *escutatória-dialogal*, puderam-se vivenciar os pensamentos dos presentes a respeito do que de fato entendem por formação na constituição dos saberes docentes. Em todos, registra-se a consciência de fazerem parte do todo, especialmente no aspecto “cultura”, herança dos ancestrais a ser mantida e repassada às novas gerações. Percebe-se constituir esta, para eles, uma das grandes diferenças com os não originários, manifestada principalmente em relação às florestas, que, para os indígenas, é tão sagrada quanto a Terra. Sobre este detalhe, em particular, escreve Davi Kopenawa:

[...] Não é pela beleza de suas árvores, animais e peixes que os brancos desejam. Não. Eles não têm mais amizade pela floresta e pelos seres que a habitam. O que querem mesmo é derrubá-la, para engordar seu gado e arrancar tudo o que podem do seu chão (2015, p. 441).

A afirmação denuncia uma concepção moderna, antropocêntrica, o que destaca-se ao longo deste estudo sobre a separação entre humanos e os demais

seres. O que é sagrado para os indígenas, neste caso não passa de um recurso para uso para não indígenas.

Daí compreende-se, nas entrelinhas, as diferenças que afetam diretamente os saberes que ficam à mercê de ações colonizadoras, confirmando, mais uma vez, as palavras de Kopenawa sobre a ação do homem branco sobre as florestas:

Os brancos não se preocupam de onde vem o valor de fertilidade da floresta. Nós o chamamos de *ně rope*. Devem pensar que as plantas crescem sozinhas ou à toa. Ou então acham mesmo que são tão trabalhadores que poderiam fazê-las crescer apenas com o próprio esforço! Enquanto isso, chegam a nos chamar de preguiçosos, porque não destruímos tantas árvores quanto eles! (2015, p. 469).

Percebeu-se nas aldeias que, a coletividade é um conceito que une a todos, para além de um uso comum da terra. Em meio a desafios de apropriação de interesses desenvolvimentistas, como a ferrovia e o agronegócio, há o reconhecimento social de delimitações internas e externas do território, com vistas a preservar os laços solidários de cooperação, desde a vida cotidiana até as relações entre si, numa coesa conexão comum com o território, ou seja, “ouvindo” a Terra.

O movimento parte dos saberes tradicionais de todas as aldeias, desde os artesãos que nelas vivem, até os que estão na área urbana, como, por exemplo, Irineu Nje'a, artista indígena da etnia terena. Irineu é liderança indígena na cidade de Bauru, professor de História e especialista em Antropologia Cultural.

A olaria terena, em seu contexto de produção, remete a um processo de transformação da substância amorfa e permeável a um corpo modelável, que requer gestos, ferramentas e argilas adequadas. Ver o trabalho de Irineu é captar as substâncias e intencionalidades, físicas e metafísicas, transmutadas durante toda a trajetória de resguardo da técnica.

A escultura *Auscultar* remete à *escutatória-dialogal* que vivenciamos nessa etapa da pesquisa, através da qual somos levados a sentir o outro e a respeitar seu posicionamento e, acima de tudo, a nos aproximar (respeitosamente, incluo-me nessa jornada) de sua luta, sofrimento e resistência.

A escultura estava em exposição na Mostra Yuxi – Yuxibu Museu do Índio UFU -, em 2022, sob a curadoria de Kassia Borges, em exposição sobre cultura e história terena em São Paulo, no Centro Cultural de Uberlândia.

Aqui correlaciona-se a representatividade ao se mencionar “ouvindo a Terra” à escultura “Auscultar”, com que o artista se propõe celebrar a memória akáshica, a

memória viva de sua avó, que ele mantém viva nesta obra (Figura 9), que representa a conexão com a Terra.

Figura 9: Auscultar - escultura de Irineu Nje'a Terena



Fonte: Foto de Kassia Borges. Autor da obra: Irineu Nje'a.  
Técnica: técnica ocagem. Medidas: 40x30x20 (2022).

Nessa sintonia, portanto, evidenciam-se a luta e a resistência que os povos originários seguem para e pelo fortalecimento de sua história e cultura.

É dentro desse contexto que se situa a aldeia Kopenoti, com seus artesãos, dentre os quais merecem destaque: Aparecida Antônio; Dario Machado; Deise Barros Cardoso; Everton Lipu; Eroam Domingos; Fabiana Alves; Gilda Indubrasil; Hilda Umbelino; Jéssica Silvério Machado; Marcelo Antônio; Michel Antônio; Vanessa de Camilo. Grande parte de seus artesanatos é composta de colares com sementes nativas do Cerrado Mata Atlântica como: saboneteiro; olho de cabra; olho de dragão; olho de boi; sementes de capim navalha; sementes de rosário. Dentre as artes, arco e flecha de bambu e madeira, zarabatana, pau de chuva, filtro dos sonhos, cachimbo de jequitibá, brincos, tiara de cabelo.

Antigamente, de acordo com um indígena professor da aldeia Kopenoti, a maioria dos moradores da aldeia produziam mandioca de mesa, batata-doce, milho, abobrinha paulista e brasileirinha, para consumo e, principalmente, para vender no comércio de Bauru. Hoje, são poucas as pessoas que vivem da terra nessa aldeia, por falta de recursos financeiros em manter uma plantação no limpo, ou por não poderem comprar fertilizantes para jogar na terra desgastada pelo tempo. Mas ainda

há famílias que vivem da terra e que plantam mandioca de mesa e a vendem no comércio da cidade.

Figura 10: Exposição dos artesãos da aldeia Kopenoti



Fonte: arquivo pessoal de Cleber Silva Félix (2023).

Na aldeia, iniciou-se, recentemente, o passeio da trilha ecológica, com o objetivo principal, segundo o professor Cleber Silva Félix, de “fazer com que as pessoas possam refletir sobre a importância das florestas no meio ambiente e fazer com que os visitantes possam entender que não existe planeta B”. Ainda de acordo com o professor, durante a “caminhada na trilha eles encontraram diferentes tipos de nomes de árvores, algumas réplicas de armadilhas que os indígenas usavam para conseguir os seus alimentos para a sua comunidade”. O professor explica o quanto é importante que se compreenda o que não é mais utilizado pelos indígenas em questões relacionadas às armadilhas e a outros instrumentos, mas que constituem parte da cultura e história dos ancestrais. Neste sentido e com este objetivo, ressalta ele que “hoje os indígenas estão preocupados em preservar a flora e a fauna”.

A seguir, homenagem aos artesãos da aldeia Tereguá: Aparecida da Silva, Elci de Sousa, Emília Marcolino Eloy, Francisca Marcolino, Laira Ribeiro Alves, Lauro Eloy, Nestor da Silva e Ricardo Terena.

Vão aqui listados, e em destaque, os artesãos da aldeia Nimuendaju, para se homenagear: Claudécir Marcolino; Creiles Marcolino da Silva Nunes; Ezequiel Marcolino; Gleyser Alves Marcolino; Jamile Marcolino; Francieli Marcolino da Silva;

Maria Aparecida de Lima Camargo; Maria da Glória Marcolino; Wany Oliveira Marcolino; Wellington Marcolino.

A todos, nossa homenagem e gratidão!

Figura 11: Placa de Inauguração do Centro



Na aldeia Nimuendaju, há um centro cultural ao ar livre, construído em 2005, idealizado e construído por Claudino Marcolino, Claudemir (*in memoriam*), e Gabriel, e inaugurado dia 19 de abril de 2008 (Figura 11).

O espaço original, no estilo de antigamente, teve o objetivo de ser diferenciado para as crianças e os jovens, no intuito de fortalecer a cultura e também como espaço para receber as visitas, pensando num local natural para trabalhar a cultura de forma

livre, tanto com a comunidade, quanto com visitantes não indígenas. Na sequência, têm-se as figuras 12 e 13, que mostra a entrada do Centro Cultural Nimuendaju na mata.

Figura 12: Centro Cultural Nimuendaju



Figura 13: Placa ao lado do Centro Cultural Nimuendaju



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Ainda sobre cultura na aldeia Tereguá, ali prevalecem as culturas guarani e terena. Na visita, ofereceu-se a oportunidade de assistir à dança *Híyokena kipâ'e* (dança masculina tradicional do povo terena) (Fig. 14). Cabe lembrar que nessa aldeia predominam as culturas guarani e terena.

Para o povo da etnia terena, a dança tradicional "Híyokena kipâ'e" está presente em festividades, lutas e comemorações, o povo terena faz parte da família linguística

Aruak. Em cada apresentação, faz-se a pintura corporal, os adornos são feitos pelo próprio povo originário, com acompanhamento de instrumentos musicais e cânticos.

Figura 14: Dança Híyokena kipâ'e na Aldeia Tereguá



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Durante as vivências nas aldeias, observou-se que a dança é uma manifestação cultural indígena, tanto de resistência quanto de fortalecimento. Assim, cada uma é feita por determinado motivo, seja para agradecer a colheita, a caça, seja para marcar mudança de fase do jovem para a idade adulta, entre as inúmeras situações significativas para a comunidade.

Os mais velhos se sentem estimulados a ensinar as danças aos mais novos, como também o dever de lhes dar exemplos em atividades, ensaios e apresentações, estando presentes e dançando com os mais novos.

A união da comunidade não somente se apresenta na dança, mas se faz desde o preparo para alguma atividade que envolva a aldeia, como também quando são convidados para alguma apresentação fora da aldeia.

Há articulação e protagonismo na organização e preparação dos acessórios e adornos, assim como na busca por recursos materiais para contribuir na atividade cultural. Esse processo é acompanhado pelas lideranças, seja para decidirem pautas emergenciais, seja para proporem aspectos burocráticos a serem discutidos, que envolvem a escola indígena, o que pode ser diferente e próprio para cada aldeia e/ou necessitem ser discutidos com as lideranças.

Cabe lembrar que, dentre as várias características socioculturais, da criação à confecção de adornos, a agricultura também constitui uma prática de seu cotidiano, em especial, o plantio de mandioca, o reflorestamento necessário, reforçado em função da construção da ferrovia.

Retomando o aspecto da educação nas aldeias e nas escolas indígenas, cabe mencionar desde a maneira como encaram as adaptações dos saberes aprendidos em instituições externas às aldeias e que, novamente como guerreiros, desbravam tais aspectos, recriando possibilidades que de fato se aproximem à sua realidade. Estes aspectos são por eles levantados durante a *escutatória-dialogal*.

**Prof. 1** - “Um resgate é muito mais que uma palavra, porque não posso caçar mais; então, às vezes, a gente é mal interpretado né”.

**Prof. 2** - Em concordância com o prof. 1, disse ele ser “objetivo comum para todo mundo ver a nossa prioridade em relação às crianças com quem trabalho, digo a preservação dos valores da cultura”.

**Prof. 3** - “Posso usar celular, né, aproveitar isso para mim. Essa ferramenta é isso e não é fácil, n, porque a toda hora a gente é rodeado de informações”.

Outro ponto fundamental é a atuação significativa em prol da cultura e dos costumes. A finalidade é repensar como transmitir os conteúdos aprendidos, em geral muito teóricos e não representativos do indígena, protagonista na prática da comunidade e da escola indígena. Essa atuação visa a fortalecer a história e a cultura dos povos originários.

**Prof. 4** - Sobre ‘colaboração’ disse: “Trata-se de um movimento que precisa de amor ao ser humano, precisa de oxigênio, um ar, uma água, e assim, como a gente pode, aceita o ser humano comprar água, o que Deus criou sem imaginar bem, né, e se a gente não se levantar a sociedade nova?”

**Prof. 5** - “Uma roda de conversa é muito melhor, né...? Aceitar uma crítica também, para construir um legado, rever a versão errada e conscientizar numa roda de conversa”.

Diante das assertivas, frisa-se a necessidade de uma formação que contemple e inclua de forma significativa o que realmente desejam os povos originários em sua estrutura pedagógica, incluindo suas diversas manifestações culturais.

O dilema da formação continuada em legalidade prescrita deve, para tanto, ir além em profundidade e respaldo governamental, para assim, possibilitar espaço garantido para que na localidade em que se situam as aldeias haja espaço de discussão para assegurar suas necessidades e amplitudes conceituais e práticas.

Aqui não se está colocando em xeque o trabalho de uma diretoria de ensino. Muito menos, o que é proporcionado pelo atual governo. O que se propõe é refletir sobre a diversidade. Refletir sobre solidificação desse ensino é dar-se conta de que requer um olhar atento, com participação e atuação dos povos originários em todos os âmbitos de discussão e decisão e, muito especialmente, dos que fazem parte da realidade local e não de quem imagina ser seu representante.

### **Aldeia Nimuendaju**

**2-** Qual o peso e o lugar dos componentes disciplinares?

**Resposta nº 2 - Prof. 1:** “Temos uma disciplina de Saberes Tradicionais, onde o aluno vivencia a experiência oral, assistida e participativa no seu processo de cultura dentro da comunidade, buscando construir sua identidade. Em outros momentos de outras disciplinas é realizada a interdisciplinaridade com outros campos do conhecimento para fortalecer a continuidade da história e costumes do povo local, residente”.

**Resposta nº 2 - Prof. 2:** “Falando sobre disciplinas, temos duas relacionadas à nossa cultura, que é a Língua Indígena e Saberes Tradicionais. Vendo hoje, como professora indígena, só essas disciplinas são poucas para o ensino-aprendizagem dos alunos para a cultura local, já que nossa escola é diferenciada, justamente por ser intercultural. O que sai na frente são as disciplinas vindas da matriz curricular, as que são priorizadas pelo governo, como, por exemplo: história, geografia, português, etc. Então, vamos dizer que ela não é valorizada pelo governo. O que vale para eles são as outras. O que faço como professora indígena é inserir os nossos saberes nas aulas que ministro. Então, vem sempre reforçando as disciplinas referentes à cultura”.

**Resposta nº 2 - Prof. 3:** “Os componentes disciplinares possuem conteúdos sobre os saberes dos povos originários, porém traz muitas informações desatualizadas, estereotipadas sobre os povos originários que não bate de fato com a realidade indígena. Essas informações, de fato, não têm nada a ver com os indígenas e isso acaba não ajudando a derrubar muitas ideias construídas sobre a

cultura indígena e não ajudando em nada a combater prejulgamentos e preconceitos que nós indígenas sofremos nos dias de hoje”.

**Resposta nº 2 - Prof. 4:** “Em meu ponto de vista, o lugar para ser trabalhado é a questão do saber e o fortalecimento tem que ser na prática. Quando você está na mata fazendo atividades, isso ajuda muito. A matéria em si, ela é o componente curricular e não ajuda, pois o professor tem que ir buscar. No caso, o Estado traz tudo pronto para ser aplicado, mas, no caso, temos que inserir o nosso conhecimento cultural dentro de cada matéria”.

**Resposta nº 2 - Prof. 5:** “O peso dos componentes curriculares é grande, pois é ele que habilita para poder atuar. Porém, enquanto disciplina dentro da escola, tem a disciplina de Saberes Tradicionais, mas não é suficiente. E também na formação acadêmica é pouco falado sobre os povos tradicionais. Então, cabe aos profissionais indígenas fazer as chamadas adaptações de currículo, segundo as tradições indígenas”.

**Resposta nº 2 - Prof. 6:** “Geralmente, as disciplinas da área de Ciências Humanas acabam abordando temas sobre os povos indígenas. Já em outras áreas é um pouco mais restrito, mas a de Linguagens ainda traz mais suporte para tratar dos povos originários, o que não é uma realidade, em ordem decrescente, nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática e da área de exatas. Dessa forma, minha opinião, do maior para o menor: História, Sociologia, Geografia, Biologia, Arte, Filosofia, Português, Língua Estrangeira/Língua Indígena, Física, Química, Matemática e Ensino Técnico”.

**Resposta nº 2 - Prof. 7:** “Esses conjuntos que fazem parte de uma matéria de ensino não está inserido os saberes dos povos originários. Na realidade de hoje, temos que aprender os saberes transmitidos pelas instituições. Como não temos nosso currículo, temos que acompanhar e aprender o currículo que nos é enviado, e para não perder, temos que valorizar a cultura, nos ‘adaptamos’ ao currículo paulista”.

**Resposta nº 2 - Prof. 8:** “O conjunto de conhecimento do qual as matérias fazem parte, de disciplinas das quais os docentes têm que dar conta, é muitas vezes vazio, devido que o docente tem que fazer, ou encaixar, as matérias que ele não tem respaldo ou materiais para trabalhar, pesquisar. O currículo disponibilizado para os docentes não inclui os saberes originários nesses materiais. São elaborados a partir do conhecimento deles e não da comunidade indígena”.

**Resposta nº 2 - Prof. 9:** “Tem um peso muito grande, no qual o profissional da Educação tem uma determinada legislação a seguir e não tem um componente curricular indígena a seguir. No caso, o aluno tem que aprender e acompanhar a sociedade não indígena, e estar deixando o seu conhecimento tradicional para segundo plano. Essas disciplinas do componente curricular, a maioria não contempla os saberes tradicionais e o que falam sobre as tradições do povo originário não fala a realidade, mas, sim, visando o eurocentrismo do qual visa o mundo capitalista e não o socialismo, as boas práticas, transmitir os conhecimentos que são muito ricos e que é a base central do conhecimento”.

**Resposta nº 2 - Prof. 10:** “É difícil conciliar os componentes curriculares disciplinares com nossa realidade, mas sempre damos um jeito de conciliar, até porque é muito difícil ver os saberes dos povos originários serem citados nas matérias, e quando tem, é com uma visão estereotipada, como se vivêssemos como antigamente ainda”.

**Resposta nº 2 - Prof. 11:** “Não, pois os conhecimentos das matérias não incluem os saberes dos povos originários. Cabe à docente indígena fazer essa adaptação entre componentes do currículo com os saberes indígenas”.

**Resposta nº 2 - Prof. 12:** “Os componentes disciplinares foram criados para atender às disciplinas, mas a nossa realidade é bem diferente e tivemos que adaptar a nossa realidade”.

**Resposta nº 2 - Prof. 13:** “O peso é que não foi criado um currículo de acordo com a realidade de cada povo originário. O lugar dos componentes disciplinares é estando justamente com os indígenas para ouvi-los e para entender o querer dos povos indígenas, ou seja, o que eles querem. E sim, os saberes dos povos originários está incluído em alguma disciplina e também somente em aulas culturais”.

**Resposta nº 2 - Prof. 14:** “O peso é mediano, pois sim, já nos dão respaldo, ainda que pouco, para trabalhar melhor questões locais e comunitárias; porém, precisa melhorar e ampliar essa tal autonomia a todo o contexto da educação escolar indígena. Sobre os saberes, já tem sido incluído nos sistemas de educação estadual, vem sendo mais falado, mas precisa de uma maior ampliação desses saberes, das culturas, com o que se tem hoje. Ainda não é suficiente para atender todo o contexto dos povos originários do Brasil. Enfim, é preciso fortalecer os documentos

orientadores e norteadores dos sistemas educacionais no País, criar e desenvolver um documento (currículo para auxiliar os indígenas)”.

### **Aldeia Tereguá**

**Resposta nº 2 - Prof. 1:** “Sim, existem duas disciplinas: Língua Indígena e Saberes Tradicionais, onde ensinamos a língua materna, os cânticos, as brincadeiras, as comidas típicas, as danças, as histórias, e é muito importante essas aulas para fortalecimento da nossa cultura. As avaliações são feitas conforme a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas”.

**Resposta nº 2 - Prof. 2:** “Sim, está incluído os saberes dos povos originários, pois tenho a disciplina de Saberes Tradicionais e Língua Indígena. Os saberes tradicionais são muito importantes para os nossos alunos, pois fortalece a nossa cultura. As suas disciplinas são de suma importância para a cultura terena e guarani”.

**Resposta nº 2 - Prof. 3:** “Sim, a aula de artes traz novos conhecimentos dos povos originários, mas sempre ensinando o currículo não indígena”.

**Resposta nº 2 - Prof. 4:** “Sim, os componentes disciplinares trazem o conhecimento onde faz parte o ensino, pois insere os Saberes Tradicionais, onde aprendemos novos métodos de conhecimento e trabalhamos os povos originários com a realidade, pois temos que levar junto com a sociedade mais, ensinando o currículo em outras disciplinas, envolvendo a história dos povos originários, trazendo novas histórias e aprendizados”.

**Resposta nº 2 - Prof. 5:** “No conjunto dos componentes disciplinares não estão incluídos os saberes dos povos originários. Na escola indígena, o currículo já vem pronto. Cabe ao professor adaptar alguns materiais para que o aluno não esqueça de sua origem e a importância da sua origem na sociedade”.

**Resposta nº 2 - Prof. 6:** “O peso das matérias que eu aplico, de uma forma geral, é média. Acredito que não é muito grande e nem muito pequena. Acredito que cabe aos professores indígenas incluir os saberes originários na sala de aula, mas talvez exija muito do professor adequar as aulas”.

**Resposta nº 2 - Prof. 7:** “Minha disciplina já está ligada e completa com os Saberes Tradicionais e Língua Indígena; porém, a realidade de incluir os saberes dos povos originários está um pouco distante da realidade dos povos originários”.

**Resposta nº 2 - Prof. 8:** “A grade de Português é altíssima; porém, tenho aula de Saberes Tradicionais, que é de superimportante na aprendizagem dos meus alunos (Língua Terena e Guarani). Na Língua Portuguesa, passo muito sobre o conhecimento antigo sobre os indígenas e é ótimo lembrar que mesmo dentro da aldeia é necessário aprender”.

**Resposta nº 2 - Prof. 9:** “Na Matemática, tem um peso maior, porque eu não consigo incluir como uma aula de Língua Indígena, porque na Matemática trabalha mais com funções, equações, subtração, adição, etc. Mas em algumas aulas tento colocar algumas coisas da matéria de Língua Indígena, mas muitas vezes não consigo, porque é muito difícil para mim trabalhar uma matéria e incluir outra que não seja a que estou trabalhando, mas em algumas situações, às vezes dá para acrescentar algumas coisas”.

**Resposta nº 2 - Prof. 10:** “Seguimos o Currículo Paulista e precisamos aplicar no dia a dia as habilidades que constam lá. Particularmente falando, acredito que seja necessário formar alunos indígenas com uma base de conhecimento em Língua Portuguesa, sinais de pontuação, concordância verbal, interpretação de texto... etc. Para trazer minha cultura, utilizo textos com base indígena. Para isso, atualmente, meus alunos estão desenvolvendo um seminário sobre mulheres indígenas, e isso une o aprendizado com a cultura”.

**Resposta nº 2 - Prof. 11:** “No caminho das minhas aulas, os componentes disciplinares seguem os Saberes Tradicionais através das danças, cânticos e atividades em sala de aula”.

**Resposta nº 2 - Prof. 12:** “Com base com o Currículo que trabalhamos, é totalmente diferente por ser sala multisseriada. Então, com isso a gente muito pode ensinar os nossos alunos e passar nossos conhecimentos como falar a língua materna, nossos costumes e todos os saberes dos nossos antepassados, os antigos”.

**Resposta nº 2 - Prof. 13:** “Acredito que parte de nós, professores, trazer para a realidade da escola onde está inserido, avaliar cada aluno, pois o que os livros trazem nem sempre está de acordo com a realidade de quem somos ou seja, população indígena”.

**Resposta nº 2 - Prof. 14:** “É muito importante ter estes componentes curriculares que são os Saberes Tradicionais e Língua Indígena, onde os professores de cultura trabalham a cultura local, assim podendo passar os costumes e tradições

dos povos originários, não só do estado de São Paulo, mas, sim, do Brasil e de outras nacionalidades, sabendo que somos um único povo em um único objetivo, que é lutar e assegurar nossos direitos!”

**Resposta nº 2 - Prof. 15:** “Nenhuma das disciplinas”.

**Resposta nº 2 - Prof. 16 – Observação:** Como dito anteriormente, este preferiu não se manifestar sobre a questão, mas contribuindo com significativas reflexões, que constam das respostas transcritas no decorrer das falas em aspas.

### **Aldeia Kopenoti**

**Resposta nº 2 - Prof. 1:** “No meu ver, todos os componentes disciplinares que fazem parte de uma matéria de ensino não dialogam com os saberes dos povos originários. Precisa de mais aprofundamentos de estudos e pesquisa com relação ao tema e conteúdo voltado às comunidades e aos povos originários. Os conteúdos voltados aos povos originários pararam no tempo. Trazem histórias e temas que os indígenas eram escravos, exterminados, sem valores sociais e étnicos. Com isso, a sociedade em todo não sabe quais são os povos originários existentes no território nacional, as suas lutas e conquistas. São conhecidos pela sociedade apenas como índios, palavra criada pelos portugueses e colonizadores há mais de 500 anos”.

**Resposta nº 2 - Prof. 2:** “A nossa Educação Indígena é diferenciada, pois temos a inclusão de duas matérias: "Saberes Tradicionais" e "Língua Indígena", onde elas são ministradas por um professor da etnia terena. Além disso, trabalhamos com sala multisseriada. A Educação Indígena segue o ensino regular junto com currículo do estado de São Paulo”.

Os aspectos levantados pelos participantes vêm ao encontro das necessidades que se têm analisado durante o estudo. Deles, destaca-se alguns pontos mencionados na *escutatória-dialogal*, os quais são de suma importância para as aldeias em questão, como: ensino nas línguas indígenas, além do português; um calendário escolar adaptado às atividades rituais e cotidianas de cada contexto; a transmissão de conhecimentos tradicionais dentro da escola; a participação da comunidade nas decisões dos objetivos da escola, como se poderá. Alguns desses pontos aparecem nas respostas dos participantes, a seguir, manifestadas como preocupações dos povos. Sobre a realidade na escola indígena, ao se falar “sobre disciplinas, temos duas relacionadas à nossa cultura: a Língua Indígena e os Saberes Tradicionais”, num processo em que “o aluno vivencia a experiência oral, assistida e

participativa”. Os próprios povos destacam: “Nossa escola é diferenciada, justamente por ser intercultural” e pela consciência de que “o saber e o fortalecimento têm que ser na prática, pois, quando você está na mata fazendo atividades, isso ajuda muito”.

Já em relação a outras disciplinas da escola pública ou de nível superior, “os componentes disciplinares possuem conteúdos sobre os saberes dos povos originários com muitas informações desatualizadas, estereotipadas...”, que não batem de fato com sua realidade. Essas informações, de fato, nada têm a ver com os indígenas e isso acaba não ajudando a derrubar muitas ideias construídas sobre sua cultura e não ajudando em nada a combater julgamentos e preconceitos que, segundo os próprios, “nós indígenas sofremos nos dias de hoje”.

Sobre as adaptações, admite-se que a tarefa de propor adaptações ao currículo, as que se referem às suas tradições, cabe justamente a eles”.

Outra questão sobre a qual refletir é que “o aluno tem que aprender e acompanhar a sociedade não indígena”.

Quanto a seu conhecimento tradicional, por ainda não haver sido suficientemente elaborado – pois o processo proposto deveria abranger todos os povos, até por características diferentes conforme as regiões e as etnias – ainda deverá aguardar por um momento mais oportuno. Trata-se, na verdade, para ambos os lados, de tarefa complexa. Quanto ao lado dos que pretendem “decolonizar”, para o qual “povos originários” parecem uma massa indiferenciada, há que haver abertura para as muitas diferenças; da parte deles, elaborar um currículo diversificado, mas envolvendo profissionais da escola pública, fundamental ou de nível superior, de acordo com as regiões.

Após as discussões mencionadas, alguns professores indígenas quiseram acentuar outros pontos de reflexão:

**Prof. 1.** “Hoje há trocas de valores, né, as opções de conceber o mundo, e aí a gente precisa saber utilizar esses instrumentos em nosso mundo”.

**Prof. 2** “Ele já não consegue mais ficar só com uma casa de reza tradicional nossa, né? Nós não temos mais o espaço vital para a gente manter nossa cultura, né?”

**Prof. 3** “Plantação de ervas, a gente precisava dos remédios, né, que a gente utilizava, mas acabou os recursos de água, até a nossa conversa com os elementos amigos, a fauna, e desaparecendo a flora, então, assim é diferente”.

Tais direcionamentos contribuem para assegurar o direito dos povos originários a terem escolas que respeitem seus modos de viver, deixando de impor uma educação ocidentalizada.

Como se vem fazendo, recorre-se aos depoimentos para deles extrair dicas e sugestões, que aqui serão expostas como tópicos, a serem aproveitados como matéria-prima para o produto que se pretende como aplicação a ser preliminarmente estudada para, em seguida, seguir as necessárias etapas.

Relação de dicas.

Bloco a:

- “a docente faz adaptação para melhor atender à sua comunidade escolar”;
- “buscar essa adaptação para a comunidade, respeitando a cultura e os costumes”;
- “adaptação entre componentes do currículo com os saberes indígenas”;
- a educação escolar indígena é diferenciada, bilíngue e cultural;
- análise das adaptações já propostas ao longo dos quatro anos de estudo;
- análise das matrizes curriculares do estado de São Paulo”.

Bloco b:

- “O conjunto de conhecimento do qual as matérias fazem parte, de disciplinas das quais os docentes têm que dar conta, é muitas vezes vazio, devido ao que o docente tem que fazer, ou a encaixar as matérias para as quais ele não tem respaldo ou materiais para trabalhar, pesquisar. O currículo disponibilizado para os docentes não inclui os saberes originários nesses materiais. São elaborados a partir do conhecimento deles e não da comunidade indígena”.

Bloco c:

- ...desrespeito aos povos originários no cotidiano da instituição escolar;
- ...despreparo do Estado em acolher as necessidades dos povos originários descritos por eles;
- ...o currículo, não é pensado por esse público, e poderia ser futuramente feito por representantes e lideranças indígenas;
- “Sair da ficção que os livros trazem e transmitir a realidade”;
- “...versão ainda desatualizada, assim como os livros didáticos”;

- "...livros trazem nem sempre está de acordo com a realidade de quem somos";
- "Cabe ao professor adaptar alguns materiais para que o aluno não esqueça de sua origem e a importância da sua origem na sociedade".

Dessas falas emerge, em nível nacional, um sério problema: a da continuidade do movimento colonial a respeito da verdadeira realidade dos povos originários, que continua seu massacre intelectual, extremamente cruel no âmbito pedagógico.

Bloco d:

- Esperança: "...luta e resistência que fortalecem as buscas por um ensino que respeite sua cultura e identidade";
- "Através de livros criados pelos próprios indígenas, livros de gramática, não os saberes culturais transmitidos pela instituição em relação à formação, mas o professor de cultura tem que buscar sabedoria nos anciões e não somente nos livros, ter o direito das escolas indígenas e das aulas de cultura"

Além dos materiais didáticos e de conteúdos predeterminados, que, infelizmente, ainda descrevem um indígena estereotipado, em visão ultrapassada ou distante de sua realidade, observa-se o protagonismo ativo de suas lutas silenciosas no âmbito escolar, luta pela tradição de seu povo, por sua identidade cultural e sua comunidade.

Neste estudo, a transcrição na íntegra das falas dos participantes é proposital. O que se pretende com essa transcrição é que o leitor se aproxime da escuta (descrita das falas) num convite à percepção íntima, a sentir pelas próprias palavras destes guerreiros e para se dar conta do quanto o olhar social ainda é mutilador de corpos em territórios, do quanto ainda está contido numa caixa de pré-conceitos/preconceitos.

Por tudo isso, impõe-se como grande preocupação a formação crítica da comunidade em interpretar e correlacionar o conhecimento como fortalecimento, para assim, estarem presentes em todos os espaços e, conseqüentemente, contribuindo para sua comunidade.

### **3.1.5 Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília**

- Breve caracterização: professores da Unesp/Campus Marília



601 alunos matriculados em seus 10 programas de pós-graduação, entre mestrado e doutorado: Ciências da Informação; Ciências Sociais; Educação; Filosofia; Relações Internacionais e o de Fonoaudiologia, todos credenciados pela Capes.<sup>8</sup>

### **3.1.6 Diário de campo II: *escutatória-dialogal* com professores da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília**

Inicialmente, escolheu-se para a **primeira etapa deste diário de campo** o dia 24 de maio de 2023, quarta-feira, para contato e convite a três professoras da Faculdade de Filosofia e Ciências e, a seguir, para a apresentação do projeto de pesquisa, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para esclarecimento de dúvidas, com aceite voluntário e adequação do cronograma à agenda disponível das participantes. Duas dessas professoras declinaram do aceite anterior. Convidaram-se, então, outros dois professores da referida instituição, desde que fossem membros do corpo docente das turmas de Pedagogia. Assim, retomou-se a primeira etapa com três participantes, após o aceite e a assinatura dos termos dos novos convidados, dos voluntários.

Na **segunda etapa do diário de campo**, dia 15 de junho de 2023, quinta-feira, foram expostos detalhes sobre o cronograma da pesquisa, possibilitando, em discussão coletiva, fazer alterações nas datas e horários para que todos pudessem participar; em seguida, exposição das perguntas norteadoras que antecedem a visita à Terra Indígena Araribá (questões respondidas no Google Forms, preservando o sigilo da identificação do participante). Por fim, as perguntas e respostas, conforme registra-se a seguir.

**1 - O que é bem-viver para você?**

**Resposta nº 1 - Profa. 1:** “Viver em paz, com condições para a produção da própria existência e de forma colaborativa”.

**Resposta nº 1 - Profa. 2:** “Estar em paz, em primeiro lugar. Em paz com meus hábitos alimentares, meu corpo, minha saúde, meus desejos e aspirações, minha

---

<sup>8</sup> Fontes: <https://www.marilia.unesp.br/#!/instituicao/apresentacao/introducao/>;  
<https://www.marilia.unesp.br/#!/instituicao/apresentacao/a-origem/>;  
<https://www.marilia.unesp.br/#!/instituicao/apresentacao/a-faculdade/>;  
<https://www.marilia.unesp.br/#!/instituicao/apresentacao/a-faculdade-hoje9745/>

família, meus entes queridos, familiares, colegas de trabalho, meus alunos e pessoas próximas; em paz com meu lar e com a natureza também.... Na atual conjuntura política, social, profissional, ética, travamos batalhas diárias pela paz. Num mundo em que podemos ficar escravos dos recursos tecnológicos, a paz também se refere ao bom uso do celular, do computador, da televisão, para que cultivemos nosso bem-viver. Tenho quase 60 anos e me sinto em constante transformação, amadurecimento, aprendizagem e, sim, reconheço que o bem-viver nem sempre esteve entre minhas prioridades. Hoje, está!!! O bem-viver em paz é fundamental!!!

**Resposta nº 1 - Prof. 3:** “ bem-viver é estar bem com toda a natureza e com o mundo, que engloba em estar bem consigo, com tudo o que está à minha volta, com as pessoas e tudo o que tenho e sou. No meu caso, valorizar e seguir uma espiritualidade é fundamental. Atualmente, vejo que a vida mais simples e bem vivida é a melhor parte de tudo o que nos cabe”.

A interação humana ao aprender com seu organismo perpassa por múltiplas interferências, que aqui descreve-se como registro, e não no intuito de juízo de valores, mas com a ideia de ruptura e com um pensamento decolonial. A simples comparação se permite observar a diferença das respostas dos não indígenas: um caminho voltado à polêmica sobre a comparabilidade do nível de bem-estar das pessoas que também se sobrepõe ao que gera felicidade. A felicidade que se apresenta de forma implícita nunca dependerá de um motivo ou sentimento oposto para que ocorra, mas, simplesmente, de cada sujeito ter diversos motivos para isso, ou seja, para que ela ocorra, tem um bem-estar e não um bem-viver que se conecta com a comunidade e a natureza. O estado de bem-estar apresentado no estudo pelos participantes não indígenas faz referência às condições da pessoa, ponto evidenciado na *escutatória-dialogal* em manifestação sobre como se satisfazem necessidades materiais ou espirituais.

Isso tudo evidencia um estado subjetivo. Contudo, também se ressalta que isso são resquícios sociais - necessidades socialmente construídas tanto no campo sociológico, quanto no antropológico do não indígena.

O que se aprende com esta reflexão?

A necessidade de a diversidade estar de fato presente em *nossas* vidas (convite ao leitor, incluindo-se todos os participantes da pesquisa), não como teoria, mas como prática, nas vivências, no sentir, cheirar, no estar-juntos aqui e agora,

enquanto seres humanos e não humanos que estão na terra, para, assim, ouvir a terra e seu chamado, enquanto comunidade, pois, como percebido neste estudo, ainda não se sabe viver em comunidade.

Isto posto, segue-se para a segunda pergunta.

**2-** De que necessita, em sua opinião, uma educação conectada com o bem-viver?

**Resposta nº 2 - Profa. 1:** “Condições para a produção da própria existência, viver de forma colaborativa”.

**Resposta nº 2 - Profa. 2:** “Para mim, uma educação conectada com o bem-viver envolve necessariamente conciliar competências/cultura com acolhimento/entendimento/empatia. Penso que o ato educativo também é um ato de amor, em que existe troca/compartilhamento de experiências/conhecimentos. A educação precisa ser um solo produtivo, fértil em ideias e sentimentos bons para que consigamos construir uma sociedade mais justa e mais feliz. Acredito muito no poder transformador da educação na vida das pessoas. Quem ensina e quem aprende? Todos, o tempo todo. Para entendermos isso, precisamos de sabedoria, humildade, resiliência, muito amor!”

**Resposta nº 2 - Prof. 3:** “Necessita de uma boa relação entre todas as pessoas envolvidas, com todo o amor e respeito e todas as ações e atitudes. O afeto entre as pessoas é, neste momento de minha vida e consideração de importância, ímpar, pois, por meio do afeto, tudo o mais acontece com amor e respeito. Do ponto de vista material, a educação na escola também precisa de um ambiente que seja acolhedor e mais próximo de nosso cotidiano e de nossa natureza”.

Reafirma-se a importância do *Onhombó'e Rapé*” como processo de escuta e diálogo profundos, em que os objetivos específicos sobre o que participantes originários e os do magistério entendem por bem-viver e o que seria necessário para se ter uma educação voltada a tal bem-viver.

Em função do contexto a que levam estas respostas, não se poderia deixar de citar a ambiguidade histórica que se sintetiza em dois extremos: de um lado, um mal necessário a ser superado, que gera daí uma suposta sobrevivência; do outro, as atividades prazerosas que efetivamente transitam na relação psicossocial de quem a realiza.

Compreende-se que esta transição ocasiona uma possível motivação individual que reverbera em projetos e ações educacionais. Nas instituições de ensino, apresenta-se em níveis de produção, seja em âmbito acadêmico, seja, como se vê no item 4.1.6, como exigências provindas de projetos entre secretaria e escola.

Tem-se aqui uma hierarquia de colonização de mentes dispostas a produzir e a reproduzir, o que ocasiona a negação da vivência em contato com sua comunidade. O contato, aqui, parece planar em diversos desafios constituídos por encargos complexos de uma subjetividade abarrotada de tarefas que sufocam e distanciam uns dos outros. Cabe um olhar atento a todos os desafios diários sorratamente impostos por um sistema eurocêntrico e neotecnicista aos participantes para que se distanciem, dia após dia, do que de fato é um bem-viver. Há que se ter consciência dessa pressão diária; ao mesmo tempo é necessário tentar fazer o melhor na sala de aula e, ainda, a duras penas, conciliar a vida familiar presente nas entrelinhas da fala de cada participante.

Esse processo confirma o quanto o sentimento de colonização ainda está vivo, pois há uma dominação cujas origens se situam muito além das instituições brasileiras de ensino superior, ou seja, num mercado desenfreado de domínio de saberes.

Isso, por sua vez, requer refletir e a perguntar: “Quem sabe mais e quem sabe menos”? Quem mede e predetermina essa divisão entre sujeitos por saberes?

No ensino superior, a resposta ao dilema exposto se mensura em produções acadêmicas, organizações e participações em congressos, entre outras circunstâncias, que não serão mencionadas, pois não é teor de análise deste estudo adentrar esses campos, mas merecem ser considerados nesta luta diária que os mestres enfrentam para conciliar e seguir no campo acadêmico.

Na **terceira etapa deste diário de campo**, dia 7 de julho de 2023, a *escutatória-dialogal* multiplicou questionamentos e respostas para além deste momento. Os participantes também foram orientados sobre como seria a próxima etapa, que inclui uma visita às aldeias.

Observam-se, aqui, o envolvimento em querer saber sobre os saberes ancestrais, o entusiasmo de alguns por nunca terem ido a uma aldeia, e para conhecer a estrutura e o funcionamento da escola indígena. Segue-se a transcrição de perguntas e respostas.

**1 - Enquanto docente, como você concebe seus saberes profissionais?**

**Resposta nº 1 - Profa. 1:** “Meus saberes estão sendo construídos ao longo da minha vida, pessoal, profissional, da minha existência enquanto pessoa. Desde o nascimento, no seio da família, na infância, adquirir saberes que incorporaram valores e sentimentos, percepções e emoções, cultura e conhecimento. Durante a vida de estudante, mais conhecimentos sistematizados, teóricos, práticos foram formando esse grande amálgama, em construção que representa meus saberes profissionais. O acesso e a vivência com a ciência, nos cursos de formação inicial e na pós-graduação, continuam a delinear essa teia de saberes. Ser professora está no meu sangue, pois sou filha de pais professores, de Matemática e de Língua Portuguesa. Desde a tenra idade, estudar era um grande momento de alegria e realização, e, com o passar dos anos, esses momentos foram cada vez mais importantes na concepção dos meus saberes, somando-se às experiências profissionais, do AEE, passando pela graduação e chegando ao *lato sensu*. Considero meus saberes processos em construção e constante transformação. Há sempre inovação e criatividade a serem desvendadas neste percurso que envolve a concepção de saberes profissionais”.

**Resposta nº 1 - Profa. 2:** “Penso que há alguns fatores importantes: História de vida, em e com toda a sua complexidade; conhecimentos adquiridos em todos os ambientes experienciados; conhecimentos adquiridos por meio de estudos e pesquisas, especialmente, nesse caso, por meio do ambiente acadêmico; atualização constante e permanente de conhecimentos; por fim, e com tudo o que há, a busca de conhecer mais de modo que os saberes a ensinar e os saberes para ensinar estejam vinculados e sincronizados entre eles mesmos e a vida que se dá no momento presente e, junto disso, a consideração constante dos saberes dos outros que estão junto comigo nos ambientes acadêmicos, em especial na sala de aula. A partilha, o diálogo e o revezamento teoria e prática, a meu ver e em minha vivência profissional, são valiosíssimos”.

**Resposta nº 1 - Profa. 3:** “Concebo meus saberes como apropriações de conhecimentos coletivos, os quais são inacabados e, portanto, sempre em aperfeiçoamento mediante contato com outras apropriações”. O âmbito da universidade nos apresenta, de forma dilaceradora, os inúmeros compromissos e tarefas que conseguimos visualizar neste estudo, inclusive o desafio de encontrar professores que pudessem participar ou substituir os que, infelizmente, tiveram que declinar.

Em relação às respostas, percebe-se o quanto é exigido por esse sistema, extremamente marcado por exclusividade e incumbências diárias, que aqui se compreendem como motivos que explicam as desistências.

Retorna-se aos detalhes das respostas que apresentam os saberes desde o contexto familiar, ao possível acesso à vivência com a ciência nos cursos de formação inicial e na pós-graduação, considerando os processos de construção e de constante transformação. A partir daqui, é importante refletir sobre a diferença que faz estar no contexto direto do estudo e da pesquisa. Um cuidado, que se propõe, é de por esta estrutura acadêmica prever momentos em que se atente para o diálogo entre pares no dia a dia, pois paira uma dúvida sobre se a estrutura distancia ou une as partes dentro da perspectiva avassaladora das normativas técnicas que desafiam este núcleo docente. A intenção não é criticar, mas a de o repensar, pois é nele em que se avalia a capacidade do sujeito ali inserido, nele predominando, em geral, moldes controladores coloniais.

Ao se falar em estímulos de escuta e diálogo relacionados aos saberes ancestrais, a pergunta é se em algum momento se esteve próximo desse estar-juntos da coletividade, da comunidade, daquilo que Krenak designa como relação de '*se perceber pertencendo*' (2022, p. 103).

Tais inquietações afloram no sentido educacional que reverbera na sala de aula, que inclui ou exclui, que julga ou compreende, que diz ou sente, mas, acima de tudo, para, pensa e depois fala na humildade de quem aprende ao ensinar.

Seguem-se a segunda pergunta e a transcrição das respostas.

## 2 - Qual o peso e o lugar dos componentes disciplinares?

**Resposta nº 2 - Profa. 1:** “A importância da sistematização do conhecimento, da organização de ideias, da operacionalização do conhecimento, da teoria à prática. Compartimentalizar ou fragmentar os componentes disciplinares penso ser um equívoco. Os componentes disciplinares podem conversar entre si, de forma harmoniosa e eficaz. Quanto mais pudermos envolver inter, transdisciplinarmente tanto mais estaremos próximos de ambientes educacionais colaborativos, produtivos, acolhedores e felizes”.

**Resposta nº 2 - Profa. 2:** “Os componentes disciplinares já estabelecidos são importantes como ferramentas que alimentam discussões; os componentes que

surgem em cada discussão são formas de regar e cultivar o que há nos textos e temas apresentados, dando luz à sala de aula de modo que o texto não anule o contexto e nem o contrário. São partes de um grande momento que é a vida, esta, nunca interrompida, para que cada pessoa pense a si mesmo e sua realidade. Defendo que um Pensar em Movimento é fundamental para que a reflexão aconteça de forma mais genuína, real e verdadeira e para que contribua ao aprendizado de todas as pessoas envolvidas”.

**Resposta nº 2 - Profa. 3:** “O peso e lugar dos componentes disciplinares, como o próprio nome indica, estão centrados na disciplinarização daquilo previsto no âmbito de dado projeto de escola e sociedade, porém, muito distante de uma educação e ensino para uma formação humana integral”.

Nas entrelinhas, observa-se a luta que o professor da universidade trava no cotidiano de sua profissão, para além das paredes e corredores frios e, muitas vezes, no milagre de uma verba governamental que tardiamente chega, mas não supre as necessidades. Cabe lembrar outra realidade enfrentada e que, conseqüentemente, recai no corpo docente: é a das bolsas de estudo de pós-graduação, não reajustadas desde 2013. Somente em 2023 o governo federal anunciou um reajuste de 40%.

Diante desse cenário, professor e disciplinarização, do que está previsto no âmbito de dado projeto de escola e sociedade, novamente se depara com o controle do que se pretende na educação de todos. Mesmo que se pense e o discurso seja sobre a educação e o ensino para uma formação humana integral, há a preocupação de como isso é feito, em como se percorre o “*Onhombo’e Rapé*” – o caminho do aprendiz.

Na **quarta etapa deste diário de campo**, dia 28 de julho de 2023, visita à Terra Indígena Araribá. O contexto se caracteriza pela euforia de conhecer e estar juntos nesse trilhar de conhecimento, observando-se interrogações nos olhares de todos os participantes durante todo o processo. A seguir, constatam-se tais manifestações nos relatos de cada um a respeito desta vivência.

**Vivência nº 1 - Profa. 1:** “Quero relatar as maravilhas que experimentei hoje. Inicialmente, quero destacar a mistura de sentimentos e de preconceitos que permearam minha mente durante o percurso até a primeira aldeia a ser visitada. Como será que os indígenas vivem? Como se vestem? E suas moradias? A imaginação fluía e os pensamentos borbulhavam... Estava um dia lindo, ensolarado e quente,

Formávamos um grupo de professores universitários, ávidos e ansiosos pelas descobertas que viriam nas horas seguintes. Em Nimuendajú, fomos recebidos pelo Gleidson, que nos apresentou a escola da aldeia, parte do corpo docente que ali estava, suas dependências, seu funcionamento e as principais características do currículo desenvolvido. A pesquisadora nos acompanhou ao Centro Cultural da aldeia, um lugar belíssimo, construído no seio da mata, distante alguns quilômetros da aldeia. Nesse centro, pudemos observar a beleza das plantas nativas, os insetos, os pássaros, as construções onde os indígenas realizam reuniões e se confraternizam. Foi impactante, de uma forma muito positiva, pois, me senti, naquele momento, parte integrante do lugar. Depois de sair do Centro Cultural, retornamos à aldeia e nos dirigimos à próxima. Em Tereguá, fomos recebidos pela filha do cacique. Alguns indígenas, representantes da própria aldeia e de outras aldeias, realizavam um ensaio de dança e assistimos às apresentações, embevecidos. Gostei demais de ver indígenas mais jovens, crianças e adultos juntos, através da dança preservando suas tradições.

Na aldeia Tereguá também conhecemos a escola, suas dependências e participamos de uma pequena reunião com o responsável pela instituição. Nesse momento, pudemos sanar dúvidas sobre as principais características do currículo e sua necessária adequação ao contexto, às vivências e valores culturais indígenas.

As experiências que vivi durante essas visitas elucidaram aspectos antes quase desconhecidos por mim:

- os indígenas podem sim viver com um pouco de conforto sem deixar suas raízes e tradições - estudam, se qualificam e retornam às suas aldeias para contribuir e colaborar para melhoria da qualidade de vida dos habitantes de sua aldeia;
- os indígenas têm sabedoria, cultura e conhecimentos ancestrais, passados de geração em geração - foram os primeiros e legítimos habitantes desse continente, desse país, antes da INVASÃO DOS PORTUGUESES...

Foi tudo lindo, rico, maravilhoso!!! A palavra que me representa é GRATIDÃO!!!”

**Vivência nº 1 - Profa. 2:** “A questão da decolonialidade pretende sempre verificar a realidade histórica brasileira e latino-americana e caribenha, de modo que se enxergue verdadeiramente o que ocorreu com as chamadas conquistas de terras e os resultados de dizimação de povos originários. É mister continuamente ter a

clareza de que há uma realidade invadida em nossas terras; os que estamos aqui, atualmente, somos o resultado e a herança de variadas formas de invasão cultural e territorial que perturbaram e massacraram vidas já existentes.

Com isso, lembrar e corrigir a história é tarefa de todas as pessoas envolvidas com a formação de outras pessoas que chegam em momentos futuros e que precisam da mesma clareza e discernimento para a verificação da real situação e condição das vidas existentes.

As aldeias visitadas em Avaí/SP denotam tais realidades oprimidas e esquecidas por muito tempo. Atualmente, há maior reconhecimento da importância de colocar passos para trás a fim de um entendimento e um resgate histórico, de modo que uma possível decolonialidade aconteça na mente das pessoas envolvidas e que isso traga novas formas de vida legítima de povos herdeiros de etnias dessas terras.

Na manhã do dia 28, saímos de Marília/SP e fomos até a cidade de Avaí/SP. Lá, iniciamos nossos trabalhos de visitação. A expectativa era grande para ver a realidade daquele povo, bem como conhecer um pouco de seus costumes e suas terras. Eu já conhecia um pouco do município de Avaí por ocasião de uma visita de parentes ligados à minha esposa. A família de geração mais antiga residiu naquele município e teve alguns contatos com os indígenas, algo que é lembrado por alguns ainda hoje. Atualmente, há parentes residindo lá, mas com menos contato conosco.

De todo modo, sempre é bom conhecer melhor a realidade de povos ainda não conhecidos mais profundamente, como diz Kusch, no sentido de conhecer a América Profunda. Esse termo me agrada, pois somente conhecemos alguém ou um lugar verdadeiramente quando conhecemos profundamente. Isso pode resultar em um gosto maior ou menor, conforme as expectativas.

Depois de termos passado pela cidadezinha, conhecido externamente a igreja matriz e comprar alguns mantimentos no mercadinho para nosso sustento naquele dia, nos dirigimos até a aldeia Nimuendajù. Primeiramente, fomos conhecer a escola, esta homenageando o nome da aldeia, 'Casa Amarela'. Ali conversamos com um professor, o qual estava representando a direção da escola naqueles dias. Também conhecemos outras professoras e professores, todos em atuação na escola. Há um grupo pequeno de estudantes, mas, à primeira vista, todos muito envolvidos com a realidade escolar, como já conhecemos, nada se distinguindo de nossas escolas e salas de aula. As salas de aula são multisseriadas e há apoio técnico, como os

instrumentos de trabalho: papel, livros didáticos e lousas, bem como projetores e internet, etc. Digamos que não há novidade nem diferença com relação às nossas escolas. O que há de interessante é que suas escolas, como foi afirmado, são bilíngues e buscam ensinar com afinco a cultura indígena. Isso é muito importante, tendo em vista que é uma forma de resistência e de resgate da sua cultura milenar, já invadida pelas culturas advindas do estrangeiro.

Após essa visita, fomos num local onde há preservação florestal e um ambiente em que são realizadas algumas festas, cerimônias e rituais específicos e 'secretos', ou próprios das aldeias, e que nós, que somos de fora, não pudemos acompanhar. Vale dizer que é um ambiente riquíssimo, no sentido de mostrar o valor de um lugar com florestas, sejam elas originais ou não, mas que transmitem um sentimento de pertencimento a qualquer pessoa, pois o cuidado com a natureza é imprescindível para uma boa vida humana. Há passagens com trilhas, pontes e pinguelas que nos levaram até o local. Há uma espécie de salão maior, uma cabana ou choupana que acolhe a todos para rituais. Também há um espaço aberto para algumas festas que reúnem aldeias vizinhas e outras pessoas que não são da etnia indígena. A experiência em um ambiente como esse, para mim, que gosto muito de um lugar simples, preservado e florestado, é de estar imerso totalmente na natureza, fazendo parte dela e vivenciando com as plantas e todos os animais ali existentes, ainda.

Após essa agradável visita, fomos para outra aldeia vizinha. Ali havia uma reunião maior de pessoas e que estavam, naquele momento, realizando uma dança em preparação para uma comemoração municipal. Dançavam crianças, jovens, adultos e idosos, cada grupo separadamente. Todas as danças são bem ritmadas e conduzidas por tambor e voz. Minha impressão é que as danças, repetidas, vão tomando conta do ser que dança, integrando as pessoas em um mesmo ser natural, um grupo ou a própria natureza.

Após a dança, tivemos uma conversa com o cacique, o qual nos levou até uma sala da escola, momento em que todos os demais foram encaminhados para o almoço oferecido ali na escola. Na sala de reuniões, o cacique disse que há uma busca por resistência da cultura indígena; porém, há uma luta constante para que tenham acesso a bens culturais e de formação das pessoas para que também adentrem os espaços dos 'brancos', com a finalidade de ter voz e vez na sociedade. Buscam a formação para serem professores, participarem de ações sociais maiores, integrarem

cargos no município e, até mesmo, com pretensão de ter representantes na câmara municipal, como vereadores e/ou prefeitos. Com relação a esses cargos, ele frisou a importância de se ter uma pessoa com boa formação para isso, de modo que não apenas um indígena ocupe o cargo, mas que entenda também dos trâmites que nesses espaços ocorrem.

Por fim, terminamos a nossa visita e a pesquisadora permaneceu no local para a realização de novos estudos, conversas e registros.

Com relação à visita, de maneira crítica e para a construção de um parecer diante da realidade visitada e vista, apesar de ser algo que me encanta, conhecer um lugar diferente traz algumas angústias e uma busca de compreender o que já aconteceu há quinhentos anos e durante esse tempo que, na verdade, é tão curto, comparando-se com a história da humanidade. Parece-me que eu gostaria de ver algo muito mais original de uma aldeia, como ocas e costumes de cultivo e preparação de seus alimentos, dentre outras ações. Claro que a cultura vai se misturando e, como disse o cacique, o indígena quer também participar de bens culturais da outra cultura, ter casas melhores, recursos tecnológicos, ter condições de vida mais digna, etc. Porém, isso faz com que essa mistura de etnias, raças, modos de vida e tantas outras coisas desfaçam cada vez mais uma 'originalidade' dos povos. Assim, novas invasões ocorrem a cada dia e prejudicam a vida que ali está.

Algo que me chamou a atenção, apesar disso, é que há uma preocupação importante: o que antes era apenas mantido por meio da oralidade, hoje há a busca da língua escrita para que se mantenham com mais garantia tais costumes originários. Isso é fundamental, pois é a forma de ter registrado com clareza, para gerações futuras, o que as pessoas que ali estão hoje, experimentam e vivem como uma comunidade.

De outra parte, com relação às minhas angústias, vejo como sendo muito necessário que sejam feitas algumas ações, seja da parte da própria aldeia e seus representantes, ou do governo. Percebi a falta de reflorestamento. Pareceu que apenas há a reserva que já é delimitada por órgãos oficiais do governo. Desconsiderando o que já existe, não vi novas possibilidades de florestas. Outro aspecto é que há uma invasão cultural atual, essa por meio de moradias feitas pelo governo, que copiam as casas populares das cidades, as quais não oferecem, de imediato, uma dignidade de vida. Além do mais, há problemas de distribuição dos

ambientes de uma casa que oferecem a mesma precariedade como as nossas casas. Além disso, percebo que há certa acomodação ao sistema vigente, que lhe é própria: sistema capitalista, sistema educacional, sistema cultural, sistema de redes, sistema informacional e tudo o mais que vem com essa gama de sistemas. Assim, parece não haver espaços para novidades ou para resgate ou para uma decolonialidade e, até mesmo, uma possível 'des'colonização. Parece-me que realmente o sistema de vida atual nos toma a todos, sem piedade e sem dialogicidade. Somos todos conduzidos, de certa forma, a um só caminho, sem que outra possibilidade e forma de vida aconteçam. Há uma mesma conduta de vida, imersa num mundo globalizado e tomado pela mesma moeda de troca, com seus acordos e consequências. Diante disso, me pergunto: será que uma resistência seria possível com uma forma de vida rudimentar, original e originária? Até que ponto ser e se comportar como o homem branco é um resgate e uma decolonialidade? Aqui é apenas uma inquietação, sem julgamentos ou tentativa de domínio invasor, mas na inquietação de pensar uma vida diferente da que já temos atualmente, numa sociedade que sofre consequências do erro socialmente e historicamente construído.

Concluindo, penso que um caminho para a melhor saída diante dos prejuízos históricos é o diálogo cultural sem que haja a invasão anterior. Meu desejo, diante da experiência vivida na aldeia, é que as pessoas sejam cada vez mais originais, cada um e cada grupo a seu modo. Eis o desafio...”

**Vivência nº 1, Profa. 3:** Não pôde estar presente na visita.

Até o momento, os participantes tinham respostas mais literais no âmbito de um conceito engessado, consequência de uma estrutura que consome os sujeitos no ensino superior.

Figuras 15 e 16 – Destaque entrada do Centro Cultural na aldeia Nimuendaju



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Figura 17 – Destaque caminho para o Centro Cultural na aldeia Nimuendaju



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Figura 18 - Centro Cultural na aldeia Nimuendaju



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Figura 19 - Centro Cultural, detalhe circular na aldeia Nimuendaju



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Figura 20: Atividade Cultural no Centro Cultural na aldeia Nimuendaju



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Porém, assim que adentravam as aldeias, seus corpos falavam ao sentir, cheirar e tatear cada pedacinho daquele chão. Foi belo vê-los inteiros, em especial no Centro Cultural (Fig. 15, 16, 17, 18, 19 e 20).

Os olhares atentos aos detalhes, levantando suas dúvidas junto à liderança, observar o ser humano presente, literalmente no chão, na terra, apenas ali. Notar tais manifestações passa a ideia de uma necessidade inerente ao sujeito na troca intercultural em suas vivências. Nas palavras de Krenak:

Para além de onde cada um de nós nasce – um sítio, uma aldeia, uma comunidade, uma cidade -, estamos todos instalados num organismo maior que é a Terra. Por isso dizemos que somos filhos da terra. [...] Não se trata de um manual de vida, mas de uma relação indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo e com as histórias... (2022, p. 103).

A partir desta reflexão, conta-se o quanto se faz necessária a vivência para além da teoria, a necessidade do ‘esperança’ o sujeito, o quanto fortalece a ideia de um povo unido, do ser-juntos: *filhos da terra*.

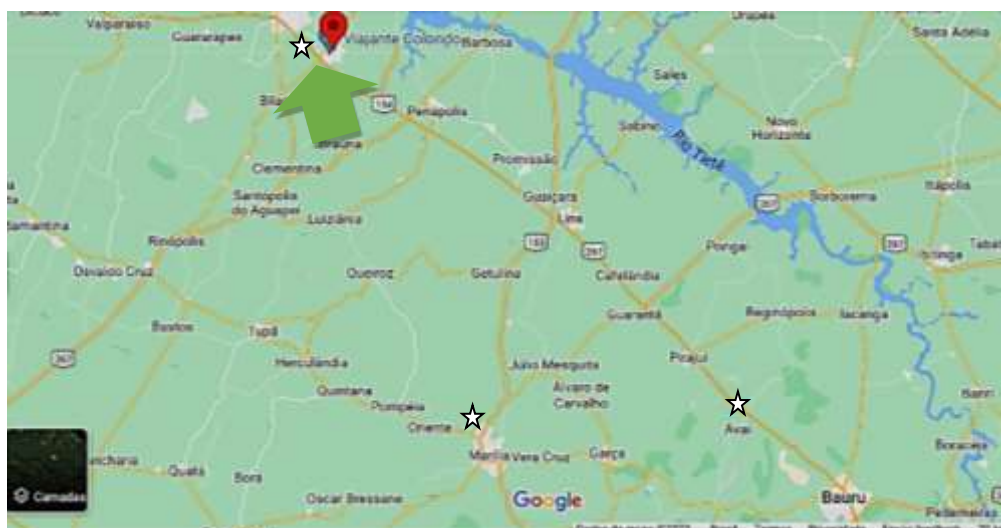
### 3.1.7 Escola pertencente à rede municipal de Birigui/SP

Breve caracterização: escola pertencente à rede municipal de Birigui/SP. Localizada na região do noroeste paulista, Birigui fica 521 km distante da capital, com uma área geográfica de 537 km<sup>2</sup>, a 400 m de altitude, com clima tropical seco. Foi

fundada em 7 de dezembro de 1911, por Nicolau da Silva Nunes, um português que havia chegado ao Brasil em 1892.

Após estadia no Rio de Janeiro, na Bahia e em Minas Gerais, residir em Sales de Oliveira, veio de Bauru para Araçatuba em 1911, adquirindo na Chave (ponto de parada das locomotivas) a denominada Birigui, com 400 alqueires de terra. A localidade é hoje conhecida como “Capital Brasileira do Calçado Infantil”, graças ao crescimento dessa indústria, assim como veio a estimular empresas, fornecedores, produtores de maquinário, equipamentos e instituições voltadas à formação de mão de obra. População estimada: 120.692 mil habitantes (IBGE 2017).<sup>9</sup>

Mapa 3 – Localização da municipal de Birigui/SP



Fonte: <https://www.google.com/maps/@-21.6788764,-49.6170331,9.14z?hl=pt-BR>.

Há dezoito centros de educação infantil (CEI's), uma escola municipal de educação infantil (Emei) e dezesseis escolas municipais (EM).<sup>10</sup>

A EM Prof<sup>a</sup> Adelina Benadete dos Santos Pacitti foi criada em 19 de janeiro de 2001. Deram-lhe esse nome em homenagem e reconhecimento à ilustre professora, nascida aos 16 de fevereiro de 1920, na cidade de Sorocaba, neste estado. Em 1945, veio para a cidade de Birigui, onde se destacou por sua dedicação e amor à profissão. Atualmente, a escola oferece a educação básica para crianças no

<sup>9</sup> Fontes: cf. [http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/cidade/nossa\\_historia.php](http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/cidade/nossa_historia.php);  
<http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/cidade/dados.php>;

<sup>10</sup> Fonte: cf. <http://educacaobirigui.com/escolas/>

nível fundamental, Ciclo I – 1º, 2º e 3º ano e Ciclo II – 4º e 5º ano. O corpo docente conta com 28 professores responsáveis pela formação; 6 na educação infantil (3 efetivos e 3 ACTs); 15 no ensino fundamental I (13 efetivos e 2 ACTs), 1 em Atividades de Enriquecimento Curricular (ACT); 1, efetivo, em Atendimento Educacional Especializado (AEE); 1 em Educação Lúdica (ACT); 1 em Educação Física (ACT); 1 em Reforço Escolar (ACT); 1 como professor de Ordem Judicial (ACT); 1 professor-intérprete de Libras. Há 22 funcionários de diversos setores: 4 auxiliares de vida; 4 estagiárias; 3 secretárias; 3 orientadores; 5 auxiliares de serviços gerais/serventes de escola e 3 gestores. Com esse corpo docente e administrativo, atende a 472 alunos, da educação infantil ao ensino fundamental I,<sup>11</sup> número atualizado até 31 de maio de 2023, a partir do registro da secretaria da escola.

### 3.1.8 Diário de campo III: *escutatória-dialogal* com professores da educação básica, da educação infantil ao ensino fundamental I

A princípio, estabeleceu-se como **primeira etapa deste diário de campo** o dia 17 de março de 2023, sexta-feira, para contato e convite a três professoras da rede municipal de ensino de Birigui/SP, apresentação do projeto de pesquisa, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, esclarecendo dúvidas, com aceite voluntário e extracurricular, ou seja, fora do horário de trabalho docente. As professoras manifestaram interesse na temática, como também relataram a importância da pesquisa para a prática docente em sala de aula.

Na sequência, a **segunda etapa deste diário de campo**, que ocorreu no dia 5 de maio de 2023, sexta-feira, dedicada à exposição de detalhes sobre o cronograma da pesquisa, possibilitando, em discussão coletiva, propor alterações nas datas e horários para possibilitar a participação de todos, seguida da exposição das perguntas norteadoras que precedem a visita à Terra Indígena Araribá (questões respondidas no Google Forms, preservando o sigilo da identificação do participante):

Transcrição, a seguir, de perguntas e respostas.

**1** - O que é bem-viver para você?

**Resposta nº 1 - Profa. 1:** “É ter saúde em primeiro lugar, para conseguir buscar suas realizações, seus sonhos. É conseguir ter uma boa relação com a família,

---

<sup>11</sup> Fonte: <http://educacaobirigui.com/escola/em-profa-adelina-benadete-dos-santos-pacitti/>

com as pessoas, conquistando amizades verdadeiras. É ter prazer em viver e saber que mesmo os acontecimentos ruins da nossa vida nos servem de aprendizado e são importantes”.

**Resposta nº 1 - Profa. 2:** “É ter boa convivência com a minha família e comunidade”.

**Resposta nº 1 - Profa. 3:** “Para mim, bem-viver é poder conciliar estarmos bem emocionalmente, fisicamente e espiritualmente, num estado de paz e harmonia plena, nos permitindo ter prazer em estar vivo e grato pela vida diariamente, em crescente aprendizagem e evolução plena”.

Nota-se, nas professoras da educação básica, um bem-viver voltado à “saúde”, a “realizações e sonhos”, a “boas relações de amizade e na família”. Também anotaram “conciliar o emocional, o físico e a espiritualidade”, numa “crescente aprendizagem e evolução plena”.

Diante do que foi mencionado, compreende-se o que escreve Acosta:

A superação das desigualdades é inescapável. A descolonização e a despatriarcalização são tarefas fundamentais, tanto quanto a superação do racismo, profundamente enraizado em nossas sociedades. As questões territoriais requerem urgente atenção (2016, p. 27).

Nas entrelinhas, compreende-se a busca por um bem-estar, mas seria por um bem-viver? Até que ponto se está enraizado no que vem do colonialismo a respeito do que seria uma suposta felicidade mercantil?

Há lacunas nestes aspectos, pois ainda se está distante do que seria viver em comunidade. Faz-se esta observação não como forma utópica de querer colonizar também prescrevendo uma receita, mas para provocar o pensamento sobre o que ainda não foi rompido nessa educação tradicional, que mantém a conduta eurocêntrica do homogeneizar sujeitos, moldando-os ao padrão capitalista de consumo e competição.

Diferentemente dessa realidade, ilumina nesses questionamentos Krenak, ao escrever sobre educação: “A gente não treina chefes. A base da educação é feita em fricção com o cotidiano. A eventual liderança de uma criança será resultado da experiência diária de colaboração com os outros, não de concorrência” (2022, p. 115). O autor evidencia o que se percebe neste estudo, ou seja, que se está distante dessa *experiência diária de colaboração*.

2 - Do que necessita, em sua opinião, uma educação conectada com o bem-viver?

**Resposta nº 2 - Profa. 1:** “Necessita ser uma educação prazerosa, uma educação em que os alunos sintam satisfação em buscar o conhecimento, uma educação que desperte a curiosidade, o envolvimento das crianças, possibilitando, assim, uma aprendizagem significativa”.

**Resposta nº 2 - Profa. 2:** “Levar para a escola reflexões sobre o quanto é necessário tomarmos decisões pensando no bem de todos. Pensamento coletivo.”

**Resposta nº 2 - Profa. 3:** “Na minha opinião, a educação conectada com o bem-viver deve possibilitar e oportunizar uma educação qualitativa de excelência: que considere o indivíduo uma pessoa única, que merece ser valorizado, que possui sua bagagem sociocultural que não é uma "tábua rasa", que merece ser ouvido e respeitado e que deve oferecer aprendizagens que permitam seu crescimento pleno, físico, emocional e espiritual, respeitando suas crenças, costumes familiares e valores”.

O *Onhombó'e Rapé*, embora cumpra o objetivo de estabelecer a escuta e o diálogo profundos, de provocar reflexões que se manifestam nas falas, também revela uma proximidade ao bem-estar, mas não ao bem-viver.

Com base no que as professoras mencionaram durante esta *escutatória-dialogal*, percebe-se a preocupação frente a uma educação cujo processo de ensino-aprendizagem seja prazeroso e desperte a curiosidade do alunado, mas também manifestaram a preocupação com o pensamento coletivo e o ato de ouvir, propondo estímulos para o crescimento pleno.

Tais perspectivas compõem a visão de que estão em busca de um ensino diferenciado, o qual, porém, conforme se observa, não explica como fazer para viabilizar os pontos por elas colocados como importantes, em especial, como efetuar essa conexão entre educação e bem-viver.

Ao se aprofundar a fala das professoras, percebem-se os desafios diários impostos por um sistema eurocêntrico e neotecnicista que mantém, como já foi mencionado na análise das manifestações dos professores do ensino superior, o distanciamento de uma possibilidade de bem-viver, conseqüentemente da conexão entre bem-viver e educação. Outros pontos que se assemelham ao dos professores

do ensino superior são a pressão diária e as exigências burocráticas que parecem não permitir espaço à criação.

A **terceira etapa deste diário de campo**, dias 19 e 20 de maio de 2023, sexta-feira e sábado, foi dedicada à visita das professoras da rede municipal de Birigui/SP à Terra Indígena Araribá. Durante a viagem, demonstraram entusiasmo e diversas curiosidades sobre os povos originários e sua realidade na aldeia, eufóricas por saber sobre tudo e olhando cada detalhe que poderiam presenciar. A empolgação desde o trajeto, como durante todo o processo, confirmava o quanto estava sendo significativa a oportunidade de estar ali juntas e a de estarem participando desta pesquisa.

**Vivência nº 1 - Profa. 1:** “Visitar as aldeias indígenas me fez romper com a visão deturpada sobre o modo de viver dos povos originários nos dias atuais. Presenciei muita organização nas aldeias, e em suas respectivas escolas. Ver professores indígenas, formados por excelência em universidades renomadas, retornarem às suas origens, me fez refletir sobre a grandeza do compromisso com as suas raízes.

Professores empoderados, formam alunos empoderados!

Impressionei-me com as lideranças e o respeito delas para com os seus caciques. Ao conhecê-los e acompanhar alguns diálogos com os caciques, pude compreender que o respeito e zelo de toda a tribo para com eles vem da "autoridade" deles, que exala constante demonstração de amor, respeito e preservação dos povos originários, seus costumes e tradições”.

**Vivência nº 1 - Profa. 2:** “Experiência única e maravilhosa de poder conhecer um pouquinho da história e da realidade dos povos indígenas da região de Avaí (SP). Pelo pouco tempo que estivemos lá, pude perceber algumas especificidades:

- o comprometimento com a comunidade - todos se mostram muito comprometidos com a educação, preocupados em desenvolver um trabalho que valorize e preserve a cultura e identidade dos alunos indígenas;
- preservação do meio ambiente - é encantador perceber o amor e o respeito que os indígenas têm com o meio ambiente - é uma relação de gratidão com a terra que lhes proporciona o alimento;

- a estrutura das escolas - infelizmente algumas aldeias não possuem uma boa estrutura escolar para acomodar os alunos, necessitando de reformas ou até de materiais escolares - um fato que me chamou atenção foi a falta de saneamento básico nas aldeias, pois ainda são utilizadas fossas sépticas, principalmente por estarem localizadas tão perto de grandes cidades como Bauru;

- a relação entre alunos e professores - foi impossível deixar de perceber a relação familiar entre alunos e professores na escola, pois, assim que chegamos, os alunos estavam envolvidos num momento de jogo de vôlei, onde os professores estavam jogando com eles, numa relação de família mesmo, totalmente envolvidos com o aprendizado dos alunos, pois todos fazem parte de mesma família e têm um objetivo em comum (educação) e lutam por esse objetivo juntos, pois muitos alunos que se formam e se especializam nas universidades, voltam para ajudar na aldeia a formar os outros;

- o currículo escolar, apesar de ter um currículo diversificado, ainda não é suficiente, pois os livros didáticos ainda não possuem uma linguagem que valorize a cultura e o modo de viver, pensar e agir indígenas - muitos professores indígenas acabam ficando engessados no que se refere a encontrar conteúdos que se aproximem da realidade da comunidade”.

**Vivência nº 1 - Profa. 3:** “Visitar a Terra Indígena Araribá e visitar as escolas das aldeias Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá foi uma experiência ímpar e enriquecedora. Dentre muitas aprendizagens e descobertas, percebi o quanto temos ainda conceitos e ideias errôneas com relação às tradições e formas de vida na atualidade desses povos indígenas: temos realmente muito o que aprender com a cultura desses povos, que são unidos, têm valores claros e definidos sobre a importância da vida em comunidade, do respeito às hierarquias, da importância de serem empáticos e justos uns com os outros, da importância que eles dão em passar suas tradições ancestrais para as crianças, da consciência que possuem que precisam se unir para continuar a “existir”...

As escolas são simples, mas preservadas e cuidadas com zelo e capricho. Possuem recursos tecnológicos que permitem acesso à *internet*, a celular, computadores e TVs em sala de aula. Há uma grade curricular que permite duas matérias específicas das tradições culturais ancestrais, matéria essa que pode ser transmitida por pessoas mais antigas, que não precisam ser professores de formação,

mas que conheçam a fundo tudo sobre suas tradições culturais. O que achei interessante é valorizar os saberes dos mais antigos da aldeia.

Os gestores e professores das escolas indígenas, que tivemos a honra de visitar, são pessoas que estudaram, se formaram e se capacitaram para ajudar outros da aldeia a progredir, a aprender e eles têm muito amor e orgulho do seu trabalho, pois têm a consciência que o sucesso e a vitória de cada um que estuda e se forma num curso superior é vitória de todos e torcem uns pelos outros.

Enfim, percebi que convivemos e aprendemos mais sobre a cultura indígena e suas tradições ancestrais e seriam enriquecedoras não somente para nossa cultura, mas para nossa vivência como seres humanos”.

Da vivência comentada pelas professoras durante a *escutatória-dialogal*, destaca-se a demonstração de um rompimento com a realidade em que imaginavam ainda vivessem os povos originários em suas aldeias.

Claramente, ficaram atentas, observando os desafios da comunidade no dia a dia, e o quanto há de aspectos a serem revistos no âmbito educacional. Tudo isso expõe a necessidade de se relacionar teoria com prática proposta no currículo, e verificar se condiz com o local. Em manifestações pontuais, pode-se destacar o quanto elas ficaram deslumbradas pelo respeito e cuidado com a comunidade, focando numa meta e também pensando no futuro da ancestralidade. Dentre essas, destaca-se a conexão entre alunos, professores e meio ambiente e, nas entrelinhas, o espanto por descobrir que o indígena estuda e se organiza, pensando também no futuro da comunidade.

Na **quarta etapa deste diário de campo**, dia 9 de junho de 2023, e última no processo de questionamentos específicos, pode-se observar melhor o resultado, alcançado, no sentido de verificar o quanto a *escutatória* está conectada com a possibilidade de vivência com o outro. Isto leva a pensar o quanto tem a ver com a aproximação da ancestralidade enquanto presença entre os não indígenas, e o quanto a interculturalidade expande possibilidades de coletividade. Para que isso ocorra com consciência, acentua-se a necessidade de um processo contínuo de formação que seja vivencial. É o que se observará respostas que se seguem.

**1** - Enquanto docente, como você concebe seus saberes profissionais?

**Resposta nº 1 - Profa. 1:** “Concebo meus saberes profissionais estando sempre atenta aos conteúdos que precisam ser contemplados durante o ano letivo.

Procuro também estar sempre em constante pesquisa e fazer formações para estar sempre atualizada com os novos saberes e práticas pedagógicas produzidos e descobertos por pesquisas e atualização dos saberes das ciências da educação pesquisados e comprovadamente produzidos pela ciência e que seja interessante ser introduzido nos programas e projetos escolares, etc.”.

**Resposta nº 1 - Profa. 2:** “O professor precisa estar sempre informado e atualizado. Procuro estar sempre buscando o conhecimento através de cursos, palestras, pesquisas de novas práticas que contribuam para o aprendizado dos meus alunos”.

**Resposta nº 1 - Profa. 3:** “Além da formação em Pedagogia, também realizei algumas pós-graduações em Alfabetização e Letramento, Redação e Oratória, Psicopedagogia, com o objetivo de adquirir mais saberes e melhorar o meu desempenho profissional. Também participo de formações oferecidas pela Secretaria da Educação do município. Leio bons livros relacionados ou não à minha profissão. Procuro sempre pesquisar sobre o que eu vou levar para os meus alunos. As pesquisas sempre agregam algo a mais. Eu e meus alunos aprendemos muito com elas”.

A manifestação que se percebe no processo destas indagações coloca frente às exigências de uma secretaria sobre formações mais conteudistas e vinculadas ao âmbito avaliativo. Não se está, aqui, criticando tal procedimento, mas fazendo um alerta para que a competitividade não seja tão discrepante a ponto de prejudicar a coletividade indispensável para aproximar de uma alteridade. Nota-se: referência a uma aproximação, pois o que se identifica no presente estudo é exatamente a lacuna que desune relações no campo acadêmico, seja distanciando, por perspectivas contrárias a olhar atentamente para o outro com empatia, seja em compreender e respeitar a história e a cultura do outro e, conseqüentemente, sua construção de conhecimento.

Sendo assim, mesmo considerando que os saberes docentes não se resumem ao domínio dos conhecimentos disciplinares, constata-se aqui uma forte influência de orientação disciplinar, tanto no trabalho quanto na formação dos professores da educação básica.

Neste contexto, o elemento potente no processo de edificação dos saberes é a experiência com o ofício docente no domínio conteudista, seja na vida pré-

profissional, seja na vivência profissional. Por fim, a orientação disciplinar revela-se como constituinte dos saberes profissionais, desde a matéria, o ensino, até a forma segundo a qual se descreve uma disciplina, demonstrando, assim, saberes marcados por um campo disciplinar específico, de uma formação e de práticas disciplinares situadas, mesmo que se saiba que, em respeito ao constante movimento, esse processo não se deve reger exclusivamente pela lógica disciplinar.

**2 - Qual o peso e o lugar dos componentes disciplinares?**

**Resposta nº 2 - Profa. 1:** “Os componentes disciplinares são de suma importância para uma educação e um aprendizado exitoso e de excelência, pois é a junção do embasamento teórico e da prática pedagógica. Daí a importância de estar em consonância com a realidade e o interesse do seu público-alvo”.

**Resposta nº 2 - Profa. 2:** “Os componentes curriculares precisam estar de acordo com a realidade do meu aluno, com o tempo que ele necessita para compreender o conteúdo, com os materiais e recursos adequados para a aprendizagem e, principalmente, com o preparo e especialização do professor. Infelizmente, com todas as cobranças e projetos, acabam ficando sufocadas de disciplinas para dar conta, ansiosas por cumprir todo o plano de ensino e deixando de priorizar o que o aluno precisa realmente para se desenvolver, que são as experiências concretas, os momentos de vivência que contribuem para uma aprendizagem significativa”.

**Resposta nº 2 - Profa. 3:** “Infelizmente já vêm determinados. Língua Portuguesa e Matemática ainda continuam sendo disciplinas cujo peso e lugar, historicamente, determinam se o aluno é destaque ou fracasso. Prova disso é que essas disciplinas devem ser dadas todos os dias, enquanto que as demais disciplinas aparecem somente duas vezes por semana. Infelizmente, no município onde atuo, ainda não existe um profissional com formação na disciplina de Arte, ficando a cargo da professora regular ministrar as aulas de Arte. Porém, por mais bem-intencionada que esteja a professora, a qualidade da aula deixa muito a desejar. De uns anos para cá, foi solicitado nos cursos de formação para que, sempre que possível, trabalharmos de maneira interdisciplinar. Mas a verdade é que até os formadores têm dificuldades de nos orientar quanto à elaboração e organização do trabalho realizado de forma interdisciplinar”.

O primeiro ponto a ser abordado diz respeito a se compreender que nenhum componente faz a mesma coisa; que nenhum componente é objeto de igual consideração. Assim, requer-se orientação específica e de domínio por parte daquele que se dispõe a formar professores, pois se ressalta o quanto o componente é específico, com conteúdos e exigências e, conseqüentemente, com finalidades e estratégias constituídas num processo de ensino e aprendizagem que requer diferentes condições de trabalho e diferentes materiais didáticos - problemática que pode provocar culturalmente o empobrecimento da compreensão e da valorização do trabalho do especialista na área. Isto nos leva a observar o quanto estão envolvidas num processo do qual se esperam resultados bem-sucedidos e de excelência.

Retomando a essência deste estudo, pela enésima vez reformulada e apenas em termos diferentes, volta a questão básica: Será esta a educação que impedirá a queda do céu? Haverá em tudo isso preocupação com uma educação que pensa no futuro da humanidade? O que se tem feito na educação nos últimos anos?

Não se dispõe de todas as respostas a essas indagações para eliminar a obscuridade que ronda a educação e a transforma em um objeto de mais valia do capital, que grita por consumo e individualismo. E ser contrário a toda essa massa é praticamente uma sentença de morte em sociedade. O que mais chama a atenção, porém, é o que, não mais supostamente, mas claramente, há por trás deste incentivo - a competitividade opressora.

#### 4 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES DA *ESCATATÓRIA-DIALOGAL*

[...] estamos na Pacha Mama, que não tem fronteiras, então não importa se estamos acima ou abaixo do rio Grande; estamos em todos os lugares, pois em tudo estão os nossos ancestrais, os rios-montanhas, e compartilho com vocês a riqueza incontida que é viver esses presentes (Krenak, 2022, p. 11-12).

Acredita-se, neste estudo, na presença dos saberes ancestrais junto aos povos originários, em concordância com o que, a respeito, escreve Krenak (2022, p. 12). Segundo o autor indígena, os saberes ancestrais estão “em todos os lugares, pois em tudo estão os nossos ancestrais”. Esse viés, presente na *escutatória-dialogal*, é um aspecto que se firmou a partir da vivência com os participantes, em especial com os indígenas professores, respectivamente, a *escutatória-dialogal* dos indígenas professores com os professores da educação básica e os do ensino superior.

Em diálogo com esta vivência, cita-se novamente Krenak (2022, p. 27), quando ele convoca: “Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo”.

É neste cenário que se entende o que escreve Dussel:

‘Interpretar’ o mundo numa exclusiva posição teórica pressupõe aceitar o sistema dado a partir de seu próprio horizonte. Transformar (ou ação transformadora de normas, ações, instituições, sistema de eticidade) é o que se propõe a “razão ético-crítica”. Isto não significa que se deva abandonar toda filosofia; significa que se deve superar a mera posição teórico-cúmplice da filosofia com o sistema vigente, que gera vítimas, e comprometer-se praticamente com estas vítimas a fim de colocar o caudal analítico da filosofia ético-crítica (que é a plena valorização da filosofia) em favor da análise das causas da negatividade das vítimas e das lutas transformadoras (libertadoras) dos oprimidos e excluídos (2012, p. 321).

Enquanto Dussel (2012) nos afirma que as formas de poder são trocas desiguais, que produzem oprimidos e excluídos, aspectos que ainda são devastadores em nossa sociedade, Krenak (2022) nos repassa a esperança, por meio dos saberes ancestrais, ao afirmar:

Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso e evocar os mundos das cartografias afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, a vida (...) (Krenak, 2022, p. 42-43).

É por ‘cartografias afetivas’, citadas por Krenak (2022), que se desmistifica e vai contra a *coisificação das pessoas*, que Santos (2011, p. 286) correlaciona com a “personificação das coisas”, ou seja, com os resquícios coloniais que sobrevivem, infelizmente, no âmbito educacional e que multiplicam essa troca desigual nas relações, marcadas ou destacadas.

É nessa linha de pensamento que a discussão, do ponto de vista epistemológico e no âmbito vivencial, pensa no “desconstruir”. Na prática, a tarefa tanto do ensino superior quanto a da educação inicial, aqui compreendida como que se oferta no ensino superior para os futuros professores da educação básica até o ensino fundamental I, isto significa combater a perspectiva exposta por Quijano (2005), segundo a qual “o *não-europeu é percebido como passado*”, oprimido.

Neste contexto, significa combater o que Freire (1980, p. 59) considera ser colonizador (processo mantido e continuado por seus descendentes), um cidadão não solidário com os oprimidos, senão quando deixa de os olhar como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao se vender seu trabalho.

Em outras palavras, significa ‘desconstruir’ um padrão de poder imposto, que, segundo Quijano, tem como eixos que impulsionam a dominação:

[...] a existência e reprodução contínua dessas novas identidades históricas, bem como a relação hierárquica entre tais identidades em cada instância de poder: econômica, social, cultural, intersubjetiva, política. Por isso, as instituições e os mecanismos de dominação social, subjetivos e políticos em primeiro lugar, deveriam ser concebidos e destinados, sobretudo, à preservação desse novo fundamento da classificação social (1999, p. 102; tradução nossa).

A dominação aqui citada também é mencionada por Nelson Maldonado Torres como ele as chama de ‘*dinâmicas de poder de caráter preferencial*’, às quais dominam “pessoas e comunidades-alvo” (2006, p. 106), enquanto essa colonialidade “sugere que o Ser milita contra a própria existência” (2006, p. 104, tradução nossa).

Este caminho de ação-reflexão-ação, que é infundável, requer, de acordo com Dussel (2006), constância e análise, pois, para “crescer é necessário amadurecer”, num processo longo e complexo, que exige de todos os envolvidos, incluindo os possíveis leitores desta pesquisa, *tempo, estudo e reflexão*.

Trata-se, ainda segundo o autor, de um processo que exige “o retorno aos textos constitutivos da própria cultura, antes, ou ao mesmo tempo, que o domínio dos

textos da cultura hegemônica moderna” (2006, p. 55, tradução nossa). Antes disso, em 2005 (p. 45) o autor colabora, especificando "como ponto de partida dos fenômenos intraeuropeus da Modernidade, e posterior desenvolvimento, que não precisa mais do que a Europa para explicar o processo" (Tradução nossa).

Nesta discussão, além de analisar o ponto de partida sobre a modernidade, “não negamos a razão, ou seja, a irracionalidade da violência gerada pelo mito da modernidade”, citado por Dussel (2001, p. 69; 58) e que “[...] desenvolve um mito irracional, uma justificativa para a violência genocida” (tradução nossa).

Nota-se que, além dessa consciência da irracionalidade violentamente gerada, cabe especificar que também se almeja *reconceituar e fundar estruturas* que darão significado ao movimento indígena para os não indígenas, no intuito de dar um basta à violência. De acordo com o que sugere Walsh, o ‘basta’ deve estar condicionado “[...] a mudanças profundas nesta ordem”. Não se trata de:

[...] simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o que é diferente dentro da matriz e estrutura estabelecidas. Pelo contrário, é interromper a diferença nas estruturas coloniais de poder como desafio, proposta, processo e projeto; É reconceituar e reencontrar estruturas que encenam relações equitativas de lógica, práticas e diversas formas culturais de pensar, agir e viver (Walsh, 2012, p. 119, tradução nossa).

Ressalta-se não ser este um movimento de combate contra a modernidade; muito menos, contra os estudos ocidentais, mas uma “forma de pensar criticamente a modernidade a partir da diferença colonial” (Mignolo, 2000, p. 8, tradução nossa)”.

Aliás, segundo Streck, esse revisitar o pensar e o agir pela por uma nova perspectiva proposta, não exige tanta complicação. Em sua opinião, o segredo talvez seja o de penetrar esse simples, movimentar-se dentro dele, entre as fissuras e saliências. Como escreve:

O segredo da pesquisa talvez seja o de penetrar esse simples, movimentar-se dentro dele, entre as fissuras e saliências. Esse simples e o óbvio não nos encontram na escrivania, protegidos entre livros, atrás da tela do computador. O óbvio nos encontra nas ruas, nas salas de aula, nas rodas de conversa, sempre que estamos dispostos a um tipo de escuta em que deixamos cair nossas defesas e barreiras, quando abandonamos a posição daqueles que já sabem e que imaginam ter... [...] sobre o quão pouco ou nada sabemos das coisas que nos cercam... (Streck apud Brandão e Streck, 2013, p. 269).

Retomando as contribuições da *escutatória-dialogal*, isto comporta repensar a maneira como se encara todo esse processo e as relações *sujeitos-sujeitos*, as

teorias-práticas substancialmente epistêmicas e vivenciais, aliando a ancestralidade e os diferentes saberes e culturas, que significativamente tem contribuído para o pensar, o agir e o viver, aproximando da ética e, esteticamente, de um novo olhar sobre a temática abordada.

Isto posto, cabe alinhar com o pensamento de Walsh (2009, p. 25), o que leva a propor:

[...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros[/a]” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Tradução nossa).

Muito se tem desejado, com esta pesquisa, contribuir por um novo ‘contexto’, numa abertura para o mundo conforme o que Mignolo (2000, p. 8) caracteriza como “uma epistemologia de fronteira que, a partir da subalternidade epistêmica, reorganiza a hegemonia epistêmica da modernidade. Essa epistemologia da fronteira pode ser pensada como descolonização, ou se você preferir, como desconstrução da diferença colonial” (tradução nossa).

O que se pretende e sugere, a partir desta colocação, é que o estudo sobre a cosmologia indígena, na sala de aula, faça parte de um currículo que se preocupe com o combate à desumanização, à dominação, à opressão, à inferiorização e à subordinação dos povos originários. Neste âmbito, temos ciência de que o desafio de todo esse processo são as brechas de ‘*ordem colonial moderna*’ que minam a estrutura do poder, ou fortalecem a cultura dominante.

Para iniciar, deve-se entender tratar-se de um processo desafiador que vai muito além de se empregar termos como ‘decolonialidade’, “desconstruir” ou “reconstruir”, por conta das “brechas” que oferecem, denunciadas por Walsh (2017) em seus estudos, pois continuam a (re)padronizar, a (re)constituir, a (re)moldar a colonialidade do poder.

Neste cenário, importante é que se estabeleça coerência entre teoria e prática, em todas as esferas que constituem o sujeito. Há, sim, que haver teoria, mas, muito mais: teoria conjugada à prática, a ser vivida em todas as esferas do ensino que constituem o sujeito. Endossa-se o que propõe Kusch:

[...] mais do que conhecimento, aqui podemos falar de compreensão, o que implica afinidade com o sujeito e tendência a fortalecê-lo. É entender que essa ação tem outro sentido que aquele que costumamos dar, que é uma estrutura autônoma a que se submetem os membros da comunidade (1978, p. 62, tradução nossa).

Este mesmo autor afirma ainda: “Em primeiro lugar, os símbolos dificilmente podem ser estudados isoladamente do contexto em que ocorrem. Nesse contexto, nota-se que o significado de um símbolo é enriquecido pela função que ele desempenha na totalidade” (1978, p. 35, tradução nossa).

O contexto a que se refere possui um significado simbólico-vivencial, enriquecido pela função que desempenha em sua totalidade, além de não distante da epistemologia, e que pode romper com futuros paradigmas científicos.

Morin (2000, p. 16), quanto ao que diz respeito à preocupação sobre o devir, até com base em Deleuze e Guattari (1997, p. 64) e a partir das formas que se têm, diz que “[...]o devir é o processo do desejo”. A pergunta que se segue é: E como acontece o devir, quando se refere ao conhecimento multiplicado na sala de aula?

A resposta depende de um processo. Ela exige que se tenha consciência das dificuldades que sobrevirão e afetarão o que popularmente se chamaria de “zona de conforto”; que se tenha consciência da necessidade de a nova educação incluir “o ensino das incertezas que surgiram nas ciências”, sendo relevante, para tanto, que, diferentemente do que ocorre normalmente, os alunos eventualmente inseridos nesse processo de *escutatória-dialogal* sejam estimulados a apreender os “princípios de estratégias que permitirão enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo” (Morin, 2000, p. 16).

O caminho proposto para tanto é o da *escutatória-dialogal*, que é o que, ao aprofundar e refinar a percepção, permite que se localizem tais incertezas, previsíveis e previstas, pois esse processo se faz dentro de um contexto de escuta e diálogo a partir do trabalho com indagações reflexivas, que, por sua vez, impulsionam, levam a agir, dada a natureza do processo, definido por Sacristán (2000, p. 48-49) como “uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis”, um caminhar que se “constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar”. Trata-se, prossegue o autor, “de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação” (Sacristán, 2000, p. 49). A interação entre refletir e atuar, por ele mencionada, possui

a complexidade que Freire chama de “autorreflexão”, que levará as massas “ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência” (2002, p. 44). É, sem dúvidas, um ato circular, o círculo de conversação mencionado neste estudo, que insere os sujeitos “na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores”.

Em comunhão com este aprofundamento da *escutatória-dialogal*, Kopenawa dialoga a partir dos saberes ancestrais ao mencionar que: “Somos habitantes da floresta. Nossos ancestrais habitavam as nascentes dos rios muito antes de os meus pais nascerem, e muito antes do nascimento dos antepassados dos brancos” (2015, p. 78). Tal compreensão sobre a presença dos povos originários é legitimada pelos brancos? A questão vai além do lugar de fala. Cabe perguntar se o não indígena não compreende este aspecto tão básico de conhecimento, não se tem falhado nessa educação? Falhou-se na formação? Na prática docente e no currículo?

Para se responder a essas indagações, cabe, mais uma vez, pontuar a visão tradicional de currículo. Na interpretação de Tomaz Tadeu da Silva (p. 13, 2010), que endossa, a visão tradicional “o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações”, “um processo nada problemático”, de “caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento”, e por fim, uma concepção relacionada ao “humanismo tradicional e tecnicismo”. Assim e conseqüentemente, a base educacional e a respectiva formação estão dentro de uma lógica de dominação, exploração, destituição, exclusão, privação, exploração do outro, implicando numa “afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador de mercado” (Silva, p.8, 2010).

Esses elementos devem ser questionados. A reflexão proposta deve impor uma “crise de representação” a essa concepção. Devem-se questionar os processos que estimulam a seguir um padrão hegemônico enquanto manutenção da colonização do poder. O giro decolonial aqui pensado impõe que se aplique a “desestabilização epistemológica” proposta por Silva (p. 32), e se reconheça, de um lado, o “vínculo entre conhecer e representar” e, de outro, as “relações de poder” que originam a “política de identidade” que tem o objetivo de utilizar a representação como forma de conhecimento e poder.

Tal reflexão é uma sugestão a se pensar o quanto o currículo em todos os segmentos educacionais predetermina as formações iniciais e continuadas, num

caminho estruturado para a manutenção do controle sob a orientação de um “poder que investe” na falha educacional.

Moreira e Carvalho (2014, p. 46) destacam que “[...] abordar a diversidade implica considerar a construção de identidades, bem como o contexto das desigualdades e das lutas sociais”. No âmbito curricular, a seleção e organização das destas diferentes dimensões estão num contexto sócio-político-econômico. Sendo assim, “tanto política, quanto práticas constroem-se e se desdobram em meio a situações de dominação, resistência e caos/liberdade” (Moreira; Carvalho, 2014, p. 43).

O processo proposto por esta pesquisa é de que se supere a dicotomia entre dominação/resistência por meio de experiências intersubjetivas e coletivas, seguindo-se por um caminho investigativo do real, sob a perspectiva de um olhar reflexivo na base de um pensamento lógico e crítico.

Isto, na prática, impõe observar a consequência do currículo na vida da comunidade escolar, analisar o que com ele se pretende elencar nos conhecimentos dos sujeitos, conferir o que há se (re)interpretar, a se (re)visitar em termos de divergências, conflitos, lutas e resistências. O contexto exige ter consciência do que o currículo é capaz de fabricar, dos saberes ao fracasso, estabelecendo diferenças sobre a construção de hierarquias, impulsionando o sucesso a produção identidades.

Nesta esfera, cabe aqui esclarecer que pelo o processo do “*Onhombó’e Rapé*”, o da *escutatória-dialogal*, diante do referido questionamento, mencionado entre outros que possam surgir no decorrer do processo, segue, metodologicamente, o que Brandão (apud Brandão e Streck, 2021, p. 17-19) aponta como resposta “a desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação”, como estimula as “experiências interativas e sociais”, leva a “ouvir as vozes” e a “dar a voz” numa participação ativa e crescente.

Com base no exposto, pelo processo da *escutatória-dialogal* o que se produziu foram experiências e vivências provocadas por uma participação ativa na interação entre os sujeitos e a pesquisadora; o que se registrou foram vozes que se manifestaram não apenas como falas descritivas, mas preocupadas em levar o leitor a compreender na íntegra como os sujeitos se referem à temática e como a veem em sua prática.

O material que se acumulou contribui para aproximar três importantíssimas realidades: a escola indígena; a educação básica e o ensino superior, atuando unidas com vistas à educação/formação de uma nova sociedade, tendo presente e retornando a pergunta do indígena professor: “que educação desejamos e para quem”?

Faz-se necessário lembrar, nesse processo, que é no ensino superior que se prepara tanto o indígena professor, quanto o professor de educação básica. No entanto, o diálogo nestas três realidades é um desafio educacional de ordem maior, pois leva a pensar que a formação continuada seria uma possibilidade de evitar uma lacuna de segregação entre estas realidades, para assim, trazer a voz desses sujeitos que aparecem fragmentadas e distantes de uma educação em conjunto.

É preciso que se entenda que aceitar o desafio proposto - educação em conjunto – significa admitir que todos os que estão em uma sala de aula neste exato momento compõem uma sociedade brasileira, escola indígena e não indígena, e que requer uma *escutatória-dialogal* entre elas. Pensar neste ponto é pensar no sujeito que está sendo estimulado a ser-juntos com outros sujeitos em sociedade. Esse ponto da discussão requer o processo do “*Onhombó’e Rapé*” (o da *escutatória-dialogal*), o de pensar-juntos uma educação decolonial na prática, na ação-reflexão das três esferas, ou seja, a da escuta e a do diálogo, que precisam estar presentes, unindo-as por e para uma sociedade do futuro.

O desafio segue no *círculo de saberes* com lideranças convidadas para que o processo do “*Onhombó’e Rapé*” (*escutatória-dialogal*) esteja presente entre professores indígenas, professoras da educação básica e do ensino superior, com o objetivo de romper com pensamentos coloniais, eurocêntricos, preconceituosos, e até falas e termos que são consequência de uma visão patriarcal e tradicionalmente segregadora. Seguir-juntos.

#### **4.1 Círculos de saberes ancestrais - *nhanimboatyá nhanderu rekó-re* - com líderes e professores indígenas, professoras da educação básica e ensino superior: relatos de experiências**

Assim, na dinâmica que se promove por meio do “*Onhombó’e Rapé*”-*escutatória-dialogal*, ocorreu com o **Primeiro Círculo de Saberes**, que, ao todo, serão seis encontros. Neste, foi com o indígena-professor Casé Angatu. A ele, “*Kwekatureté*” (gratidão); assim também a todas/dos parentas/es da aldeia de Hururahy, que fizeram

o cerco a Piratininga em 9 de julho de 1562, às/aos parentas/es da Confederação Tamuya (os mais antigos ... os da terra), na resistência entre 1554 e 1567 e às/aos parentas/es do Massacre do Cururupe, em Olivença (1559)” - palavras de Casé Angatu. E, conforme lembrou, em homenagem às “territorialidades indígenas presentes na formação passada, presentes em Piratininga, considerando a presença espiritual e territorial existente na “Paulicéia dos Povos Originários”.

Apresento, respeitosamente, Casé Angatu Xukuru, docente do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia e na Universidade Estadual de Santa Cruz. É doutor pela FAU/USP e autor dos livros: *Nem Tudo Era Italiano; São Paulo e Pobreza na Virada do Século (1890-1915*, Annablume, 4. ed., 2018). É também um dos autores do livro *Índios no Brasil: Vida, Cultura e Morte (Intermeios, 2018)*, entre outros.

Casé é morador do território tupinambá, na Taba Gwarĩni Atã, em Olivença (Ilhéus/BA), sul da Bahia. Foi o primeiro passo de ser-juntos, na perspectiva de pensar em movimento com o “*Onhombo’e Rapé*”- a *escutatória-dialogal* - nesse encontro do *círculo de saberes*.

Ele deu a honra, *em escutatória-dialogal* pelo Google Meet, de falar sobre três questões de suma importância, para se refletir sobre uma ação-reflexão-ação entre escutar, ver e sentir as origens. Mais uma vez, Kwekatureté (gratidão) a Casé Angatu!

O contato com a trajetória histórico-cultural de Casé foi repleto de significantes e significados: primeiro, vêm o ser, o indígena e sua vivência; a seguir, a educação conectada com o bem viver entre tradições e criações:

Em plena capital paulista, em plena cidade de São Paulo, naquela região da zona leste, perto do rio Tiquatira, na Penha de França, meu parto foi caseiro. Quem fez foi minha vó – mãe de minha mãe, que veio também morar com os Xukurus e sempre na tradição do cachimbo, da língua. Aí que vivenciei os primeiros momentos. Minha mãe nunca conheceu a avenida Paulista; nunca conheceu o centro da cidade de São Paulo; nunca foi ao cinema. Meu pai nunca foi ao cinema e ambos não sabiam nem ler e nem escrever. Muita gente confunde isso com lugar e território. O espaço pode se chamar São Paulo, mas o território que estávamos lá era um território indígena, por nós mesmos e nossas criações [...]

Casé contou sua trajetória. De São Paulo partiu para o caminho da docência: lecionou na Unesp, *campus* de Marília, na UEL, em Londrina, até chegar à Universidade Estadual de Santa Cruz, onde, coincidentemente, em Olivença, se encontra o povo tupinambá. Ele mencionou que o povo xukuru tem muitas

proximidades com o ramo tupi, cuja cultura é semelhante à da cultura xukuru, tanto na forma de falar, como nas de comer e de fazer o ritual, encontrando um tronco tupinambá comum, que é xukuru.

No decorrer da *escutatória-dialogal* — e aqui me permito um aparte particular —, aprendi, com Casé, a não procurar necessariamente minha ancestralidade indígena, nem a pretender saber de que ramo descendo”, pois, tem-me ele explicado, “as etnias se casam”, principalmente em regiões nordestinas, e com muitas migrações. Continuando, acrescentou: “Uma exigência da Funai, um tanto absurda, é que você tem que saber exatamente a que tronco pertence e isso, em muitos casos, não dá para saber; você sabe que você é indígena”.

A resistência e a militância de Casé são admiráveis em tempos obscuros, tempos em que ele já enfrentou pauladas voltando do trabalho e o racismo médico local, que lhe deixaram marcas físicas. Hoje, ele já não leciona mais à noite por conta do perigo do trajeto do trabalho até o Território Tupinambá, na Taba Gwarĩni Atã. Segundo ele: “A gente não tem rancor, mas tem memória”, num local repleto de preconceito, assassinato, genocídio e resistência a viver as tradições. Continua:

Tem a ciência divina no tronco da Jurema.

Primeiro vem o ser, sou indígena, que sou doutor e depois professor universitário.

A sabedoria ancestral vem primeiro do que o conhecimento.

Converso com minha mãe pelo som dos pássaros, dos matos, do balançar das folhas das árvores: esse é o bem viver, tendo, junto à natureza, um princípio indígena.

Um bem viver é um convite (*incluindo todos da pesquisa e leitor*) à *nossa anga/ ambá* (alma, em tupi-guarani/ guarani nhandewa) que, na língua indígena e na instituição escolar, também significa ‘profundeza da *nossa memória*’, vinculando a interculturalidade para se repensar o passado e o presente, trazendo a fala dos povos indígenas nos livros paradidáticos, nas histórias narradas pelo professor em sala de aula, a história de sua resistência, possibilitando uma aliança entre sabedoria e conhecimento, sob e sobre o tempo.

Casé advertiu a respeito da perda de “referência do coletivo e da natureza”, sugerindo que se revise o conceito de Antropofagia. Ele diz que “não é devorar o homem, ser humano pelo ser humano, mas devorar aquilo que já fomos... a essência que está na *anga/ ambá* (alma, em tupi-guarani/ guarani nhandewa) ... o que somos”, contando que “quando você entra pela mata, você é devorado pela mata, e com muito

respeito”, ressaltando que “o bem viver com a natureza é coletivamente o maior exemplo do bem viver indígena”.

Aqui, ele leva a refletir que cada *anga/ ambá* (*alma, em tupi-guarani/ guarani nhandewa*) é uma presença sagrada, pois o diálogo com a diversidade vai além de uma discussão norteadora. O pensamento decolonial, baseado no que se admite, permite e possibilita uma pluralidade de vozes e caminhos; é um caminho que admite o direito à diferença e simultaneamente, oferece uma abertura a uma outra forma de pensar e pensar o outro. Quijano, nesta luta por estabelecer relações antiautoritárias, defende que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (2005, p. 126).

No **Segundo Círculo de Saberes**, os convidados foram o prof. Edmundo Nicolau Chuê Muquissai – da etnia Chiquitano, das terras indígenas/aldeias: Vila Nova Barbecho, do município de Porto Esperidião/MT, fronteira Brasil/Bolívia; professor de educação básica na Escola Estadual Indígena Chiquitano José Turíbio, e graduação em Licenciatura Intercultural Indígena – Ciências Sociais na Faculdade Indígena Intercultural (Faindi/Unemat); a profa. Marli Auxiliadora Almeida (Faindi/Unemat), graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação História, Territórios e Fronteiras da UFMT; doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os participantes foram o cacique Chicão Terena, da aldeia Kopenoti; Irineu Nje'a, artista visual, na ancestralidade e cultura da cerâmica Terena/SP, Além de professoras da educação básica de Birigui/SP, alunos e alunas do UniSALESIANO de Araçatuba/SP.

Após a apresentação dos convidados e participantes, tem-se destacado que o círculo faz parte de uma das ações previstas pela pesquisa, tendo por objetivo registrar/gravar/interpretar, enquanto pesquisa, o exercício da *escutatória-dialogal*, para, assim, aproximar dos saberes ancestrais numa perspectiva intercultural na formação e prática docentes, na relação substancial entre pedagogia, didática e currículo.

Edmundo iniciou explicando que “nossa etnia é uma das 42 daqui no estado de Mato Grosso”. Numa breve contextualização, contou que “a nossa realidade, em

relação à luta que vem enfrentando como povo originário na região de fronteira, é desde a presença do cristianismo”, devido “ao contato com as missões jesuíticas do século XVII”. Outro aspecto é que, “até o momento, não temos nenhuma terra indígena demarcada”.

Ele também relatou que no município de Vila Bela da Santa Trindade, “recentemente, começaram a movimentar essa luta pelo reconhecimento do território tradicional - neste caso, há algumas décadas atrás, a gente não tinha um reconhecimento enquanto povo indígena presente no Brasil” porque “o governo brasileiro não tinha interesse na verdade. Para fortalecer a luta, é preciso reconhecer a presença do povo que está aqui no Brasil”.

Outro ponto por ele levantado: “Em vários movimentos políticos tentaram descaracterizar nossa cultura e nossa identidade étnica; a aprovação da identidade é uma situação de preconceito tanto no Brasil quanto na Bolívia”, razão pela qual “esse preconceito foi muito forte contra a comunidade, devido à forma de presença no território e o interesse de fazendeiros que chegaram, tentando expulsar e dominar o território”.

Edmundo mencionou também haver “uma forte pressão dos fazendeiros, dos políticos e até mesmo dos militares, que se instalaram aqui na região. Por muito tempo nós fomos invisibilizados, expulsos dos locais onde morávamos” e muitos acabaram indo morar na cidade, num processo de “contato violento, na nossa vida e sociocultural, proibidos de falar a língua tradicional”. Além disso, “a situação provoca a questão ambiental, como a poluição, prejudicando a festa, a caça e a coleta de frutas, as árvores medicinais. Então, não é simplesmente um pedaço de Terra, para simplesmente a gente morar”. Então, quando “a gente fala em termos de território, envolve tudo que é importante para a vida do povo, de acordo com a nossa cultura e nossa tradição e os nossos costumes”. Para “nós, o território é importante não só para a gente morar, mas também para a gente ter a água limpa e ser protegidos. A nossa aldeia é rodeada de fazendas, de trabalho com a pecuária. O agronegócio é uma das principais utilidades”. “Nossa luta é sobre a defesa do nosso território, do meio ambiente e do fortalecimento da nossa cultura”. “Existe outros tipos de violência que acontece”, como, por exemplo, “a situação que em 2020, nós tivemos 4 chiquitanos assassinados na fronteira”.

Em relação à educação, ele contou: “Nós temos a nossa escola, só não temos o prédio específico para funcionamento das aulas. Atualmente, depende de parceria com algumas instituições”. Destaco “a importância do papel da escola nesse processo, para fortalecimento cultural e luta”. “A escola é fundamental dentro da nossa aldeia. Por meio da escola, nós “conseguimos retomar alguns aspectos, como as danças, artesanatos, língua tradicional, as trajetórias nesse território, para que as novas gerações possam entender o processo da nossa luta”. “A retomada por meio da escola fortalece a identidade, músicas tradicionais”. Por exemplo, “tocar o violino, a viola e o violoncelo, não são instrumentos tradicionais”, mas, devido ao “contato com as missões, eles foram introduzidos nas músicas tradicionais. O objetivo é envolver os jovens a permanecer na nossa identidade”.

Já a profa. Marli mencionou sobre o *círculo de saberes ancestrais* (a ação-proposta da pesquisa, em momento de uma disciplina, horário do encontro), que “cursar uma disciplina que traz um pouco esse foco”: conversar sobre o indígena. “Não é só porque é pesquisador da temática indígena, mas para reconhecer que o país é indígena, é afro, principalmente nos dias atuais, quando a gente começa a visibilizar alguns conceitos para toda a população brasileira”. Ela alerta que “infelizmente, com o desconhecimento da própria história do País, algumas pessoas acabam aderindo à colonização portuguesa”. Ela destacou que “Edmundo trouxe para a gente uma realidade muito evidente, a organização do agro. Precisamos de uma reforma agrária, pensar nas populações que acabam ocupando terras improdutivas para ajudar a construir esse país”. Finalizou dizendo que “um depoimento muito forte do próprio Edmundo e do Irineu sobre a educação escolar livre” é o de “determinar a reserva, a mata dos animais, os biomas para viver, e essa conversa começa com os parentes dessa conexão de saberes”.

Na sequência, um participante perguntou: “Numa certa parte, você citou ‘encantados’: o que é?” Edmundo explicou que “são seres naturais, nós não conseguimos olhar e enxergar esses seres, a gente não consegue trocar, tenta olhar e conversar”. Dentro do nosso povo, são seres que protegem a natureza”. Isso em “nossa tradição, nos nossos costumes, na nossa cultura, e com respeito à natureza”.

Numa segunda pergunta, um participante questionou: “O que significa chiquitano”? Novamente, Edmundo respondeu que isso se entende a partir de alguns estudos. Segundo o professor, foram as missões que deram o nome de chiquitos”,

um termo espanhol, que “fazia referência à estatura das pessoas, mas a gente sabe que, na verdade, as pessoas elas são de vários estados e alguns são mais baixos e outros são mais altos”.

No encerramento do *círculo de saberes*, Irineu Nje'a ressaltou: “Só queria dizer que eu fico feliz sobre o que está conhecendo com a gente, conhecer Edmundo e Marli graças à tecnologia. São mais de 1.500 km de distância deles para conosco, e pudemos ouvir suas histórias, memórias ancestrais e olhar para a verdadeira história”.

Para finalizar este segundo círculo, refletiu-se sobre a razão de se continuar vivo! Do depoimento do Davi Kopenawa, xamã e líder político do povo Yanomami, destacou-se o que está acontecendo com esse povo.

De acordo com as informações que temos, não é de hoje que o garimpo ilegal assola as terras indígenas, com mais de 20.000 invasores só em território Yanomami, destruindo as florestas, levando doenças e morte.

Em 2020, três moças, que tinham em torno de 13 anos, morreram e em maio deste ano havia ocorrido outro caso grave. Garimpeiros roubaram um bebê, da comunidade Aracaçá; mataram uma menina de 12 anos e uma outra criança de 3 anos. No mesmo mês, encontraram a aldeia incendiada e os 25 moradores, desaparecidos. Os povos resistem, na luta contra o agronegócio, contra a violência, o racismo...

Infelizmente, comentários dos indígenas professores na *escutatória-dialogal* nas aldeias, o livro que se utiliza nas escolas ainda está desconectado da realidade dos povos, porque não tem a voz dos povos, não há a participação – nem escuta nem diálogo.

Acredita-se que a presença dos povos em diversos espaços e, em especial, na escola, na universidade, é fundamental para criar possibilidades de ressignificar, a partir do contexto dos próprios povos. Não adiantam apenas leis, documentos oficiais e o discurso de diversidade, segundo o que se nota nesse estudo. É fundamental compreender a importância de parcerias entre indígenas professores e lideranças com pensadores e educadores indígenas e não indígenas como substancial ação, com escuta e diálogo, por sua contribuição com uma educação na qual se ensinem o respeito e a solidariedade para com as formas de organização dos povos. É preciso dar visibilidade e apoio a esses povos. Em suas palavras: “Queremos que todos possam permanecer vivos juntos, por muito e muito tempo”.

Encerrou-se, assim, este segundo *círculo de saberes ancestrais*, agradecendo a presença de todos e todas, em especial dos convidados.

No Terceiro Círculo de Saberes, ocorreu ao retornar à aldeia Nimuendaju, **dia 31 de agosto de 2023**, tive a oportunidade de estudar guarani nhandewa com o professor Cledinilson Alves Marcolino. Foram árduas horas de estudo e diálogo na língua - aproximadamente cinco horas de estudo. Isso já havia acontecido em outros momentos de diálogo, na *escutatória-dialogal*, em minhas idas, juntamente com outros participantes, a essa aldeia. Neste fim de semana, porém, aprofundei a língua para as traduções que constam no decorrer da pesquisa, a partir do título, e ao longo do texto, pela inserção de palavras indígenas, resumo e de agradecimento em guarani nhandewa.

O intuito do aprofundamento da língua tem relação direta com a concepção decolonial e minha ancestralidade, que pretende alinhar prática e teoria, o intercultural vivenciado, assim como a manifestação histórica e cultural, admitida a necessidade de que a língua sirva para aproximar o outro e se conectar com ele.

É inspirador o quanto a língua guarani nhandewa ensina. Parece uma memória em movimento, um infinito desdobramento que reverbera num coletivo, em comunidade.

A língua chega aos ouvidos repleta de sabedoria. Nela se vislumbram a força da criação, a terra, a nascente das coisas que se multiplicam na plenitude de um *nós*, que até então se desconhecia, tamanha a vitalidade nela contida, numa operação que metamorfoseia em palavras a presença de animais, plantas, elementos naturais, assim como o faz com os sentimentos com que um se dirige ao outro em atitude e em contexto guarani.

Figura 21: Paisagem próxima, durante a aula de língua guarani nhandewa

Fonte: arquivo pessoal.



Fonte: arquivo pessoal.

A palavra aqui se identifica com o “divino”, chamado, nessa língua, de Nhanderu, ao qual se chega por um ‘tape porã’ (caminho bom). A dimensão a que leva é tão profunda que dela brota o cuidado com o outro, consigo e com a comunidade. Nessa dimensão, fala e cultura passam a ser instrumentos de ensino e experiências constantes, e criam o ambiente apropriado para o bem viver. O que chama a atenção é que a educação não se limita ao que está escrito no papel, como ocorre na escola não indígena, em que isso é rigorosamente cobrado, como também não é um manifesto contrário a isso. O indígena vai além disso. Palavra significa fazer, praticar e aprender juntos, vivenciando o poder da palavra dita.

Cabe especificar que, neste cenário, a educação e a cultura indígenas presentes no desenho, na arte e no artesanato, presença de um conhecimento dinâmico que não se limita à sala de aula.

Neste aspecto, cabe citar, a título de exemplo, o grafismo na arte indígena. Nesse dia também se tem conversado com o artista e professor terena Cleber Silva Félix, da aldeia Kopenoti, que explicou que o “grafismo desempenha um papel fundamental na cultura de seu povo - o terena -, transmitindo significados profundos e simbólicos”.

Durante o mês de agosto de 2023, o Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre organizou uma exposição de "Grafismos e Artes Indígenas do Oeste Paulista", com a mostra de sua arte.

Figura 22 – Grafismo da aldeia Kopenoti



Fonte: Cleber Silva Félix, 2023

Cleber, da aldeia Kopenoti, e outros artistas da Terra Indígena Araribá, fizeram parte desta ação, explicando sua arte. Ele contou:

O grafismo em torno do desenho significa a repartição do biju, elemento essencial na alimentação tradicional. O foco central na figura de uma mulher indígena enquanto prepara alimentos no pilão não apenas representa a importância dos alimentos na vida cotidiana, mas também celebra o papel central das mulheres na preservação da cultura e no sustento da comunidade. A presença da oca (casa), ao fundo, representa a cultura terena. Os terena são um povo que, quando estabelece um local para morar, ali constitui sua família, com netos e bisnetos ao longo de suas vidas. Além disso, junto com a cerâmica da arte terena ao lado da mulher, tem também a Xupú (a mandioca) e o Sopôro (milho), representando a ligação profunda do povo terena com a terra e seus recursos naturais, transmitindo sua identidade, história e relação com a natureza.

"Kopenoti" significa lugar, moradia, local ou aldeia, tendo um significado muito importante na vida dos Terena.

No quarto Círculo de Saberes, dia **1º de setembro de 2023**, vivenciou-se, na aldeia Kopenoti, uma aula de Saberes Tradicionais da EEI Aldeia Kopenoti na comunidade, iniciada às 18h30, com o acolhimento do cacique Chicão, da direção da escola e dos estudantes.

A atividade, organizada numa grande roda e embaixo de uma árvore, teve o objetivo de reafirmar a memória cultural, a identidade e a construção da narrativa tradicional terena, com vistas a assim estimular habilidades que possam fortalecer as demandas e o protagonismo social e cultural do povo terena, reafirmando a identidade cultural do estudante. Às falas de acolhimento sucedeu a contação de histórias, começando por “A origem do povo terena”, com a participação do ancião Cassiano Sebastião sobre a Ema, e a visão do mundo contada pelo terena, ao lado de uma fogueira.

Figura 23: Fogueira na aldeia Kopenoti – Atividade cultural



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Numa escuta atenta, crianças e jovens também dialogaram, perguntando ou respondendo a questões relacionadas à temática, respeitosamente. Todos tinham a liberdade de se manifestar. Uma das crianças que deu respostas que chamou a atenção ao manifestar ao grupo o quanto gostava de sua cultura, explicando que por isso sabia responder sobre o que lhe era questionado. Na sequência, foram apresentadas danças tradicionais: a *Hiyokena kipa'e* (dança dos homens terena) e *Seputerena* (dança das mulheres terena), com pontuais falas sobre a organização e a disposição dos grupos de homens e mulheres nas danças, o porquê dos posicionamentos no decorrer dos passos e a relação com a história de luta desse povo.

Foram comentados, nesse contexto, os adereços, as pinturas corporais e, conseqüentemente, o significado das cores: o vermelho (*Hararaiti*), significando o derramamento de sangue dos indígenas, em memória de cada guerreiro, em função de uma luta que ainda não terminou, e de outras que estão começando, igualmente lembrando as que já se encerraram, trazendo educação e gratidão para a continuidade dos herdeiros; a preta (*Hahaiti*), significando luto pela perda de grande guerreiro e também de afastamento do mal; o branco (*Hopuiti*), significando nuvem.

É nessa sinergia cultural que a proposta dos círculos de saberes ancestrais se fortalece, com base em história e cultura, a partir da narrativa dos povos indígenas, na manifestação de suas raízes e no respeito por uma conexão intercultural.

O Quinto Círculo de Saberes Ancestrais, no dia 29 de setembro de 2023, foi repleto de detalhes significativos, desde a convidada e os convidados que amorosamente iniciaram suas falas, agradecendo a parceria com a pesquisadora e todo o processo construído até o momento. Deste penúltimo encontro virtual participaram: Unay Fulni-ô, professor do idioma Fulni-ô e artesão da Terra Indígena Águas Belas; da Terra Indígena Araribá, estiveram presentes: o cacique Chicão Terena, líder indígena da etnia Terena/SP, formado em Geografia, na universidade UniSagrado, assessor parlamentar do deputado Ivan Valente (PSOL/SP), professor do ensino fundamental na Escola Estadual da aldeia Kopenoti; Lilian Eloy, coordenadora regional da Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPINSUDESTE) e líder na aldeia Tereguá; Cledinilson Alves Marcolino, professor de Matemática e do idioma tupi-guarani nhandewa, agricultor na comunidade da aldeia Nimuendaju; Richard Terena, coordenador da Organização Escola E. E. I.

Aldeia Tereguá, representante do NEI - Núcleo de Educação Escolar Indígena da T. I. Araribá e vice-cacique da aldeia Tereguá.

A pesquisadora agradeceu a presença sagrada de Nhanderu, dos ancestrais, da convidada e convidados, dos jovens da universidade, de professores e professoras do ensino superior que também estavam presentes via Google Meet.

Cabe especificar que se seguiram os procedimentos de gravação com a autorização dos participantes, e que na *escutatória-dialogal* circulariam os saberes, escutando e dialogando com todos e todas.

Após tais procedimentos de acolhimento e apresentação, iniciou-se o Unay Fulni-ô, uma prática de saudação e agradecimento a todos em sua língua. A Yaathe, após falar em sua língua, assim falou: “A gente começa falando, primeiramente, nosso idioma, para pedir permissão aos nossos ancestrais, como uma oração de agradecimento por participar desse momento, que é troca de energia, de saber... Estou grato ao deus por permitir esse momento com a professora Sueli e meus irmãos indígenas: que seja um começo de uma amizade duradoura.”

Descrever este momento requer mais que palavras, alinhando coração e terra, céu e homem num acolhimento em que o cântico nos embalou por meio de Unay, que cumprimentou em sua língua e contou sobre seu povo.

Ele explicou o significado de Fulni-ô - povo da beira do rio -, etnia assim chamada pela proximidade com o rio Fulni-ô, que corre ao longo da aldeia Águas Belas. Segundo ele, esta etnia é a única do Nordeste que mantém viva sua língua nativa, a Yaathe. Essa etnia ocupa a região do município de Águas Belas, Pernambuco, desde pelo menos o século XVIII, enfrentando diversos conflitos até os dias atuais, como ameaças constantes da população não-indígena e da polícia militar de Águas Belas, que tem invadido, sem autorização, o território indígena. Também nos contou que, em meados de 1705, no Governo Imperial, parte das terras indígenas foi cedida à Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Águas Belas, o que teria permitido a construção da cidade.

Cabe contextualizar que a sobrevivência do povo Fulni-ô (cerca de mais de 3.600 indígenas) é garantida pela venda nas feiras locais de artesanato da palha do ouricuri (palmeira local), pela agricultura de subsistência e pela pequena criação de bovinos e suínos. A população ainda pratica a caça e a pesca, atividades ameaçadas de extinção, devido aos desmatamentos e à poluição dos rios da região. Há o

cerimonial sagrado do ouricuri durante os meses de setembro e outubro, momento de recolhimento espiritual. Nessa cerimônia não é permitida a entrada de mulheres nem de brancos. Entretanto, Unay pediu ao cacique permissão para estar conosco no Círculo de Saberes Ancestrais.

Neste contexto, é importante mencionar que, em 1974, foi construída e pavimentada a BR-423, de responsabilidade do Departamento Nacional de Infraestrutura e Transportes (Dnit). A estrada foi feita para interligar a cidade de Caruaru, no sertão Pernambucano, até Paulo Afonso, na Bahia, atravessando o território da etnia Fulni-ô. Na época da construção, o processo de licenciamento ambiental no Brasil ainda não havia sido implementado (foi instituído como instrumento da Política Nacional de Meio Ambiente somente em 31 de agosto de 1981); portanto, infelizmente, a estrada foi construída sem que os indígenas fossem consultados, o que explica a destruição de parte da área indígena.

Na sequência, o cacique Chicão Terena falou um pouco sobre a vinda do povo terena, em meados de 1932, oriundos de Mato Grosso do Sul para a Terra Indígena Araribá, que fica próxima ao Rio Batalha. Ele também saudou a todos, destacando os terenas que estavam presentes. Em sua fala fez relação às várias lutas enfrentadas na época - “parentes tupi-guarani quase foram dizimados numa pandemia há aproximadamente uns 100 anos atrás, mas resistiram às lutas e doenças. Eu acho que isso é importante abordar, em especial a questão das doenças que vieram e afetaram as comunidades indígenas, tanto tupi guarani, quanto outros povos espalhados pelo Brasil afora”. Chicão, além de fazer referência às dificuldades enfrentadas nas aldeias, exaltou a importância da organização indígena, das lideranças e dos professores indígenas, num contexto de protagonismo que impulsiona o fortalecimento do compromisso, que, segundo ele, objetiva “manter a nossa origem, das comunidade”. Enfatizou que “para manter a cultura e a tradição, os professores indígenas têm papel importante nesse processo, para trabalhar a questão da educação indígena e a história do povo”. Afirmou também, referindo-se a esta pesquisa: “Tenho falado muito que é importante, a gente possa desenvolver esse trabalho de pesquisa no sentido da sociedade conhecer nossa cultura” E questionou uma realidade histórica-social: “Se você perguntar em Bauru se conhece o território de Araribá, poucas pessoas conhecem o território de Araribá, mesmo sendo uma

cidade próxima, uns 40 km de Bauru. Lamentavelmente, afirmou, “muitas pessoas desconhecem a presença de indígenas por aqui, na nossa Terra”.

Chicão também ressaltou o quanto os “povos lutam bravamente para manter a nossa cultura e nossa tradição; é importante o conhecimento, levar esse conhecimento indígena para dentro das universidades, para dentro das escolas”. Ele chamou a atenção sobre o material didático que está dentro da escola, dizendo estar “desatualizado, um material didático muito defasado, e através de uma pesquisa dessa, como a da professora Sueli, e outros pesquisadores, a gente possa entrar nas universidades e levar o protagonismo indígena.” Como exemplos desse protagonismo presente no Círculo de Saberes Ancestrais, citou “Lilian Eloy – mulher indígena e liderança”; Richard Terena, professor, geógrafo, formado na universidade da Unisagrado/Bauru e diretor de escola indígena. Afirmou que “todos aqui têm um papel importante de disseminar a cultura indígena através dos nossos saberes tradicionais de cada povo”. Finalizou dizendo ser “um privilégio estar participando”. Concluindo, disse: “Professora Sueli, agradeço mesmo; tenho vários compromissos, mas a gente tirou um tempinho para dialogar e compartilhar um pouco da nossa experiência, enquanto cacique”.

Lilian Eloy iniciou a conversa “agradecendo a professora Sueli por essa oportunidade, ouvindo os nossos parentes e que têm muito a falar, e também a nos ensinar, e, como falou o Chicão, meu parceiro de luta, tenho aprendido muito com ele também, estamos juntos!” Lilian mencionou que veio de uma aldeia do Mato Grosso do Sul para a Terra Indígena Araribá. Filha de pais terena e guarani, ela se sente uma legítima Tereguá (junção de Terena e Guarani no nome). Ela afirmou: “O nome da aldeia é uma homenagem às duas etnias: sou Tereguá porque tenho duas etnias no sangue, com muito orgulho... Tenho muito orgulho de pertencer à nossa comunidade, a experiência de trazer duas etnias no mesmo lugar, somos dois povos!” Ela também comentou a criação da aldeia, em 3 de agosto de 2002. Disse: “Antes fazíamos parte da Niumendaju. Hoje, tendo a “aldeia já completado 21 anos de existência, sempre a gente dança, e nossa danças, nossas rezas, nossos cantos são muito importante, porque é cultura Guarani e Terena”.

Também informou ser “neta de Pajé, com muito orgulho, meu vovô Francisco Marcolino, mais conhecido como Pajé Chiquinho, já falecido. Com ele, aprendi muito”.

Ela comentou sobre a “luta da mulher indígena”. Agradeceu o espaço que conquistou, primeiramente a Nhanderu, e finalizou falando sobre a responsabilidade de ser liderança na aldeia, juntamente com mais duas mulheres: “Agradeço muito aos companheiros de luta daqui, como o Richard, que daqui a pouco vai falar também, pela oportunidade que eles dão para nós mulheres termos voz dentro da comunidade. Acho que isso é muito importante para a comunidade, pois valoriza a voz da mulher.”

Completo, dizendo: “Temos que ocupar todos os espaço e lugares, mas primeiramente dentro da nossa comunidade, dentro da nossa aldeia. Então, eu agradeço muito a liberdade que eu tenho dentro da minha comunidade pelo Cacique, pela liderança, pela comunidade. Estamos aí, também na luta!”

Outra fala potente foi a de Lilian: “A professora acompanhou a gente direto, a fazer as mobilizações, tanto aqui na aldeia, quanto em Brasília. Muito importante o papel da mulher, mas não é fácil a gente sair, deixar a nossa casa, o nosso esposo, os nossos filhos - sou mãe, sou esposa e também tem a minha neta. Não é fácil sair e deixar tudo para trás. Mas tem que dar continuidade na luta. Depois de mim, creio que virão mais meninas que estão crescendo, moças para continuar o trabalho e é importantíssimo o papel da mulher indígena dentro da comunidade e fora dela também”. “É uma coisa que está no sangue em todos nós indígenas; somos guerreiros, porque a gente já nasce sendo a resistência. O Brasil é um país preconceituoso, que não valoriza os povos originários. Infelizmente, não valoriza os povos indígenas e é por isso que estamos aqui resistindo”. “Admiro muito os professores indígenas, por cada espaço que eles têm conquistado, pelas lutas que eles têm passado. Não é fácil ser professor indígena, mas é que nem eu sempre falo: é uma questão de união entre os professores e a liderança, como também os demais que lutam com a gente, parceiros como a professora Sueli e também o Chicão. Vamos adiante! Vamos à luta! Conquistar na educação... Nós não somos um livro de história que alguém foi lá, inventou uma história e colocou: nós existimos. E para isso nós precisamos de pessoas como a professora Sueli que dê oportunidade para a gente falar a nossa realidade, a nossa vivência na aldeia, o que que acontece na aldeia. Como é que está a vida dos povos indígenas hoje em dia, e a luta”.

Ela terminou sua fala dizendo: “Vamos cuidar da nossa natureza para que nossos filhos tenham um futuro garantido e depende de nós parentes e é sempre nós na luta”. “Fica aqui minha gratidão, professora Sueli, pela sua dedicação. Muito

obrigada pelo seu carinho! A gente sente que o seu amor é verdadeiro. Quando eu te vi e te conheci pela primeira vez, a gente percebe quando é de coração.”

Na continuidade do diálogo, Cledinilson Alves Marcolino, professor de Matemática e idioma guarani nhandewa, agricultor na comunidade, e da aldeia Nimuendaju - Terra Indígena Araribá, ele traçou a trajetória do povo guarani na terra indígena, as lutas, os desafios e conflitos que historicamente afetaram diretamente seu povo e toda a comunidade indígena de Araribá. “A Terra Indígena Araribá surgiu por volta de 1913, por meio de um decreto, ou seja, por volta de 1900, no ano de 1980, e na região apenas tinha somente uma aldeia. Em resumo, atualmente, são quatro aldeias”.

“Quero te agradecer, professora Sueli, que não mediu esforços, fazendo essa live. É dessas pessoas que a gente precisa se aproximar, porque vejo que uma live dessas, as pessoas vão multiplicar os nossos saberes tradicionais, e isso é fundamental para nós indígenas e juntamente com grandes parceiros, como a professora Sueli. Desde já, então, agradeço”.

Encerrando as falas, Richard Terena, coordenador da Organização da Escola E. E. I. da Aldeia Tereguá, representante do NEI - Núcleo de Educação Escolar Indígena da Terra Indígena Araribá e vice-cacique da aldeia Tereguá, iniciou sua fala mencionando que a “preservação ambiental é fundamental, e nesse trabalho para se desenvolver, precisa justamente de parceiros, e a gente não pode deixar de falar também da parceria com a professora Sueli.”

Comentou sobre a questão da Agricultura: “Temos a agricultura familiar; não podemos deixar de citar a mandioca do índio. A mandioca comercializada na cidade de Bauru não é somente produto retirado, união de pequenos produtores responsáveis em valorizar o trabalho dos nossos agricultores familiares, dando uma renda para eles”.

Também ressaltou o fortalecimento da língua materna dentro da escola, dizendo: “Os alunos já começam as aulas ministradas na disciplina de saberes tradicionais, desde a educação infantil, desde os anos iniciais e, assim, a gente procura inserir as duas: a Terena e a Guarani, trabalhando os costumes, a culinária, as danças que baseiam o guerreiro”... “Falo, assim, em nome das quatro aldeias, porque a gente tem procurado sempre ter diálogo entre os professores de Araribá,

para fortalecimento da cultura e isso é importante hoje dentro dos territórios indígenas”.

Richard contribuiu para a seguinte reflexão: “Nossa Cultura não deve somente ficar dentro das paredes de uma sala de aula, mas pode ser trabalhada dentro de uma mata, debaixo de um quiosque, é o dia a dia do indígena, mas sem deixar de lado as obrigações que temos que seguir, como caminhar juntos com a tecnologia. Por exemplo, a gente tem que usar a ferramenta, o celular, em benefício nosso”.

Ao término de sua fala, destacou a temática da espiritualidade: “A espiritualidade está nas danças tradicionais, nos cânticos e toda sexta-feira a gente faz isso; a gente então eleva o pensamento a Nhanderu e isso é fundamental dentro da escola para fortalecer a espiritualidade”.

Por fim, finalizou-se o círculo, agradecendo aos participantes e acentuando que o próximo e último encontro seria com a fala do pajé da aldeia Tereguá, da Terra Indígena Araribá.

No sexto e último Círculo de Saberes, no dia 19 de novembro de 2023, foi a *escutatória-dialogal* com o pajé, fechando o círculo de forma respeitosa e simbólica.

Cabe ressaltar, primeiramente, que esta narrativa vem repleta de respeito à meditação e à concentração que existe na vivência guarani nhandewa com o petyngúá - cachimbo sagrado -, enquanto proteção e propriedades curativas. Outro ponto a se esclarecer é que certos mistérios não serão revelados, em respeito ao que é oculto e próprio da cultura.

O pajé orientou chegar no início da manhã, nas primeiras horas do nascer do sol, e assim se cumpriu, caminhando mata adentro até uma clareira, sentando, posteriormente, em círculo.

A preparação do petyngua principiou com uma fogueira, cuja brasa foi usada para manter o cachimbo aceso. Através da fumaça sagrada, emitida pelo cachimbo, se estabeleceu a comunicação com os ancestrais. A presença, o som e a energia estavam ali, entre os tocos dos troncos (bancos naturais que estavam no chão). Sentados ou em pé, e entre as árvores, foi possível sentir e ouvir a presença sagrada dos ancestrais.

Tal como uma meditação, a concentração colabora para se comunicar com a anga/ambá (alma, em tupi-guarani/ guarani nhandewa) e a conexão com o Divino. Pode-se dizer que nesse momento cerimonial se criam condições para o estado do

universo em todos os aspectos, em especial neste dia, voltado a um processo de cura, de encontro com os ancestrais e ao contato direto com Nhanderu (DEUS).

A fumaça que saiu do cachimbo transformava-se em nuvem de proteção, advinda do céu e da terra de Nhanderu (Deus) e dissipou influências negativas, físicas e espirituais, que pudessem afastar o Nhe'ẽ/Anga/Ambá (espírito/alma) da pessoa, as que lhe podiam infligir doenças ou leva-la a se afastar do Nhande reko (modo de viver na cultura).

A profundidade dessa consagração vem com um elo de iniciação e prática guarani para além das palavras descritas sobre o que se vivenciou e se sentiu. Há nela uma força espiritual conectada com todos os ancestrais, que muitas vezes se perde por a desconhecer ou por não se praticarem os mistérios que envolvem estar-juntos em fé num elo de ligação com o mundo espiritual.

Esta vivência, rica em espiritualidade, conexão e amizade, reverberou num presente sagrado. O pajé passou seu cocar e dois colares à pesquisadora (cf. imagens de uma parte do local e cocar com colares nas figuras 24 e 25).

Figuras 24 e 25 – Círculo de Saberes Ancestrais com o Pajé



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Após esse momento sagrado, a pesquisadora convidou o pajé para a abertura da defesa desta pesquisa para o dia 6 de dezembro. Em seguida, pajé e pesquisadora foram se encontrar a líder Lilian Eloy, coordenadora regional da Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (Arpinsudeste), para representar a liderança feminina no dia da defesa da pesquisa e a quem se solicitou que fechasse a oportunidade dos atos de defesa com sua fala. O pajé e a coordenadora aceitaram o convite com alegria e consideração, certo da possibilidade de se construir um elo através da *escutatória-dialogal*.

Por fim, também neste dia, o amigo e artista Irineu Nje'a Terena presenteou a pesquisadora com uma escultura terena em argila (cf. imagens 26 e 27).

A proposta de Irineu se baseia nas memórias akáshicas da ancestralidade terena, por sua inteira conexão - tanto material, imaterial, espiritual quanto histórica - no que se refere às lutas e às resistências dos terena ao longo dos séculos, e por meio da arte em geral, e da cerâmica em particular, instrumentos através dos quais se codificam-se e repassam essas informações.

Figuras 26 e 27 – Escultura “O conhecimento” de Irineu Nje'a Terena



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Menciona-se mais uma vez a contribuição real da *escutatória-dialogal* em possibilitar e incentivar a transformação das estruturas, tanto da formação, quanto da prática docente, em especial a ação que faz parte do círculo de saberes ancestrais - uma forma de reagir ao neotecnicismo pedagógico das Novas Bases, em reestruturar o currículo, que se baseia em resultados e na racionalização do sistema educativo, aspectos já abordados no capítulo 3.

A *escutatória-dialogal* permite a aproximação de uma prática decolonial em todos os espaços mais do que competências curriculares, mais do que técnicas sem a sensibilidade que une povos, pois sua força lhe advém do ser-juntos, é escuta e diálogo repletos de respeito à bagagem de conhecimento (cf. escultura das imagens 26 e 27) que cada ser - plantas, terra, céu, povos, animais - e a espiritualidade não apenas ensinam, como nos reconectam e nos transportam para além da sala de aula.

## 5 POR UM ENCONTRO CONCLUSIVO NO ESPERANÇAR EDUCACIONAL ENTRE OS POVOS

*Então eu vim para mostrar a nudez do meu povo. A claridade do coração. Eu vim para nos despirmos. Para descobrirmos os brasis. Para descobrirmos os brasileiros. Para conversarmos juntos ao pé do fogo.*

(Jecupé, 2002, p. 17)

Neste encontro conclusivo, retomam-se alguns aspectos essenciais a pesquisa. Em primeiro momento, a problemática que a instigou foi o da escuta e do diálogo em sala de aula, que se tornam cada vez mais indispensáveis e desafiadores no processo de ensino e aprendizagem, e na formação e na prática docentes.

Para esta discussão, predeterminaram-se os espaços da educação básica – da educação infantil ao ensino fundamental I, do ensino superior e da terra indígena no tempo presente - século XXI -, para a criação e desenvolvimento da *escutatória-dialogal*.

Foi neste contexto que se notou a necessidade de se indagar sobre um compromisso de um com o outro, o que, no pensamento dos povos originários e nos saberes ancestrais, se define como prática de “bem viver”.

No decorrer da pesquisa e da aplicação da *escutatória-dialogal*, outros pontos transpareceram, tais como o desafio que sobrecarrega o cotidiano do professor em estimular transformações, incluindo atrair a atenção de crianças e jovens e, ainda, torná-los sujeitos ativos na construção do conhecimento, como também a problemática que exige ininterruptamente resultados expressivos com os sujeitos.

Pela criação da *escutatória-dialogal* nesta pesquisa, seguindo um *Onhombo'e Rapé*, solidificou-se teoricamente a relação entre o diálogo como encontro hermenêutico em conjunto com a escuta, para além da (dia)lógica de que somente por meio do outro, o interpelado, é que se entende.

Assim, o corpo e a alma desta pesquisavão para além da teoria, pois se acreditou e se notou, no decorrer da ação-reflexão-ação, que o pensamento decolonial adquiriu vivacidade na *escutatória-dialogal* entre os sujeitos das comunidades estudadas nas ações descritas, das quais todos participaram efetivamente: ponto necessário para o efetivo giro epistêmico.

Nesse trilhar decolonial, ressalta-se ,mais uma vez, que o objetivo principal foi a criação de um *Onhombo'e Rapé* (caminho do aprendiz), expressão guarani-nhandeva para substituir a palavra “método”, provocando a busca ancestral do significado e significante para se compreender o que chamamos neste estudo de *escutatória-dialogal*. Kaká Werá Jecupé (2020, p. 20) nos explica que o “ensinamento da tradição começa sempre pelo nome das coisas”. É dessa maneira, então, que se começa a aproximação do fazer indígena, e pelo poder de sua palavra, substituindo a palavra “método” pela de “*Onhombo'e Rapé*”, pois, ainda segundo Jecupé, “toda palavra tem espírito”.

Assim, o ponto fundamental da ação-reflexão-ação da *escutatória-dialogal* é que uniu sujeitos-sujeitos, dentro de um processo, na realidade do participante, que nos permitiu participar, do início ao fim, desta mesma realidade para a construção dos saberes.

Assim, por intermédio das indagações propostas pela pesquisadora e pelos participantes, desafiou-se o pensar a respeito e, conseqüentemente, a escuta e o diálogo coletivo entre saberes ancestrais e ciência, estimulando a avançar para além do currículo atual, da didática e da pedagogia eurocêntricas, que silenciam as vozes tanto dos saberes ancestrais, quanto do corpo docente do ensino superior e da educação básica.

Nesse caminho esperançoso de relações sujeitos-sujeitos, ocorreram diversos momentos de surpreendente profundidade com as teorias-práticas substancialmente epistêmicas e vivenciais (descritas nos capítulos 3 e 4), que se aliaram à ancestralidade e aos diferentes saberes e culturas, contribuindo para o pensar, o agir e o viver, aproximando-nos da ética e da estética de um novo olhar sobre a temática abordada.

Tudo isso constitui como que uma premissa que explica o movimento decolonial e o motivou. Mais, essa premissa que constituiu a base que estimula o caminho do objetivo deste estudo que busca a resposta teórica às iniciais indagações. Ora, para que seja possível um “movimento decolonial” é necessário um espaço em que se possam ouvir os que foram silenciados e com eles escrever a história.

Cabe ressaltar que nos itens 3.1.4 a 3.1.8, em que se descrevem os espaços e os correspondentes Diários de campo I, II e III, a *escutatória-dialogal* é a da Terra

Indígena Araribá, a que ocorreu entre professores indígenas, os do ensino superior e da educação básica – os da educação infantil ao ensino fundamental I.

Nesse contexto é que se desenvolveu a *escutatória-dialogal* nas três aldeias da Terra Indígena Araribá - Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá -, desde o acolhimento por parte de seus professores aos do ensino superior e educação básica até os questionamentos propostos. Questionamentos que impulsionaram os elementos constitutivos das cosmovisões neste estudo:

“1 - O que é bem-viver para você?”

“2- De que necessita uma educação conectada com o bem viver?”

A origem do bem viver chegou ao Brasil mediada por uma outra língua - o espanhol. A referência advém de uma prática ancestral dos povos que viviam na cordilheira dos Andes. Parentes originários de uma constelação de povos que viveram por séculos na cordilheira, que utilizavam como imagem de cosmovisão ‘a cordilheira viva’. Figuradamente, por analogia ou metáfora, mantinham uma convivência pacífica e harmoniosa como a de montanhas e vulcões, todos harmoniosamente. Respeitadas as diferenças, a seu modo vivem, e nessa convivência fazem referência à Pachamama, à Mãe Terra, ao coração da Terra.

Nesta cosmovisão, observou-se o modo de estar na Terra e o de estar no mundo, que constitui uma vida entre pessoas e todos os outros seres que compartilham o ar, que bebem água e que vivem do ar, da água e pisam na terra. É essa constelação de seres que constitui a cosmovisão.

Posteriormente, surgiram outros pontos de discussão:

“1 - Como esses docentes concebem seus saberes profissionais?”

“2 - Qual o peso e o lugar dos componentes disciplinares?”

O círculo de saberes ancestrais foi um momento de imersão particularmente relevante que permitiu aos grupos da educação básica e do ensino superior vivenciar também a *escutatória-dialogal* com convidados de diversas etnias do País. Esses momentos são descritos em detalhe no capítulo 4. O círculo de saberes ancestrais – *Nhanimboatyá Nhanderu rekó-re* – foi uma ação que envolveu convidados de diversas localidades, além da Terra Indígena Araribá, num movimento decolonial de ruptura de conceitos sobre e pelos povos originários, e assim, *on-line*, puderam realizar uma *escutatória-dialogal* numa narrativa repleta de ancestralidade.

Para buscar um esperançar conclusivo, a reflexão seguiu por um *compromissus* que requer pensar na origem da palavra que advém do latim – participio passado de *compromittere*, com = junto + *promittere* = prometer. Etimologicamente, “uma promessa mútua”, que, em contexto histórico-filosófico, significou o comprometimento e a responsabilidade com o outro, ou seja, um vínculo de amizade.

Nesta reflexão, o estudo alerta para o fato de que tanto a amizade quanto o *compromissus* se apresentam, atualmente, com outro significado: um tal “coleguismo”. E este, com ausência de *compromissos*, com distanciamento social dos sujeitos, com ou sem máscaras, numa obscuridade de relações que tornam discutível o conceito de alteridade. Para os pensadores latino-americanos Mignolo e Quijano, como também para esta pesquisa, isto representa um desafio em relação à sociedade contemporânea. Endossamos a oportuna observação de Krenak:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade; do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar (2019, p. 13).

Durante a *escutatória-dialogal* se notou que temos um longo trabalho para romper com o silenciamento histórico - seja eles os povos originários, os negros, as mulheres, camponeses e as comunidades tradicionais – que ainda aparecem à margem dos livros, das discussões, das formações e práticas. Isto confirma a necessidade de se refletir, nesta conclusão, sobre o *compromissus*.

No *compromissus* que se observou na terra indígena, cuja palavra possui uma conexão entre os seres, cabe lembrar o que escreve Eduardo Viveiros de Castro sobre o posicionamento que relega os povos originários a um contínuo silenciar (e à necessidade de se conectar às ancestralidades), os relega à sua relação orgânica, política, social, vital com a Terra, e suas comunidades, que vivem em relação integral com a Mãe Natureza.

Nesses mais de cinco séculos de estruturais espoliações, genocídios e etnocídios, lutas legislativas - como o Marco Temporal, mas não há como ignorar que há 523 anos os povos originários protagonizam a resistência e a (re)existência, fato também observado por Walsh, que a esse respeito escreve:

No es de olvidar que mientras el silenciamiento ha sido empleado históricamente como un dispositivo de disciplinamiento y dominación, el silencio estratégico ha sido parte, también a lo largo de la historia, de las prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Walsh, 2017, p. 25).

A PL 490/PL 2903 pode ser considerada uma consequência disso. E foi o que possibilitou a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), e das demais entidades de base dos povos originários, que se organizaram numa mobilização nacional em “LUTA PELA VIDA”, em Brasília, com o lema: ‘Marco temporal não’. Esse marco é mais um dos exemplos de agressão brutal, no contexto capitalista, e de uma falha de compromisso mútuo - sem *compromissus* - que, infelizmente, mantém uma imagem distorcida dos povos originários na escola, nos jornais, na televisão, enfim, na sociedade brasileira. Mesmo com a Lei 11.645/2008, persiste um tratamento das sociedades originárias carregado de limitações e silenciamentos. Até quando?

Nesse contexto, os povos originários seguem no caminho de re(existir) diante da imposta invisibilidade, como também em seu fazer frente à negação de seus saberes ancestrais num passado não tão distante da história, unidos pela reivindicação de seus direitos, que lhes foram assegurados na Constituição Federal em 1988.

Por meio da *escutatória-dialogal*, foi possível a aproximação aos povos originários, em seu ambiente, o da floresta, escutando sua voz e com eles dialogando, vivenciando e experimentando sua naturalidade de sentir e viver numa pedagogia própria e ao mesmo tempo distinta para cada etnia. Apesar de distintas, caracterizadas por cultura própria, com ela e sua preservação todas rompem com o silêncio da história para fazer ecoar sua voz, em suas expressões e narrativas, para além das fronteiras impostas e demarcadas.

A Mãe-Terra fala por si mesma, como Krenak explica: “Quem já ouviu a voz das montanhas, dos rios e das florestas não precisa de teoria sobre isso: toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam” (2020c, p. 20). Tem-se muito o que aprender com os povos originários para que um diálogo intercultural ocorra no que Freire diz sobre “autorreflexão”, e que levará as massas à “tomada de consciência” (2002, p. 44).

Este trilhar, vivenciado, fez acreditar na inserção dos sujeitos “na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores”. E cabe evidenciar, com Krenak, que “nós estamos hoje vivendo o desastre do tempo, ao qual algumas seletas pessoas chamam de Antropoceno. A grande maioria está chamando de caos social, desgoverno geral, perda de qualidade no cotidiano, nas relações, e estamos todos jogados nesse abismo” (2019, p. 35-36).

Neste estudo, ressaltou-se a importância do professor para impulsionar o rompimento com o silenciamento e o apagamento histórico-filosófico dos povos no referido “*Onhombó’e Rapé*” por *compromissus* numa *escutatória-dialogal*.

A metodologia empregada nesse contato, além de nos sensibilizar, ajudou a compreender o que se está vivendo, e, quando não, permitiu perguntar, para sobre tudo isso, em conjunto, refletir num trilhar decolonial de desconstrução dos entraves eurocêntricos, para promover uma dinâmica que leve a pensar como Krenak:

Sentimo-nos como se estivéssemos soltos num cosmos vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada, mas sentimos o peso dessa escolha sobre as nossas vidas. Somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas recentes que fizemos. E se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir a nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, mas para salvar a nós mesmos (2019, p. 22).

Assim, o escutar o outro para posteriormente dialogar requer o exercício silencioso da *escutatória-dialogal*, num viés ético e intercultural, não alheio ao grande desafio de uma prática docente decolonial devido aos entraves sócio-históricos eurocêntricos do passado e do presente. O “*Onhombó’e Rapé*”, *escutatória-dialogal*, permitiu a aproximação, em atitude decolonial, das narrativas que percorrem a palavra (pensar) e sua ação (movimento), que conectam a relação entre ética e interculturalidade.

Nessa interface, reaprendeu-se a escutar o outro com todos os sentidos, num trajeto que permitiu acreditar que os saberes ancestrais têm muito a contribuir no contexto histórico-filosófico em favor de uma educação que contemple um bem viver, permitindo nos valer das palavras de Freire: “Não me movi sem sonhar como não sonhei sem esperança” (Freire, 1992, p. 91).

Assim, reconheceu-se uma educação que contemple um bem viver que insere o outro, compreendendo que o outro é diferente e que:

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos, viajando, não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida (Krenak, 2019, p. 16).

Nesse âmbito, a diversidade é o primeiro ponto a constelar as relações e não a diminuí-las e/ou a segregá-las. Destarte, conscientemente, é preciso termos o

cuidado de não “olhar para os povos indígenas apenas do ponto de vista ocidental do colonizador” (Medeiros, 2012, p. 52). Esse cuidado é referido por Freire nas “relações entre as pessoas”, estabelecendo uma ligação ou relação que tanto pode representar “a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação sub-reptícia ou aberta” (Freire, 1997, p. 27).

Está aqui o princípio da responsabilidade com as narrativas de quem participou da *escutatória-dialogal*, no ‘Onhombó’e Rapé’, ultrapassando as paredes eurocêntricas que silenciam e movimentam atos de espoliação, de genocídios e etnocídios.

Para pensar em resultados, é oportuno que se pense juntos na atual educação brasileira, especificamente na educação básica e ensino superior, num ato de *esperançar* por uma prática docente decolonial que instigue, sensibilize, articulada com o “*Onhombó’e Rapé*” – *escutatória-dialogal* impregnada de *sapiência prática* – “*aquele que conta, que transmite um saber*” (Benjamin, 1984, p. 11). Faz-se aqui referência aos saberes ancestrais e à história presente, à origem mítica e à visão de um povo, além das características ocidentais, como escreve Davi Kopenawa:

Quando, às vezes, o peito do céu emite ruídos ameaçadores, mulheres e crianças gemem e choram de medo. Não é o motivo! Todos tememos ser esmagados pela queda do céu, como nossos ancestrais no primeiro tempo. [...] Os brancos não conhecem as imagens do ser chuva e de seus filhos. Com certeza, acham que a chuva cai do céu à toa! Eu, ao contrário, as contemplei muitas vezes em meu sonho, do mesmo modo que meus maiores as viram antes de mim. Assim é. As palavras da gente da floresta são outras (2015, p. 194-198).

De acordo com as palavras do Kopenawa, gente da floresta tem outra *perspectiva de existência*, o que é confirmado por Krenak: “Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspende o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas existencial. É enriquecer nossas subjetividades” (2019, p. 32). É dessa ‘*ensinagem*’ que as escolas necessitam para enfrentar os desafios contemporâneos mencionados no início do diálogo. Casé Angatu fortalece este pensar ao propor:

Pensamos que as contribuições para o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, como em relação a outros conteúdos, precisam de um constante processo de discussão e ponderação que acompanhe a dinâmica da sociedade. É fundamental oferecer prioridade à formação de professores nos cursos de graduação em história, relacionando o ensino com as vivências, memórias e sabedorias populares, incluindo a indígena (2020, p. 62).

Quijano (2005, p. 127) acrescenta à sugestão de Casé Angatu a observação de que o *não-europeu é percebido como passado*, aprofundando a questão e remetendo ao sofrimento opressivo. O *caminhar-juntos* neste estudo, se fez conhecer o outro lado, que, ao mesmo tempo se permitiu saber que a recíproca é verdadeira, aliás explicitamente exposta por Krenak: “O tipo de sonho a que eu me refiro é uma instituição. Uma instituição que admite sonhadores. Onde as pessoas aprendem diferentes linguagens, se apropriam de recursos para dar conta de si e do seu entorno” (2020c, p. 34). Não só ele, como também Munduruku, que reforça a característica do que, para os povos indígenas, significa educar - “educar é fazer sonhar”: “Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida” (Munduruku, 1996, p. 38), elemento que, se está convencido, em muito enriqueceria a educação ocidental. Segundo sabedoria de povos ancestrais, e para todos os povos, “fazer brotar sonhos” é permitir autorrealização, o desabrochar de um talento, muito mais produtivo do que mera “mão de obra”. Temos muito que aprender com esses povos que nossa sociedade manteve à margem por tanto tempo.

Embora fosse apresenta-se como pesquisa, admitiu-se que as hipóteses iniciais foram surpreendidas pelo que se veio a descobrir e a sentir através desse maravilhoso *“Onhombo’e Rapé”: a escutatória-dialogal*. Não há como saber do outro sem o escutar, sem prevenção e preconceito. Por influência e consequência desse contato, temos hoje uma nova visão a respeito da educação, e de seu instrumento, a sala de aula. Ela deve ser, para todos nós, um espaço libertador para sonhar e no qual se espera que brotem práticas decoloniais, éticas e interculturais, além das que se propuseram, que contemplem saberes, seja dos povos originários, seja de outros, pois são muitos os povos que acabaram se juntando neste espaço. Educar, por essa nova concepção, não é nivelar, globalizar, mas valorizar individualidades e sua possibilidade de autonomia e desempenho no grupo social. Num mundo tão afetado na convivência social como na de meio ambiente, numa perspectiva que apenas se vislumbra, mas que com certeza nos surpreenderá com o muito que se trará, e que com o “bem viver”, com a conexão a se estabelecer com a natureza, num sistema em que se valorize a partilha coletiva, que admita relações que atinjam a nossa *anga/ambá* (alma, em tupi-guarani, guarani nhandewa), que nessa língua também significa ‘profundeza da nossa memória’, iremos a mundos mais que sonhados.

---

A validade, e, por que não, a riqueza resultante da pesquisa, foi o que resultou da pluralidade de vozes e caminhos: o direito de admitir outros caminhos, o mais elementar o de admitir e afirmar o direito à diferença, mas também, e simultaneamente, outras formas de pensar e pensar o outro, como escreve Quijano: “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, e necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (2005, p. 126).

Daí a importância do outro:

[...] que habita em nós - medos, faltas e falhas. Todavia, se o reconhecimento dessas dimensões não ocorre ou elas não são levadas em consideração, a tendência é acarretar violências incontroláveis e conflitos contra os outros, contra a polis, na verdade, contra si mesmo (Carvalho, 2016, p. 204-205).

Nesse espaço de discussão, *pensar-juntos* (pensamento-outro) tem como resultado um futuro com *compromissus ancestrais*, com e para o outro. Este não é somente um convite a educadores, pesquisadores, alunos, mas também a leitores e a todos por e pelo processo plural de vozes para romper, em sala de aula, com a prática eurocêntrica, ou mesmo globalista, que elimina diferenças e originalidades. Esta pesquisa foi e poderá ser semente por e para um compromisso ancestral, ético e intercultural em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2016.

ALBAN, A.; GALLARDO, H.; NEIRA, A.; RESTREPO, E.; WALSH, C.

**Convergências e divergências**: rumo a educações e a "outros" desenvolvimentos. Bogotá, Colômbia: Minute of God University Corporation, 2017.

ANGATU, Casé (SANTOS, Carlos José F.) "Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da Lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial!" *In*: MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa; PINHEIRO, Maria. **A lei 11.645/08 nas artes e na educação**: perspectivas indígenas e afro-brasileiras. São Paulo: ECA-USP, 2020. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/525/463/1803-1>. Acesso em: 19 abr. 2021.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARIAS, Patricio. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. **Revista de Ciências Humanas Sociais y Educación**. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Quito, v. 10, p. 21-39, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/84701045.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2005.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 168-99.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BENÍTEZ, Mercedes Araceli Ramírez; AVELAR, Antonio Carrillo; ANTONIO, Enrique Francisco. **La formación de docentes indígenas a partir de la producción de artefactos culturales y el trabajo colaborativo**: los Ikoots de Oaxaca: México, 2015. Disponível em: <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1572/1/7%20La%20formacion%20de%20docentes%20indigena%20Interculturalidades.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

STRECK, Danilo; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa Participante – o saber da partilha**. Editora Santuário: Aparecida do Norte, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cinquenta e um anos depois. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação popular: lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662> Acesso em 6 ago. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm) Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). >. Acesso em: 4 set. 2021.

BRASIL. MEC. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**, 2018.

BRASIL. MEC. CNE. 3ª Versão do Parecer (atualizada em 18/9/19). **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**, 2019a.

BRASIL. CNE. Projeto de Resolução CNE/CP n. XXX/2019. **Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**, 2019b.

BRASIL. CNE. **Portaria CNE/CP nº10**, de 8 de abril de 2019. Recompõe a Comissão Bicameral de formação inicial e continuada de professores com o objetivo de acompanhar, monitorar, orientar e apoiar a implementação de diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações articuladas entre o CNE, o Ministério da Educação, as Instituições Ensino Superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as entidades de campo, as Secretarias de Educação (seus sistemas e redes), visando à consolidação da política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como promover a revisão das licenciaturas de formação de professores. Indicações CP 3/2002, CP 1/2006 e CP 1/2007, 2019c.

BRASIL. **Portaria n. 410**, de 2 de junho de 2016. Diário Oficial da União, nº 106, segunda-feira, 6 de junho de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 69**, de 4 de maio de 2005. Institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) como um dos processos de avaliação que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 13, n. 85, mai. 2005.

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. *In*: STEINBERG, C. S. **Meios de comunicação de massa**. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 47-66.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998a, p. 1-42.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998b, p. 115-166.

BRASIL. **PL 5466/2019** - Projeto de Lei: Institui o Dia dos Povos Indígenas. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2224662>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de ações Articuladas (PAR)**: instrumento de campo. Brasília. MEC, 2007.

CANDAU, Maria Vera. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 7 set. de 2022.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v.13, n.37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL Ramón (comp.). **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. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/419.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **A relação professor e aluno**: paixão, ética e amizade na sala de aula. Curitiba: Appris, 2016.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2003. CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. 2011[2004]. **Pesquisa narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU.

CORETH, Emerich. **Questões Fundamentais de Hermenêutica**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. 2011[2004]. **Pesquisa narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Papyrus, 1991.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt). *In*: Walter MIGNOLO, W. (comp.). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**. El Eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Ediciones del signo, Duke University, 2001.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (Comp.) **La colonialidad del saber**. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales. 2005. p. 41-56.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la cultura y la liberación**. México: UNAM, 2006.

DUSSEL, Enrique. **Paulo de Tarso na Filosofia Política Atual e Outros Ensaios**. Tradução: Luiz Alexandre Solano Rossi. São Paulo: Paulus, 2016.

ENGERS, Maria Emília Amaral. Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. *In*: ENGERS, Maria Emília Amaral. (org.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 65-74.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia**: mais mercado. Universidade à Esquerda - Jornal socialista e independente, 14/11/2019. Disponível em: <http://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Á Sombra desta Mangueira**, 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores dos Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. *In*: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. (org.). **Uma questão política da educação popular.** São Paulo: Brasil, 1980a. p. 136-196.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADAMER, Hans-Georg. **A Atualidade do Belo – A arte como jogo símbolo e festa.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

GADAMER, Hans-Georg. **En Conversación con Hans-Georg Gadamer –** Hermenéutica, Estética, Filosofía Práctica. Madrid: Editorial Tecnos, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I -** Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica. Trad.: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002(a).

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II –** Complementos e Índice. Trad.: Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002(b).

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

HALL, Budd L. Investigación participativa, conocimiento popular y poder. *In*: MOROY, Gilberto Vejarano (org.). **La investigación participativa em América Latina: Antología.** Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1981, p. 15-34.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências.** Petrópolis: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Petrópolis: Vozes, 2000. Parte I.

JARDIM, Raoni Machado Moraes. **Educação intercultural e o Projeto Encontro de Saberes**: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico. 2018. 389 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34318> Acesso em: 26 jul. 2023.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Petrópolis, 2020.

JECUPÉ, Kaká Werá. **O trovão e o vento**. São Paulo: Polar Editorial e Instituto Arapoty, 2021.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Todas as vezes que dissemos adeus**. Fotos: Adriano Gambarini. São Paulo: TRIOM, 2002.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Rio de Janeiro. (org.). MAIA, Bruno 2020b. Disponível em: <https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos%20para%20a%20cultura%20do%20Bem%20Viver.pdf> Acesso em: 6 de ago. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020c.

KRENAK, Ailton. **O futuro é ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

KOPENAWA, Davi. **Terras Indígenas e Resistência**. Entrevista com Davi Kopenawa Yanomami. Brasil de Fato, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WGGRdFvwo8> >. Acesso em: 16 out. 2022.

KOPENAWA, Davi. **Roda viva**: Entrevista com Davi Yanomami. TV Cultura, 1998. 1h34m. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Htv5eW7mQrl>>. Acesso em: 16 out. 2022.

KUSCH, Rodolfo. **Esbozo para una antropología filosófica americana**. Buenos Aires, Argentina: Castañeda, 1978.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

MACAS, Luis. Presentación. In: WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**. Ensayos desde Abya Yala. Quito, Abya-Yala/Instituto Científico de Culturas Indígenas. 2012. p. 5-6.

MACAS, L. El Sumak Kawsay. In: HIDALGO-CAPITÁN, A. L.; GARCÍA, A. G.; GUAZHA, N. D. (ed.). **Sumak Kaesay Yuyay**: antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014. p. 177-192.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, decolonialidad. In: SCHIWY, F.; MALDONADO-TORRES, N. **(Des)colonialidad del ser y del saber** (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia. Buenos, 2006.

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Buen Vivir / Vivir Bien**: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima, Peru: Coodinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), 2010.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F. (orgs.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Meditação, 2012.

MEKUKRADJÁ - Círculo de Saberes Indígenas. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento647225/mekukradja-circulo-de-saberes-indigenas>. Acesso em: 26 ago. 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto**. São Paulo: GLOBAL, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistemologias do Sul. Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 12-32, 2017. Tradução: Marcos de Jesus Oliveira.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistémica**: Retórica de la modernidade, Lógica de la colonialidad y Gramática de la descolonialidad. Buenos Aires - Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Diferencia colonial y razón postoccidental. In: MIGNOLO, W. **La reestructuración de las ciências sociales en América Latina**. Bogotá: Instituto Pensar y Centro Editorial Javeriano, 2000.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: Boaventura de Sousa Santos (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: 'um discurso sobre as ciências' revisitado, p. 667-709. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo: conhecimento e cultura. In: **Salto para o futuro**: currículo. ISSN 1982- 0283 n. 1. abril/ 2009. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/293916/curr%C3%ADculo--conhecimento-e-cultura---portal-do-professor>. Acesso em: 7 set. 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARVALHO M. Construção de identidades no currículo de uma escola de ensino fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio

Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORIN, Edgar. **El método**: La naturaleza de la Natureza. Madri: Cátedra, 1981, vol. 1, p. 448.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índio**. Companhia das Letrinhas. SP, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. Coleção Educação em foco. São Paulo: Paulinas, 2012. Coleção Educação em Foco. Série educação, história e cultura.

MUNDURUKU, D. (2004). **O silêncio e o oculto dão asas às palavras**. Entrevista concedida a Márcio Vassalo. Jornal O Globo. Caderno Prosa & Verso, 24/4/2004. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/37347>. Acesso em: 19 jun. 2023.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1996.

PETRUCCI-ROSA, M. I. *et al.* Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/narrativas-e-monadas-potencialidades-para-uma-outra-compreensao-de-curriculo>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental**: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. São Paulo: CNPq, 2014a. 46 f.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (orgs.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: Edufba, 2019, p.19-64.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

QUIJANO, Anibal. "Bien Vivir". Entre el "desarrollo" y la De/Colonialidad del Poder. In: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**: de la dependência histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, p. 847-859, 2014.

QUIJANO, Anibal. "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. Vento Sur. n. 122. p. 46-56. Mayo 2012. Disponível em: [https://vientosur.info/wp-content/uploads/spip/pdf/VS122\\_A\\_QUIJANO\\_Bienvivir---.pdf](https://vientosur.info/wp-content/uploads/spip/pdf/VS122_A_QUIJANO_Bienvivir---.pdf) Acesso em 6 ago. 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, p.118-142.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *In*: GÓMEZ, Santiago Castro y RIVERA, Oscar Guardiola (eds.). **Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial.** Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1999.

QUIJANO, Anibal. Os Fantasmas da América Latina. Tradução: Olga Cafalcchio. *In*: NOVAES, A. (org.). **Oito visões da América Latina.** São Paulo: Editora Senac, 2006.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

ROSA, H. **Desvios no processo aculturativo da comunidade indígena de Araribá.** São Paulo, 1985. 247 p. Dissertação (Mestrado) - Escola Pós-graduada de Ciências Sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Aproximação ao conceito de currículo.** *In*: O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. [p. 13-53]

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José (Org). **O que significa o currículo?** *In*: Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, E. F.; VEIGA, I. P. A. A Docência no Ensino Superior e as Influências dos Campos Científicos. *In*: TEIXEIRA, C. M. D'A.; VEIGA, I. P. A. (org.). **Profissão Docente na Educação Superior.** Curitiba: CRV, 2013. p. 65-75.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo Romeu (Orgs) (2006). Pesquisa Participante. O saber da Partilha. Aparecida, SP: Idéias e Letra. *In*: BRANDÃO, C. Rodrigues; \_\_\_\_\_ (Orgs.). Pesquisa Participante: O saber da partilha. Aparecida, SP: Idéias & Letras. p. 21-54.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WALSH, Catherine. (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. *In*: FULLER, N. (ed.). **Interculturalidad y política**. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: **Perspectivas críticas y políticas**. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación Peru**: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografiado. Disponível em: <[https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2021.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. T. II. Quito-Ecuador: Ed. Abya-Yala, 2017, p. 25.

WALSH, Catherine. **Pensamiento Crítico y Matriz (De)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala, 2005.

## APÊNDICE A – TRADUÇÕES EM GUARANI NHANDEWA: O PORQUÊ

O processo significativo de uma pesquisa requer um olhar atento à sabedoria ancestral com a educação.

É “Onhombó’e Rapé”!, que em guarani nhandewa significa “caminho do aprendiz”, nesta pesquisa, o povo guarani está presente, para além das paredes de uma escola, desde o diálogo espiritual na aldeia Tereguá, de parte do pajé Joselino, e posteriormente, com o professor de língua tradicional, Cledinilson Alves Marcolino, da aldeia Nimuendaju que, respeitosamente, nos ensinaram a importância do caminho do aprender-juntos, compreendendo professores, alunos e comunidade, e mais uma vez acentuamos, mediante relações de complementaridade e reciprocidade que ativem relações de integralidade com todos os seres da natureza, processo no qual diálogo e escuta estão presentes, presentes no ato de ouvir a Terra de acordo com uma cosmologia indígena, chamada “Nhande rekó”, em guarani Nhandewa, modo de viver.

A língua dos povos indígenas é uma memória em movimento, um infinito desdobramento que reverbera num coletivo, em comunidade. Assim, juntos, aprendi o que é realmente apreender guarani nhandewa, e juntos seguimos nesta pesquisa, multiplicando com nossos povos indígenas e não indígenas – da palavra a prática: o respeito, a luta e a (re) existência!

## ANEXO I - PUBLICAÇÕES RELACIONADAS À PESQUISA AO LONGO DE SEU DESENVOLVIMENTO – CONSTAM NO CRONOGRAMA ENQUANTO AÇÕES/RESULTADOS

### Eventos e anais:

- 1- NASCIMENTO, S. do; CARVALHO, Bezerra de, A.; RODRIGUES, Jaqueline. Saberes e Humanidades: uma reflexão decolonial entre pesquisadoras em período de pandemia. **XXI Fórum de Análise de Conjuntura: Covid 19: América Latina e os impactos multidimensionais da pandemia** - Marília – SP, V. XXI, 2596-1462, 2021.
- 2- NASCIMENTO, S. do; Carvalho, Bezerra de, A. Interculturalidade e currículo: uma reflexão decolonial por um bem-viver. **XXIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Marília, SP, 2021.
- 3- NASCIMENTO, S. do; CARVALHO, Bezerra de A. Compromissus com os saberes ancestrais na sala de aula. **XII Encontro Nacional de História e I Encontro Internacional de História - 'Genocídios na História: passados, presentes, futuros**. Maceió, AL. V. 12, 2176-284, 2021.
- 4- NASCIMENTO, S. do; CARVALHO, Bezerra de A. Narrativa dos povos indígenas: pensar e ressignificar o currículo numa perspectiva decolonial. **V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul; II Congresso Internacional de Pesquisa e Prática em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp: território e fronteiras de vida em plenitude: desafios, propósitos e articulações atuais de raízes ancestrais**. Rio Branco/Acre. V. 5, 9786588975411, 2022.
- 5- NASCIMENTO, S. do; Saberes ancestrais na sala de aula. **19ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do IFSP**. Birigui-SP, 2022.
- 6- NASCIMENTO, S. do; CARVALHO, Bezerra de A. Por uma didática decolonial e intercultural na prática docente. **XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** (Endipe). Uberlândia-MG, 2022.
- 7- NASCIMENTO, Sueli do. POR um bem Viver em sala de aula: entre a pandemia e a crise histórica e cultural no Brasil In: Anais XXI Endipe - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino "A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais"**. 1 ed.FACED/UFU: Uberlândia, 2023, v.8, p. 248-259.

### Periódicos:

- 1- NASCIMENTO, S. do; SILVA, Roiz, Diogo da. Práticas pedagógicas: diálogo intertextual entre linguagens culturais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. **ECCOS Revista científica** (online), n. 59, 1983-9278, 2021. 10.5585/eccos.n59.13920. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13920>. Acesso em: 8 jan. 2023.
- 2- NASCIMENTO, S. do; CARVALHO, Bezerra de, A. História e Cultura indígena: estudo e pesquisa durante as aulas remotas no ensino superior. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e21021008, 2021. DOI: 10.47764/e21021008. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1516>. Acesso em: 8 jan. 2023.

3- NASCIMENTO, S. do; CARVALHO, A. B. de; AGUIRRE, C. C. Povos originários no Brasil e no México: Reflexões sobre currículo e interculturalidade. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022134, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.16056. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16056>. Acesso em: 8 jan. 2023.

#### **Capítulos de livros:**

1- NASCIMENTO, S. do; CARVALHO, Bezerra de, A. Interculturalidade e currículo: uma reflexão decolonial e diversa por um bem viver *In*: ALBUQUERQUE, Renan; BAIRON, Sergio; ALEXINO, Ricardo (orgs.). **Diversitas – Episteme**. 9786589677840. Manaus/AM: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2021. Disponível em: [https://www.academia.edu/attachments/75043342/download\\_file?st=MTYzNzY3NjUxMSwyMDAuMTI5LjE2My43MCw0MjY3MTc5Mw%3D%3D&s=profile](https://www.academia.edu/attachments/75043342/download_file?st=MTYzNzY3NjUxMSwyMDAuMTI5LjE2My43MCw0MjY3MTc5Mw%3D%3D&s=profile)

2- NASCIMENTO, S. do & CARVALHO, Bezerra de, A. Compromissus com os saberes ancestrais na sala de aula. *In*: BEZERRA, Antonio Alves e MEDEIROS, Wellington da Silva. **Formação de professores e combates para o ensino de História**. Curitiba: Editora CRV, 2022. 9786525127781. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/livrosdigitais/pdf/viewer.html>

3- NASCIMENTO, S. do & CARVALHO, Bezerra de, A. América Latina saberes ancestrais e decolonialidade no Ensino Superior. *In*: CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. Marília/SP: Cultura Acadêmica/Editora UNESP, 2022. 9786559542123. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/view/291/3113/5386-1](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/291/3113/5386-1)

**Participação em 33 eventos, de 2021 a 2023.**

## ANEXOS II – CÍRCULOS DE SABERES ANCESTRAIS

Observação: Pôsteres criados por Sueli do Nascimento

### 1º Círculo de Saberes Ancestrais



### 2º Círculo de Saberes Ancestrais



### 3º Círculo de Saberes Ancestrais

31 de agosto de 2023, estudo em guarani nhandewa com o professor Cledinilson Alves Marcolino.



### 4º Círculo de Saberes Ancestrais

1º de setembro de 2023, vivência na aldeia Kopenoti uma aula de Saberes Tradicionais da EEI Aldeia Kopenoti na comunidade.



## 5º Círculo de Saberes Ancestrais

**CÍRCULO DE SABERES ANCESTRAIS**

Fulni-ô Terena Tupi-guarani Nhandewa unesp UnISALESIANO GEPEES

Unay Fulni-ô Professor do idioma Fulni-ô e artesanato Terra Indígena Águas Belas

Cacique Chicão Terena Liderança indígena da etnia Terena/SP, formação em Geografia - universidade Unisagrado, Assessor parlamentar do Deputado Ivan Valente (PSOL/SP), professor do ensino fundamental na Escola Estabuai da aldeia Kapanoti - Terra Indígena Araribá

Lilian Eloy Coordenadora regional da Arpínsuldeste e liderança na aldeia Tereguá - Terra Indígena Araribá

Clodivilson Alves Marcelino Professor de Matemática e idioma Tupi-guarani Nhandewa, Agricultor na comunidade aldeia Nimuendaju - Terra Indígena Araribá

Richard Terena Coordenador Organização Escola E.E.I. Aldeia Tereguá Representante do NEI Núcleo de Educação Escolar Indígena da T.I. Araribá e vice cacique da aldeia Tereguá - Terra Indígena Araribá

Profa. Sueli Nascimento Historiadora e pedagoga Mestre em Educação/ GEPEES-Unesp/ UnISALESIANO/ Prefeitura de Birigui/SP

**29/9/2023 HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA**  
**17h30 - Horário de Brasília ON-LINE**

## 6º Círculo de Saberes Ancestrais

19 de novembro de 2023, diálogo com o pajé.

**CÍRCULO DE SABERES ANCESTRAIS**

TUPI-GUARANI NHANDewa unesp UnISALESIANO GEPEES

Pajé Joselino Ribeiro da Silva da aldeia Tereguá - Terra Indígena Araribá

Profa. Sueli Nascimento Historiadora e pedagoga Mestre em Educação/ GEPEES-Unesp/ UnISALESIANO/ Prefeitura de Birigui/SP

**VIVÊNCIA NA ALDEIA TEREQUÁ - CONSAGRAÇÃO**

**19/11/20 HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA**  
**6h - Horário de Brasília PRESENCIAL**