

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Paulo Roberto Vilarim

**ETNOCONHECIMENTO DOS TERENA:
DA PRÁTICA CULTURAL À EDUCAÇÃO
CIENTÍFICA**

Tese no âmbito do Programa de Doutoramento em História das Ciências e Educação Científica da Universidade de Coimbra, sob orientação do Professor Doutor Décio Ruivo Martins (UC) e sob coorientações do Professor Doutor Jorge Eremites de Oliveira (UFPEL) e do Professor Doutor Sérgio Paulo Jorge Rodrigues (UC) apresentada ao Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra

20 de abril de 2023

Para Lourdes [Minha mãe]
José Nascimento Vilarim
(13/06/78)

Você é mais linda
Que os lírios silvestres
Que o imenso agreste
E todo o sertão
Você é mais pura
Que as águas das fontes
Que rasga os montes
E se espalha pelo chão

Você é tudo
Num mundo de nada
A fiel namorada
A companheira ideal
Para o ouvires
É ouro
Para o pirata o tesouro
O oposto do mal

In memoriam

Ao meu irmão Geraldo Vandr  Vilarim que sempre me incentivou e continua vivo em nossos cora es

Ao meu pai que nos momentos finais dessa Tese nos deixou. Meu amado pai foi poeta, letrista, desenhista e meu grande amigo. Pena não ter visto seu filho concluir mais essa etapa da vida. Te amo pai! Essa tese   pra você!

Dedico esse trabalho aos meus pais [primeiros professores], aos meus filhos Beatriz e Davi. A minha companheira e amor da minha vida Vanessa.

Agradecimentos

Aos meus pais que me ensinaram muito mais que uma escola ensinaria, valores que carrego comigo e transmito aos meus filhos.

Aos meus amados filhos Beatriz e Davi que me dão tanto orgulho e alegria, que o esforço e exemplos que minha esposa e eu damos, deem frutos e sirva para suas vidas.

A Vanessa que é meu amor e acima de tudo amiga, parceira, namorada e maluca, por encarar as minhas aventuras e loucuras.

Aos meus irmãos André, Mário e Geraldo que na minha vida me ensinaram a brincar e sei que torcem sempre pelo seu irmão mais novo.

Ao meu orientador Décio Martins que me ajudou a encontrar caminhos na empreitada do doutorado e confiou que eu seria capaz. Obrigado pelas orientações e correções nos meus sofridos textos.

Ao Jorge Eremites que me falou verdades e me orientou num mundo desconhecido dos Terena, suas contribuições foram fundamentais nesta empreitada. Obrigado por todos os áudios e orientações.

Ao Sergio Rodrigues que contribuiu significativamente para que este trabalho fosse realizado. Obrigado pela orientação neste trabalho.

Aos meus AMIGORIENTADORES, este trabalho teve a participação de muitos amigos que me orientaram nesta empreitada e disponibilizaram além do apoio amigo, paciência infinita e algumas orientações importantes para o desenvolvimento do meu trabalho, são eles:

Carlos Alabanese que desde o início me ajudou muito. Obrigado!

Edilaine Buin que me ensinou que “Não se separa sujeito de predicado por vírgulas!”, kkkk. Obrigado!

Lidnei Ventura que com gentileza leu alguns trabalhos e com generosidade me fez parceiro em um artigo.

Jilvania Bazzo que leu alguns trabalhos e me incentivou com suas palavras.

Luis Claudio Ragioto pela parceria e amizade.

Aos amigos que colhi aqui em Portugal: Sérgio Martins que acolheu minha família na chegada. A Suleica e Luiz pelas viagens e risadas, parceria para a vida. A Adriana, Ana, Rô e Thales amigos fraternos.

Aos amigos da vida que durante esse trabalho me ouviram e incentivaram: Klein e Socorro, Kariston, Klebinho, Claudio Fontoura, Paulo Dantas, Ricardo, Fabrício e Cris, Marcelo e Cleide. [obs: desculpe se esqueci de alguém]

A todos os parentes que torcem e rezam por mim, em especial a tia Liró que me acolheu na sua casa para eu realizar minha pesquisa e em outros momentos importantes. Ao meu cunhado/amigo Guilherme e tantos outros.

Ao IFMS por me liberar para fazer o doutoramento e o respeito que sempre tiveram comigo.

Aos meus amigos do IFMS em especial ao grupo de física que com sua generosidade permitiu que eu me ausentasse para realizar este trabalho.

Aos meus ex-alunos, que eles possam saber que são importantes para esse professor. E os futuros alunos que saberão que um menino pobre, dislexo correu atrás e conseguiu ver o mundo e o estudo foi a grande arma para seguir em frente.

A Universidade de Coimbra e ao CFisUC - Centro de Física da Universidade de Coimbra pelo apoio e a Universidade Federal de Pelotas pela parceria.

E todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Finalmente, quero agradecer, em especial, a todos os professores Terena e toda a comunidade Terena no estado do Mato Grosso do Sul, espero retribuir um dia o apoio e a gentileza. Aprendi muito com todos os professores e saibam que esse trabalho tem o respeito e admiração por toda a cultura e conhecimento Terena.

Resumo

Esta pesquisa se orienta através da cultura e do conhecimento tradicional Terena e a maneira com o qual o professor indígena transporta e trabalha o etnoconhecimento nas suas *práxis* diárias. O povo Terena é descendente dos Chané-Guaná da família linguística dos Aruák que ocupavam originalmente a região do Chaco e Pantanal sul Mato-grossense. A população Terena no estado do Mato Grosso do Sul – Brasil está distribuída em uma extensão de 18.000 hectares, a qual se encontra localizada em oito Terras Indígenas (TI), e segundo o Instituto Socioambiental estão em torno de 29 mil indivíduos. A metodologia empregada no desenvolvimento deste tema, enquanto à abordagem, a pesquisa foi classificada como qualitativa, e quanto aos objetivos, a pesquisa classificada como descritiva e desenvolvida por meio de um estudo de campo. Para a produção de dados utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada, sendo entrevistados professores indígenas de seis comunidades Terena do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) - Brasil. Após transcrição das entrevistas, a análise dos relatos das entrevistas foi realizada pela técnica metodológica - Análise Textual Discursiva (ATD). Foram entrevistados trinta e um professores indígenas *in loco* no mês de setembro de 2021. O *corpus* das entrevistas serviu de subsídio para o aprofundamento do tema e a busca em responder à questão problema. A partir destes relatos foi realizado um estudo mais aprofundado nos elementos que corroboram e alimentam a prática pedagógica dos professores indígenas. Primeiramente foi realizado um estudo acerca do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas no qual os professores interlocutores trabalham e como o conhecimento tradicional Terena se relaciona e integram no PPP. Em seguida, o Ancião foi o foco do estudo e a maneira no qual o professor indígena se utiliza do conhecimento tradicional do ancião para promover o intercâmbio com os estudantes e complementar suas práticas pedagógicas. Em terceiro, foi elencado o etnoconhecimento no qual os professores interlocutores relataram em suas falas e a forma no qual eles transmitem para seus alunos. A partir dos elementos que alimentam o conhecimento tradicional dos professores indígenas outros dois aspectos influenciam na transmissão do etnoconhecimento Terena, o primeiro é a formação acadêmica e continuada no qual os professores relataram em suas falas, desde a chegada, por vezes conturbada, a universidade sua trajetória dentro das instituições de ensino e suas capacitações. O material didático finaliza os elementos que corroboram na transmissão do conhecimento tradicional e compõe o espectro relatado pelos professores interlocutores. Após estes estudos, podemos elencar algumas considerações acerca dos elementos que compõe a transmissão do conhecimento tradicional Terena. O Projeto

Político-Pedagógico é, de fato, um documento oficial de grande relevância à organização e ao funcionamento das escolas públicas, à educação dos indígenas e à valorização do etnoconhecimento. O Papel do Ancião é fundamental e de grande prestígio nas comunidades Terena, seus conhecimentos são repassados às gerações mais jovens fortalecem a solidariedade geracional e contribuem decisivamente para o sucesso da educação tradicional e da educação escolar indígena. Aos professores cabe o papel de mediadores e tradutores dos conteúdos transmitidos pelos mais velhos aos mais jovens. E ao fazerem essa ponte geracional fortalece o conhecimento tradicional e o conhecimento científico, (re)elaborando e (re)pensando práticas pedagógicas que vislumbrem esses dois universos. Do etnoconhecimento Terena no qual os professores indígenas trabalham em sala de aula, nos seus planejamentos diários, reforçam a importância que os professores e anciãos têm na propagação da sua cultura e da sua ciência. A divulgação de etnoconhecimentos proferidos nos relatos dos professores interlocutores lança luz a toda a ciência que os povos originários têm a ofertar para a população no geral e para a ciência universal. E são os professores atualmente os maiores responsáveis em propagar esse etnoconhecimento, pois esses estão nas universidades e instituídos de educação espalhados pelo mundo. Entretanto, a formação acadêmica e continuada dos professores é parte importante para que os conteúdos trabalhados possam aproximar o conhecimento tradicional do científico, pois somente com uma formação adequada é possível promover um intercâmbio entre esses dois universos. Um dos modos de se propagar o conhecimento tradicional nas populações indígenas é através da escola. E um dos possíveis objetos de condução são os materiais didáticos que necessitam da coletividade para serem construídos e harmonizados às características de cada comunidade indígena. Por este motivo os professores indígenas têm tido o protagonismo em produzir seus materiais didáticos como complemento das suas práticas pedagógicas. Contudo o número produzido ainda é pequeno e necessita de um empenho maior para sistematizar a construção e divulgação de materiais que tenham a impressão digital do Terena. Atualmente a escola tem tido um papel importante nas comunidades indígenas em todo o Brasil, pois é através dela que ocorrem as conversas, debates, o fortalecimento da cultura, dos direitos dos povos originários, onde o professor indígena tem sido fundamental nestes aspectos.

Palavras Chaves: Terena; conhecimento tradicional; etnoconhecimento; professor indígena; prática pedagógica.

Abstract

This research is guided by the Terena culture and traditional knowledge and how the indigenous teacher transports and works ethnoknowledge in their daily praxis. The Terena people are descendants of the Chané-Guaná of the Aruák linguistic family who originally occupied the Chaco region and the southern Pantanal of Mato Grosso. The Terena population in the state of Mato Grosso do Sul - Brazil is distributed over an area of 18,000 hectares, which is located in eight Indigenous Lands (IL), and according to the Socio-Environmental Institute there are around 29 thousand individuals. Regarding the methodology used in the development of this theme, as for the approach, the research was classified as qualitative, and as for the objectives, the research was classified as descriptive and developed through a field study. For data collection, the semi-structured interview technique was used, interviewing indigenous teachers from six Terena communities in the state of Mato Grosso do Sul (MS) - Brazil. After transcribing the interviews, the analysis of the interviews' reports was performed using the methodological technique - Discursive Textual Analysis (DTA). Thirty-one indigenous teachers were interviewed in loco in September 2021. The corpus of the interviews served as a subsidy for the deepening of the theme and the search to answer the problem question. Based on these reports, a more in-depth study was carried out on the elements that corroborate and feed the pedagogical practice of indigenous teachers. Firstly, a study was carried out about the Political-Pedagogical Project (PPP) of the schools in which the interlocutor teachers work and how the traditional Terena knowledge is related to and integrated into the PPP. Then, the Elder was the focus of the study and how the indigenous teacher uses the traditional knowledge of the elder to promote exchanges with students and complement their pedagogical practices. Thirdly, the ethnoknowledge in which the interlocutor teachers reported in their speeches and the way in which they transmit it to their students was listed. From the elements that feed the traditional knowledge of indigenous teachers, two other aspects influence the transmission of Terena ethnoknowledge, the first is the academic and continuing education in which the teachers reported in their speeches, since the arrival, sometimes troubled, the university their trajectory within educational institutions and their capabilities. The didactic material completes the elements that corroborate the transmission of traditional knowledge and composes the spectrum reported by the interlocutor teachers. After these studies, we can list some considerations about the elements that make up the transmission of traditional Terena knowledge. The Political-Pedagogical

Project is, in fact, an official document of great relevance to the organization and functioning of public schools, the education of indigenous people and the valorisation of ethnoknowledge. The Role of the Elder is fundamental and of great prestige in the Terena communities, its knowledge is passed on to younger generations, strengthening generational solidarity and decisively contributing to the success of traditional education and indigenous school education. Teachers have the role of mediators and translators of the content transmitted by the elders to the younger ones. And by making this generational bridge, it strengthens traditional knowledge and scientific knowledge, (re)elaborating and (re)thinking pedagogical practices that envision these two universes. From the Terena ethno-knowledge in which indigenous teachers work in the classroom, in their daily planning, they reinforce the importance that teachers and elders have in the propagation of their culture and science. The dissemination of ethno-knowledge given in the reports of the interlocutor teachers sheds light on all the science that native peoples have to offer to the population in general and to universal science. And teachers are currently the most responsible for propagating this ethnoknowledge, as they are in universities and educational institutions around the world. However, the academic and continuing education of teachers is an important part so that the contents worked can bring traditional and scientific knowledge closer, because only with adequate training is it possible to promote an exchange between these two universes. One of the ways to propagate traditional knowledge in indigenous populations is through the school. And one of the possible objects of conduction are the didactic materials that need the collectivity to be built and harmonized with the characteristics of each indigenous community. For this reason, indigenous teachers have played a leading role in producing their teaching materials as a complement to their pedagogical practices. However, the number produced is still small and requires a greater effort to systematize the construction and dissemination of materials that have the Terena fingerprint. Currently, the school has played an important role in indigenous communities throughout Brazil, because it is through it that conversations, debates, the strengthening of culture, the rights of indigenous peoples, where the indigenous teacher has been fundamental in these aspects.

Keywords: Terena; traditional knowledge; ethnoknowledge; indigenous teacher; pedagogical practice.

Índice

Agradecimentos.....	vi
Resumo.....	viii
Abstract.....	x
Índice de Figuras.....	xv
Índice de Quadros.....	xvi
Lista de Siglas.....	xvii
Introdução: Os caminhos do pesquisador e da pesquisa.....	1
CAPÍTULO 1. O Estado da Arte da Questão de Pesquisa.....	4
1.1 Methodi Ordinatio.....	4
1.2 Estado da Arte: primeiros passos.....	8
1.2.1 Etapa 01 do Estado da Arte.....	10
1.2.2 Etapa 02 do Estado da Arte.....	14
1.2.3 Etapa 03: A etnociência no Estado da Arte.....	16
CAPÍTULO 2. A Educação Escolar Indígena nos Impérios Coloniais.....	22
2.1 A Colonização Inglesa.....	23
2.1.1 A Educação Escolar Indígena nos Estados Unidos da América (EUA).....	23
2.1.2 A Educação Escolar Indígena (aborígene) na Austrália.....	28
2.1.3 A Educação Escolar Indígena na Nova Zelândia.....	33
2.2 A Colonização Espanhola.....	37
2.2.1 A Educação Escolar Indígena na Colômbia.....	37
2.2.2 A Educação Escolar Indígena no Peru.....	41
2.2.3 A Educação Escolar Indígena no México.....	44
2.2.4 A Educação Escolar Indígena Argentina.....	48
2.2.5 A Educação Escolar Indígena na Bolívia.....	50
2.2.6 A Educação Escolar Indígena do Paraguai.....	53
2.3 A Colonização Portuguesa.....	55
2.3.1 A Educação Escolar Indígena em Angola.....	55
2.3.2 A Educação Escolar Indígena no Timor Leste.....	61
2.4 A Educação Escolar Indígena no Brasil e no estado do Mato Grosso do Sul.....	64
2.4.1 Da Colonização Portuguesa à fundação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).....	65
2.4.2 Educação escolar indígena após a fundação da FUNAI.....	74
2.4.3 Educação Escolar Indígena para os Terena.....	80

2.5 Considerações finais do capítulo 2	85
CAPÍTULO 3. Os Terena e seu Conhecimento.....	87
3.1 Uma breve história da trajetória Terena.....	87
3.2 O etnoconhecimento Terena: Cultura e Educação.....	92
3.3 Metodologia	108
3.3.1 Abordagem da pesquisa.....	108
3.3.2 Tipo de pesquisa quanto aos objetivos	109
3.3.3 Tipo de pesquisa quanto às técnicas empregadas	110
3.3.4 Técnicas de produção de dados	111
3.3.5 Técnicas de análise dos dados	113
3.3.5.1 Primeira fase da ATD: Unitarização	113
3.3.5.2 Segunda fase da ATD: Descritores e Categorias	114
3.3.5.3 Terceira fase da ATD: Metatextos	114
3.3.5.4 Exemplificação da ATD no contexto da Tese	115
3.3.5.5 Finalizando a ATD: Categorias de Análise e Texto.....	120
3.3.6 Caracterização do Estudo.....	124
3.3.7 Considerações éticas da pesquisa	126
CAPÍTULO 4. Conhecimento Tradicional Terena: Discussões e Desenvolvimentos	128
4.1 Conhecimento Tradicional Terena e o Projeto Político Pedagógico (PPP)	130
4.1.1 Considerações teóricas sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP)	130
4.1.2 O PPP para os professores interlocutores	134
4.1.3 Analisando o PPP das escolas	143
4.2 O papel dos anciãos na preservação e divulgação do etnoconhecimento Terena.....	150
4.2.1 A importância e valorização dos Anciãos no ambiente escolar	152
4.2.2 A Ponte entre a Escola e os Anciãos.....	158
4.2.3 O etnoconhecimento transmitido pelos Anciãos	164
4.3 Propagação do Conhecimento Tradicional Terena.....	170
4.3.1 O Conhecimento Tradicional na Prática Educativa	176
4.4 A formação acadêmica dos professores na preservação do Conhecimento Tradicional Terena	200
4.4.1 A chegada e recepção na Universidade e a construção de uma jornada.....	200
4.4.2 A formação do professor indígena e sua experiência na Universidade	212
4.4.3 A Rede de Saberes e a formação continuada para os professores Terena	221

4.5 Material didático como ferramenta no auxílio dos professores Terena na construção do conhecimento.....	226
4.5.1 Material didático na Educação Escolar Indígena.....	228
4.5.2 Formação continuada e elaboração coletiva para a produção de material didático para uma escola diferenciada	232
CONCLUSÃO.....	239
REFERÊNCIAS.....	245
APÊNDICES	277
Apêndice 01: TCLE	278
Apêndice 02: Guião para entrevista dos Professores Terena	279
Apêndice 03: Carta de Anuência para os Caciques.....	280
Apêndice 04: Relação dos professores indígenas entrevistados	281
Apêndice 05: Estado da arte referências.....	284
Apêndice 06: Tabela de comparação e aspectos cronológicos entre os países pesquisados	286
Apêndice 07: Tabela cronológica da EEI no Brasil e no Estado do MS/Terena.	293

Índice de Figuras

Figura 1: Mapa do Chaco.....	88
Figura 2: Mapa do estado do Mato Grosso do Sul e Terras Indígenas Terena.....	89
Figura 3: Objetos de Cerâmica produzida na comunidade Terena da Aldeia Cachoeirinha/Miranda-MS. Brasil. Fonte: Próprio Autor.....	102
Figura 4: Indígena Terena com adomos.	105
Figura 5: Pátio da Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel onde ocorreram as entrevistas.....	125
Figura 6: Pátio da Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel e Escola Estadual Kopenoti Professor Lúcio Dias.	125
Figura 7: Projeto <i>Áke Tikóti Ihonóti</i> : Sementes que Brotam Aldeia Buriti - Dois Irmãos Do Buriti (MS/Brasil) (22/10/2021).....	184
Figura 8: Visita a escola indígena na aldeia Tereré em Sidrolândia (MS/Brasil).....	186
Figura 9: Aldeia Buriti - Dois Irmãos Do Buriti.....	186

Índice de Quadros

Quadro 1: Esquema didático, onde alguns termos foram compactados para deixar o quadro mais harmonioso: CT (Conhecimento Tradicional) e EEI (Educação Escolar Indígena)	7
Quadro 2: Estabelece a relação do Conhecimento Tradicional com a oralidade	116
Quadro 3: Estabelece a relação do Conhecimento Tradicional com o Ancião.....	116
Quadro 4: Unitarização e Reescrita da parte 01.....	117
Quadro 5: Unitarização e Reescrita da parte 02.....	118
Quadro 6: Promovendo os descritores - Parte 01.....	119
Quadro 7: Promovendo os descritores - Parte 02.....	120
Quadro 8: Elementos que respondem à questão de pesquisa	128
Quadro 9: Número de estudantes indígenas matriculados no curso de formação da rede Saberes indígenas.....	210

Lista de Siglas

AAPA	Australian Aboriginal Progressive Association
AEP	Aboriginal Education Policy
AIM	American Indian Movement
AM	Amazonas
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bureau of Indian Affairs
BR	Brasil
CC	Conhecimento Científico
CEB	Código de la Educación Boliviana
CG	Campo Grande
CIDH	Comissão Internacional American Human Rights
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIR	Centros de Instrução Revolucionária
CMS	Church Missionary Society
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
CT	Conhecimento Tradicional
DECI	Departamento de Educação e Cultura Indígena
DINEBI	Direção Nacional de Educação Bilíngue
EEI	Educação Escolar Indígena
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
FRETILIN	Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ISA	Instituto Socioambiental

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não governamentais
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
ONU	Organização das Nações Unidas
OPI	Office of Public Instruction
PNEB	Política Nacional de Educação Bilíngue
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RDTL	República Democrática de Timor-Leste
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL	Summer Institute of Linguistic
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TEEs	Territórios Etnoeducacionais
TI	Terras Indígenas
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro)
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola

Introdução: Os caminhos do pesquisador e da pesquisa

Subi no muro pra saber o que tinha.
Atravessei a rua pra ver mais perto.
Corri até alcançar o que me detia.
Toquei na aventura
Escorreguei na alegria
Paulo Vilarim (1998)

Em 2018 fui convidado para apresentar um trabalho com meus alunos na Terra Indígena Cachoeirinha – Terena, no município de Aquidauana – MS - Brasil. Foi um espanto e um encantamento ao me deparar com os trabalhos desenvolvidos por professores pesquisadores Terena e o empenho dos estudantes em fazer o seu melhor. Como estou vivendo ao lado deles e desconheço sua cultura e em especial sua ciência? De imediato quis saber mais, passei a ler muito sobre os Terena, em 2019 houve a oportunidade de ingressar no doutoramento em História da Ciência e Educação Científica em Coimbra – Portugal. Este pesquisador não sabia muito (ou quase nada) sobre a cultura Terena, passei a estudar sobre o etnoconhecimento Terena.

Fui magnificamente recebido por todos os professores (meus colegas de profissão) foram seis comunidades visitadas no Mato Grosso do Sul – MS – Brasil, mais de 1800 quilômetros rodados no mês de setembro de 2021. Ao dirigir por estradas de chão batido e passar por pontes de madeira improvisadas e pelas bucólicas paisagens do serrado sul-mato-grossense. As entrevistas com os professores Terena ocorria com canto de pássaros, cheiro de flores dos quintais das casas e escolas visitadas. Nas conversas embaixo de mangueiras, rodeado por mato, bichos e muitos pássaros cantando as conversas ocorreram na tranquilidade que o lugar proporcionava. Como gostaria que os leitores dessa tese, pudessem sentir o cheiro e sons dos lugares que passei! Das escolas e aldeias que visitei, do suco de goiaba que tomei no lanche da escola, dos almoços e do convívio neste curto período de tempo. E dessas conversas e convívio com os professores indígenas me deparei com o que de melhor traduz a palavra educação! Todos os educadores preocupados com a comunidade e com suas crianças. A escola como uma extensão orgânica da comunidade, da cultura e da língua que representa a família Terena. Entenda família como união ou como uma organização que trabalha para manter viva uma cultura.

Nos trajetos a caminho dos encontros, minha cabeça se enchia de expectativa em descobrir quais os conhecimentos científicos que há gerações os Terena cultivaram e que possivelmente transmitia na sua *práxis* diária. Uma cabeça inquietante que pensava em todos os afazeres de pesquisador, mas também um estudante que procura respostas no

desconhecido. Desconhecido, pois para este pesquisador os Terena eram lidos apenas nos livros e artigos científicos. É claro que ao morar em Campo Grande (CG) por muito já haverá cruzado com eles e comprado seus artigos no mercado municipal de CG. Eu, um confesso desconhecedor das práticas culturais Terena e de toda a sua história para o Brasil e em especial para o MS. Os objetivos dos Terena se alinham com a ODS [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável] nas suas diretrizes em vigor dos objetivos do desenvolvimento sustentável das nações unidas em olhar o ambiente como sua casa e unidade natural de estudo. Nesta busca dos etnoconhecimentos Terena me deparei com uma realidade muito distante que tive na minha vida acadêmica. Por mais que eu tenha estudado em escolas públicas, em todo o Brasil, e em universidade também pública, certo isolamento inquietante para um professor que viveu uma vida tipicamente urbana.

Num primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a educação escolar indígena num grupo de países colonizados por Portugal, Espanha e Inglaterra, conforme consta na parte 02 intitulado “A Educação Escolar Indígena nos Impérios Coloniais” e após isso foi realizado um estudo bibliográfico acerca da educação escolar indígena no Brasil e para o Estado do Mato Grosso do Sul e em especial aos Terena (foco da pesquisa), na sequência com o título “A Educação Escolar Indígena no Brasil e no estado do Mato Grosso do Sul”. Este estudo foi para conhecer a realidade da educação escolar indígena e compreender a história que fundamentou a realidade dos sujeitos desta pesquisa. Somente após esse estudo da educação escolar indígena foi realizado o Estado da Arte que compõe a parte 01 e fundamenta teoricamente essa tese. A terceira Parte desta tese é composto dos referenciais teóricos que fundamental os meandros desta caminhada, a metodologia empregada neste processo de estudo e no final irá desvendar a partir dos relatos dos professores Terena e da pesquisa realizada, os caminhos e resultados que esta pesquisa elencou e desvendou.

Esta pesquisa junto os professores Terena foi curta, apenas um mês, contudo proveitosa, poderia ter sido melhor se a pandemia de COVID-19 não tivesse assolado todo o mundo e em especial os indígenas em todo o Brasil. Quando a pesquisa ocorreu as aulas tinham acabado de retornar ao modo presencial [parcialmente] e os professores iam à escola apenas para ministrar suas aulas. Por este motivo houve apenas trinta e uma entrevistas. Este pesquisador acredita que um estudo etnográfico seria mais apropriado para realizar um aprofundamento em todos os aspectos do conhecimento tradicional Terena e o seu papel na educação escolar indígena, pois somente vivendo o dia a dia nas escolas das comunidades

Terena é que se pode ter uma visão ampla do todo. Entretanto, este pesquisador se empenhou para levar ao leitor uma pesquisa a mais aprofundada possível.

Assim sendo, e considerando a problematização buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Como os conhecimentos tradicionais (etnoconhecimento) se apresentam e se relacionam nas escolas das aldeias Terena?

O objetivo geral da pesquisa é identificar de que modo os conhecimentos tradicionais (etnoconhecimento) se apresentam e se relacionam nas escolas das aldeias Terena.

São objetivos específicos:

- Conhecer a cultura e as práticas culturais da etnia Terena que são praticadas no processo educacional;
- Conhecer a educação científica praticada na educação escolar indígena das escolas das aldeias Terena;
- Analisar as práticas culturais envolvidas com a educação nas escolas das aldeias Terena no MS;
- Compreender a transposição do etnoconhecimento Terena para a educação nas escolas indígenas.

CAPÍTULO 1. O Estado da Arte da Questão de Pesquisa

Esta seção faz parte do artigo intitulado:
“Etnoconhecimento Terena na literatura científica: um estudo bibliográfico para o Estado da Arte”: DOI do artigo: 10.22481/odeere.v6i01.8734.

“aprender é uma educação da atenção” (GIBSON, 1979)

1.1 *Methodi Ordinatio*

À metodologia empregada no Estado da Arte e em todas as etapas da pesquisa foi o *Methodi Ordinatio*. Descreve-se como em todo o desenvolvimento desta pesquisa foi (re)visitado os passos do *Methodi Ordinatio* para buscar os melhores resultados e textos na construção das discussões, utilizando como base deste método: Pagani; Kovaleski & Resende, (2015; 2017); Campos *et al.* (2018); entre outros.

O Estado da Arte é uma sistematização da pesquisa exploratória por meio de revisão bibliográfica em bancos de dados de artigos, teses e trabalhos acadêmicos. Através de descritores selecionados das categorias analíticas para produção de dados que auxiliam as pré-análises do quadro do Referencial Teórico que estabelecem indicadores que constituem o *corpus* de análise. Nesta revisão busca-se identificar autores, textos e teorias que contribuam para construção da pesquisa que está sendo realizada no mundo e na área de estudo. Este mapeamento de uma fatia dos descritores nos bancos de dados fundamenta e edifica a exploração do conhecimento em determinado grupo de descritores de formação da pesquisa da tese (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI & ENS, 2006).

No Estado da arte é importante definir as limitações de tempo, descritores, bancos de dados e captação de dados para a pesquisa. Focar em descritores que fundamentam a pesquisa é essencial para definir um limite na própria pesquisa. Esses descritores são as categorias e subcategorias da sua análise de pesquisa. Outro importante ponto de análise é o recorte temporal e as fontes de pesquisa que podem limitar ou ampliar sua análise. As relações entre os descritores e seus sinônimos são importantes na delimitação a busca e na colimação dos dados, pois é importante ao pesquisador ter um panorama amplo e das pesquisas realizadas, dos autores e teorias que são propostas na área de concentração da pesquisa. É um trabalho árduo a seleção e leitura dos materiais selecionados, entretanto importantíssimo na pavimentação do conhecimento. Como refere Ferreira (2002, p. 264) a consulta aos catálogos traz inúmeras dificuldades ao pesquisador, pois muitos dos títulos de

trabalhos são difusos e não revelem indicações do tema da pesquisa e “os resumos das dissertações e teses presentes nos catálogos como lugar de consulta e de pesquisa, é que sob aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles”.

Os descritores, por definição, são termos padronizados definidos por especialistas para identificar assuntos publicados nos bancos de dados. Esses descritores são elencados das pesquisas e a *posteriori* é realizado uma busca exaustiva nos bancos de trabalhos científicos para realizar um aprofundamento no alvo da pesquisa. Para Brandau *et al.* (2005, p.2) “os descritores são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação do artigo”. Nesse processo o descritor (es) é (são) elemento (s) básicos na organização e recuperação de informações e na hierarquização dos autores, temas e discussões que circundam o (s) descritor (es) (CAFÉ & BRÄSCHER, 2008).

Cada etapa da construção do estudo necessita de uma pesquisa sistematizada do(s) descritor(es), essa sistematização é importante para o aprofundamento na(s) questão(ões) em análise. Além dos autores a definição de cada descritor e a amplitude que o tema em estudo está nos artigos, teses, livros, capítulos de livros e trabalhos acadêmicos.

Por tanto, cada elemento que compõe esta tese ou que complementa o estudo, foi realizado um estudo sistematizado e assim realizado uma pesquisa de todos os descritores. Os autores a serem analisados é um ponto crucial na pesquisa, pois, os números de citações realizadas por pares e relevância da pesquisa do autor confere uma cimentação maior do tema.

É evidente que o pesquisador deve estar atento em sua pesquisa sistematizada em buscar autores que tenham conhecimento o respaldo científico, mas que tenham a vivência do tema. Elenca-se o aspecto da vivência, pois como as bases da pesquisa são os Terena e seu etnoconhecimento, optou-se por realizar uma pesquisa mais aprofundada em bancos de dados do Brasil e em especial por pesquisadores Terena, optando em ouvir quem além de pesquisador, tenha a vivência do *Ethos* da pesquisa.

O *Methodi Ordinatio* consiste em seguir nove etapas bem definidas para a realização da revisão sistemática de literatura com o intuito de auxiliar as escolhas das publicações que estão nos bancos de dados. As nove etapas deste método estão estabelecidas em Pagani; Kovaleski e Resende (2017, p. 171):

Etapa 1 - Estabelecendo a intenção de pesquisa: Neste ponto o pesquisador deve encontrar trabalhos que se relacione com o(s) descritor(es) em estudo para inserir nos bancos de dados;

Etapa 02 - Pesquisa preliminar com os descritores nas bases de dados: o pesquisador deve definir quais bases de dados sua pesquisa será realizada, e deve-se realizar a pesquisa

utilizando as traduções para o inglês, espanhol, entre outros, possibilitando uma amplitude maior na pesquisa;

Etapa 03 - **Definição da combinação dos descritores e das bases de dados a serem utilizadas:** Nesta etapa o pesquisador deve definir o intervalo de tempo da pesquisa; quais operadores *booleanos* AND – OR que serão utilizados, a escolha do operador definirá a amplitude da sua pesquisa. Em se tratando de uma pesquisa acerca do povo Terena, entre outros elementos que compõe esse universo: ancião; projeto político pedagógico; formação acadêmica; professor indígena; material didático; educação escolar indígena, importa citar que em muitos casos a pesquisa foi composta de elementos similares e que se complementam, como por exemplo etnoconhecimento e conhecimento tradicional, mas havendo um denominador comum, os Terena;

Etapa 04 - **Busca final nas bases de dados:** Com os descritores definidos e as bases de dados escolhidos o pesquisador deve ascender esses descritores nas bases de dados. Após a pesquisa nos bancos de dados de escolha o pesquisador deve realizar a seleção dos textos recém-adquiridos e realizar a seleção dos mesmos;

Etapa 05 - **Procedimentos de filtragem:** Essa seleção pode ser realizada com o uso de gerenciador de referência, a exemplo: *Mendeley* [utilizado nesta tese], *Zotero*, *EndNote*, separando assim textos duplicados ou que mesmo selecionado fogem da questão da pesquisa. A seleção pode se dar por leitura dos títulos, *Keywords* ou *Abstract*, sem a ajuda do gerenciador de referência. E após a seleção dos textos selecionados o pesquisador realizará a leitura dos resumos para uma nova filtragem dos textos;

Etapa 06- **Identificação do fator de impacto, ano de publicação e número de citações:** Após a leitura dos resumos selecionados o pesquisador deve produzir uma tabela que contemple o título do artigo, nome da revista, ano de publicação, fator de impacto e número de citações, esta etapa pode ser realizada com a etapa 08;

Etapa 07 - **Classificando os artigos utilizando o InOrdinatio:** é aplicada a equação InOrdinatio (PAGANI; KOVALESKI & RESENDE, 2015):
$$\text{InOrdinatio} = (\text{FI}/1000) + \alpha * [10 - (\text{ano da pesquisa} - \text{ano da publicação})] + (\Sigma \text{Ci})$$
; onde o FI é o fator de impacto; α é um fator de ponderação atribuído pelo pesquisador [1 a 10] e ΣCi é o número de citações do artigo. Esta equação possibilitará ao pesquisador uma leitura mais direcionada aos textos selecionados.

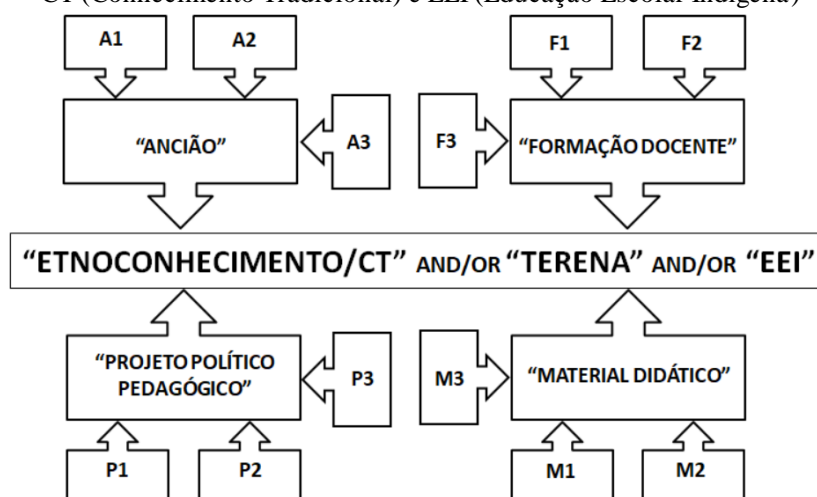
Etapa 08 - **Localizando os trabalhos em formato integral:** Nesta etapa o pesquisador se direcionará as revistas ou bases de dados para obtenção do texto integral;

Etapa 09 - **Leitura sistemática e análise dos artigos**: Nesta etapa final o pesquisador realizará a leitura dos textos selecionados para análise.

O *Methodi Ordinatio* sistematiza a busca dos descritores em toda a pesquisa, proporcionando ao pesquisador a relevância dos dados produzidos e sua organização. Entretanto, o pesquisador deve ficar atento aos pesquisadores de relevância ao sujeito principal da pesquisa, no caso desta tese o Terena. Pois pode não haver um grande número de trabalhos publicados por pesquisadores da etnia em estudo e seu fator de impacto pode ser baixo, porém sua relevância a pesquisa se sobressai ao método.

Neste ínterim o pesquisador deve realizar uma pesquisa sistemática para cada elemento que surge da sua pesquisa, pois somente a partir dessa revisão o pesquisador poderá dar suporte aos seus dados, elencando pesquisadores que realmente se aprofundam no tema. A exemplo vejamos o esquema abaixo:

Quadro 1: Esquema didático, onde alguns termos foram compactados para deixar o quadro mais harmonioso: CT (Conhecimento Tradicional) e EEI (Educação Escolar Indígena)



Fonte: Autoria Própria

No quadro acima temos as categorias principais que derivam da questão problema: Etnoconhecimento/Conhecimento Tradicional; Terena e Educação Escolar Indígena e suas subcategorias que derivam do tema principal: Ancião; Projeto Político Pedagógico; Formação Docente e Material Didático. Além desses descritores que podemos chamar de centrais, existem categorias das subcategorias que estão no quadro representado por letras e números. Todos os elementos que compõe o estudo devem passar por uma análise sistemática ou uma pesquisa exploratória por meio de revisão bibliográfica. Pois, o estudo aprofundado desses descritores e subdescritores embasam o tema e respondem à questão

problema. É importante ressaltar que o Estado da Arte não se extingue ao se completar a pesquisa, ela deve ser contínua e ininterrupta, pois a cada dia o estoque de publicações é renovado.

1.2 Estado da Arte: primeiros passos

Neste trabalho pretende apresentar, de forma estruturada, a literatura científica em torno da relação entre em três descritores indicados na questão de pesquisa, dos quais dois em comum e que se sobrepõem praticamente como sinônimos. A citar “Etnoconhecimento” e “Conhecimento Tradicional” (CT) e o terceiro “Educação Escolar Indígena” (EEI) todos pesquisados entre aspas para não se confundir ou ampliar para outros termos, além da utilização dos operadores booleanos AND – OR. O critério de inclusão para a busca mais restrita foi a relação entre os dois primeiros descritores com o terceiro, como por exemplo: “Etnoconhecimento” AND/OR “Educação Escolar Indígena” ou “Conhecimento Tradicional” AND/OR “Educação Escolar Indígena”, a pesquisa foi realizada em 05/04/2021 (Apêndice 05). As buscas não se restringiram às áreas de conhecimento específicas dos grupos de pesquisa e/ou data de publicação. Observou-se que ao utilizar o operador booleano AND os arquivos encontrados eram restritos e escassos, mas ao utilizar o operador OR a pesquisa ampliava, por este motivo optou-se por utilizar o operador OR. Para registro quando utilizado o operador AND nas plataformas de pesquisa encontrou-se apenas no total quinze arquivos, que ao utilizar OR além destes quinze arquivos englobou os arquivos que se apresentam no Apêndice 05. Por tanto houve um ganho substancial ao optar pelo operador OR.

Após realizar o estado da arte com os descritores supracitados optou-se em expandir a busca, aplicando mais um descritor na pesquisa: “Terena”. Incluiu-se o descritor “Terena” a pesquisa, assim a busca foi realizada utilizando “Terena” OR “Conhecimento Tradicional”, “Terena” OR “Etnoconhecimento” e “Terena” OR “Educação Escolar Indígena”, esta segunda etapa da pesquisa foi realizada em 18/06/2021 (Apêndice 05). Foram importantes os acréscimos realizados nesta nova etapa, pois outros arquivos foram encontrados que ampliaram o estado da arte e ao restringir a etnia, autores e especificidades da etnia Terena foram essenciais para a nossa pesquisa. Autores Terena, aspectos culturais e a EEI específica dos Terena ampliaram e ajudaram entender sua história e contexto cultural. Após esta nova etapa, foram filtrados os arquivos coletados para não confundir com a etapa anterior, gerenciando as referências para separá-las, excluir os trabalhos em duplicidade ou que não

se identifiquem com os critérios de seleção. Muitos autores e pesquisadores Terena surgiram nesta nova etapa, a grande maioria dos trabalhos voltados a educação escolar indígena, arte e cultura Terena.

Pesquisou-se teses, dissertações, livros, capítulos de livro e periódicos nos últimos 30 anos, pois os arquivos, utilizando-se AND, encontrados que fazem as relações entre os descritores foram poucos em comparação ao número de arquivos encontrados e analisados. Também não houve restrição em relação a etnia ou geográfica na primeira etapa e na segunda houve a restrição da etnia Terena. Todas as relações dos descritores foram analisadas independente dos idiomas ou regiões do mundo. Reafirmamos o reconhecimento da respeitabilidade das análises feitas mediante ao universo de produções inseridas nas bases de dados.

Considerando o grande contingente de pesquisas e estudos realizados ao longo dos anos reconhecemos que o ineditismo do tema que nos interessa não pode ser completamente garantido, contudo, nos comprometemos a realizar uma busca ampla e mais detalhada quanto possível de acordo com o tempo que disponibilizamos para a tese. Diante do exposto, privilegamos as maiores bases de dados, a exemplo: Scielo, Researchgate, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre outros.

O tempo disponível indisponibilizou a leitura integral de todos os textos encontrados, pois a grande quantidade de material tornaria a pesquisa inviável de acordo com o tempo restrito que já esboçamos anteriormente. Assim nos detemos inicialmente leitura dos resumos e, em alguns casos as conclusões, a fim de mapearmos os trabalhos em relação à afinidade com os descritores elencados da busca. A leitura dos resumos nos possibilitou a seleção dos textos, artigos e teses que, em princípio, nos remetia ao tema de interesse de modo que a leitura completa destes textos permitiu a seleção e catalogação a fim de assegurar a relevância do estudo, pesquisa que pretendemos realizar mediante a importância do tema para o mundo contemporâneo além do seu caráter inédito e autêntico.

Salienta-se que o estado da arte é uma pesquisa evolutiva e sem tempo para acontecer, e até o final da escrita da tese ocorreu outras pesquisas para poder manter-se atualizado no contexto das produções acadêmicas as pesquisas desta tese. As buscas realizadas estarão sempre em desenvolvimento e poderão sempre ser complementadas e ficará para o futuro dos pesquisadores.

1.2.1 Etapa 01 do Estado da Arte

A partir das estratégias adotadas chegamos a 89 textos, na primeira etapa, que a princípio nos remetia a um relativo alinhamento com nosso tema, dos quais mediante leitura dos respectivos resumos, selecionamos 17 textos que nos orientavam a alguma contribuição para nossa pesquisa e/ou similaridade.

Diante do exposto, caracterizamos os 17 textos mapeados, dos quais, evidenciamos que apenas seis apresentavam relação com o Etnoconhecimento/CT tecendo uma relação dialógica com a Educação Escolar Indígena (EEI). Em relação a isso encontramos Etnoconhecimento OR EEI aplicados ao ensino de química ou de matemática, Etnoconhecimento OR EEI na Educação Infantil, ou ainda Etnoconhecimento OR EEI na Formação de Professores. Por fim, encontramos um único trabalho que relacionou de forma ampla o Etnoconhecimento com EEI, pesquisa desenvolvida com os indígenas Paiter Suruí do Mato Grosso (MT) de 2017.

Outro elemento que despertou nossa atenção encontra-se relacionado com o período em que as pesquisas foram desenvolvidas a destacar nos textos analisados, a relação entre Etnoconhecimento/CT OR EEI, começa em 2008 e se intensifica em 2017. Contudo o termo CT e suas variantes datam em textos que datam de um período muito anterior, em destaque para D'Angelis (1999), Méliá (1999), Argüello (2002) e D'Ambrosio (1990, 2013) na etnomatemática. Segundo Perrelli (2008) outros termos são relacionados na literatura para conhecimento tradicional (CT) como por exemplo: Indigenous Knowledge/IK, Indigenous Technical Knowledge/ITK, Ethnoecology, Local Knowledge, Folk Knowledge, Traditional Knowledge, Traditional Environmental (ou Ecological) Knowledge/TEK ou indigène traditionelle.

Ainda segundo Perrelli (2008) os termos mais usados em português são “conhecimento tradicional” ou “saber tradicional”. Podem ser encontradas, também, as denominações “conhecimento autóctone” e “conhecimento (ou saber) local”, “etnociência” (e suas variantes específicas etnozologia, etnobotânica, etnoecologia, etnomatemática etc.). Onde a maioria dos estudos estão voltados ao conhecimento ecológico de sustentabilidade dos povos indígenas pelo mundo. Outros autores fazem essa relação dos termos do CT, Roué (2000) e Posey (1997). Para Ellen e Harris (1996) o uso do termo “indígena” parece não ser muito útil para descrever um tipo particular de conhecimento, pois é ambíguo, tem caráter conflitivo e é moralmente carregado assim como “nativo” e “aborígene” possuem conotações

similares e o termo “tradicional” parece ter mais credibilidade e está entre as maneiras mais comuns de se referir a um tipo particular de conhecimento.

De acordo com D’Angelis (1999) “[...] transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar – não será uma escola indígena, mas uma cultura indígena ocidentalizada, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena. [...] Em certo sentido, pode-se dizer que um(a) menino(a) indígena aprende a plantar como aprende a falar: em muitos aspectos ele(a) repete gestos observados, aprendidos, transmitidos silenciosamente por muitas gerações, sobre os quais não há qualquer explicação ou necessidade dela.” El-Hani e Bandeira (2008, p. 764) defendem que os conhecimentos tradicionais devam ser valorizados pelo que são, “enquanto construção legítima, poderosos em seus domínios e válidos de acordo com critérios epistêmicos definidos em seus próprios padrões culturais”.

Contudo Sousa e Andrade (2019) informa que “a escola está para a comunidade, assim como a comunidade está para a escola. A aprendizagem na comunidade é contínua e diária. A escola, “como uma fruta”, no dizeres de um dos professores, pode espalhar sementes entre os povos indígenas a partir do conhecimento.” Deste modo Coimbra e Branco (2020) ressaltam a importância da EEI para as comunidades indígenas:

A Educação Escolar Indígena valoriza o que é próprio de cada povo e o que contribui para o processo da autoestima e afirmação da identidade, partindo dos etnoconhecimentos para acrescentar novas noções e conceitos. O conhecimento é visto como forma de ampliar as informações do mundo, reafirmando a própria cultura e identidade, sem se fechar em sua experiência. Deste modo, a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizagem. A comunidade indígena também possui uma sabedoria para ser transmitida por seus membros, recorrendo a mecanismos próprios da educação tradicional dos povos indígenas (COIMBRA & BRANCO, 2020).

Tassinari (2001, p. 50) observa que não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia a cultura indígena. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas. Para Benites (2003) a escola é considerada pelos indígenas como um forte instrumento de sobrevivência e luta frente à sociedade não-indígena, pois os conhecimentos adquiridos via escolarização podem ajudá-los nas lutas do cotidiano, desde o fato de não serem enganados no mercado ao entendimento correto das leis que lhes dizem respeito.

Encontramos entre os trabalhos analisados apenas dois voltados para o ensino médio, um voltado a formação de professores e outro voltado ao ensino de física com materiais

alternativos. Contudo esses trabalhos apresentaram um movimento que orientava os contributos do pesquisador as questões indígenas. Tal foi a nossa surpresa ao constatamos que nenhum dos trabalhos orientava movimento inverso, ou seja, o carácter dos contributos dos conhecimentos indígenas para o pesquisador. Muitos trabalhos, dos oitenta e nove selecionados, eram voltados ao ensino de ciências, mas com um viés para a biologia e plantas medicinais. Poucos trabalhos voltados para educação científica mais ampla ou como o etnoconhecimento/CT poderia ser transposto para sala de aula ou para a educação científica.

Observamos um número significativo de trabalhos que evidenciam estudos interessados em promover a manutenção dos conhecimentos tradicionais indígenas propondo intervenções externas nas escolas indígenas mediante contribuições da universidade na formação de professores, apresentação de ações pedagógicas mais adequadas ao ensino mantendo a cultura, entre outros. Neste contexto, entendemos a relevância do trabalho, por nós, proposto, uma vez que pretendemos um movimento de dentro para fora, ou seja, o etnoconhecimento como ferramenta didática nas *práxis* dos educadores indígenas. Que poderão ser também utilizadas por toda a comunidade acadêmica em complemento as suas práticas de ensino.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi que, grande maioria dos trabalhos, as observações são sempre do que a universidade, o docente ou as práticas educativas podem ajudar na manutenção do conhecimento tradicional nas escolas indígenas. Porém poucos analisaram ou observaram o contrário, ou seja, como o conhecimento tradicional pode acrescentar nas práticas educativas ou nos materiais didáticos dos ensinamentos ditos “normais”. E em poucos casos se mostrou a evolução da educação escolar indígena nas comunidades em estudo ou na história da população ativa da pesquisa.

Como supracitado, evidenciamos uma predominância nos estudos voltados a plantas medicinais, a sustentabilidade agroecológica ou TEK/Traditional Ecological Knowledge, mas pouco para educação científica ou para a transposição do etnoconhecimento para a educação escolar indígena na perspectiva do professor atuante na escola indígena. A citar estudos que visaram tratar desses temas dentro do universo da educação, do ensino de matemática, química, biologia e agronomia. Dos oitenta e nove trabalhos selecionados vinte e cinco eram voltados para formação de professores e mais especificamente para formação de professores do ensino fundamental.

Em relação à metodologia, observamos que os procedimentos metodológicos mais utilizados foram o estudo de caso e etnografia, sendo e a abordagem do tipo qualitativa e

incluem vários instrumentos de análise utilizados como diário de campo e entrevistas semiestruturadas, entre outros. Assim reafirmamos que as metodologias que propomos ser o estudo de caso e as entrevistas semiestruturadas apontam para a investigação qualitativa. E a técnica de análise utilizar-se-á Análise Textual Discursiva (ATD).

A relação entre o conhecimento tradicional (etnoconhecimento) com a educação escolar indígena poderá agregar valores significativos na compreensão e apreensão da educação científica sem perder de vista a riqueza cultural e como a transmissão deste conhecimento se meandra nas aulas e *práxis* diárias. “Em relação à educação escolar indígena, o conhecimento tradicional, oriundo de suas práticas sociais, deve ser apresentado de forma sistematizada, buscando-se os elementos que identificam a cultura e guardem relação com o conteúdo escolar” (RODRIGUES MONTEIRO, 2018). Ainda segundo Rodrigues Monteiro (2018), valorizar esses conhecimentos, propondo atividades que tenham como eixo norteador o saber da tradição, significa fortalecer uma identidade cultural e, a partir daí transcender, ir além não só do conhecimento tradicional como também buscar as interlocuções com as demais disciplinas do currículo, de forma transdisciplinar.

A memória em si é um direito cultural a ser observado e, particularmente, as comunidades tradicionais valorizam essa dimensão de suas vidas. Para além da memória oral, há diferentes recursos de documentação e registros iconográficos da história desses grupos, que organizados tornam-se serviços comunitários e de interesse público (OLIVEIRA, 2010, p. 88). O que os indígenas têm na sua essência e na sua prática educativa, é o que os japoneses chamam de “*Rika*”. *Rika* é a educação japonesa que ajuda a transmitir a história japonesa no sentido de *Shizen* (sentido japonês do que o ocidente chama de natureza), e estabelece a base para uma visão japonesa distinta da ciência. A justificativa para *Rika* e a educação em *Shizen* está profundamente ligada à história e cultura japonesas. (OGAWA, 1995, p. 157)

Por fim o trabalho sinaliza que, do ponto de vista da concepção da transposição do etnoconhecimento tendo como suporte a sua cultura, se apropria de conhecimentos que sejam de suma importância na defesa da valorização dos Terena. Este fio condutor que une os conhecimentos tradicionais com a educação científica. Para Ogawa (1995) a educação científica em uma perspectiva de multiciências, define a ciência muito simplesmente como “uma racional percepção da realidade” e identifica três tipos de ciência: Ciência Moderna Ocidental, Ciência indígena e Ciência pessoal. Enquanto a Ciência Moderna Ocidental é definida como “uma percepção racional coletiva da realidade, que é compartilhada e autorizada pela comunidade científica”, ciência indígena é definida como “dependente da

cultura e da percepção racional coletiva da realidade” e ciência pessoal como “uma percepção racional da realidade, que é única para cada indivíduo”.

Diante do exposto, organizamos o apêndice 05, a fim de apresentar sucintamente o material que encontramos e selecionamos visando dar credibilidade ao que foi reportado anteriormente.

1.2.2 Etapa 02 do Estado da Arte

No processo de pesquisa dos conhecimentos científicos dos Terena e na busca de uma educação científica específica na sua aplicação diária a investigação deparou-se com inúmeras pesquisas acerca da educação escolar, cultura, arte, técnicas agrícolas, botânica e cosmologia Terena. No total foram analisados 152 textos e selecionados 38 textos, para leitura na íntegra, seguindo os mesmos critérios da primeira fase da pesquisa. Porém em nenhum dos textos encontramos pesquisa que realizasse a transposição do conhecimento tradicional ou etnoconhecimento para os bancos escolares.

No que se segue será uma revisão bibliográfica e o garimpo pelo etnoconhecimento Terena e seus predicados, como estes conteúdos poderiam ser aplicados numa educação científica específica nas aulas. Não se pretende indicar uma possível aplicação prática dos conteúdos analisados e os transformar em um apostilamento de conteúdos e sim analisar nos textos encontrados elementos que compõem o *corpus* dos etnoconhecimentos Terena e possíveis ligações com os conteúdos científicos.

Foram analisados num segundo momento os artigos, livros, dissertações e teses que compunham a pesquisa nos bancos de teses e periódicos com os descritores que foram supracitados da segunda pesquisa do estado da arte utilizando-se do descritor “Terena”. Separando os elementos da arte e da cultura Terena e os situando na literatura encontrada e nos conhecimentos científicos já pré-estabelecidos na ciência contemporânea ou universal. Analisaram-se os conhecimentos tradicionais com um olhar na transposição destes elementos para uma educação escolar indígena e na valorização do etnoconhecimento Terena como fator preponderante na formação dos estudantes como futuro da continuidade da cultura e da ciência Terena.

Como ponto de partida foram analisados textos antigos de historiadores e pesquisadores que tiveram contatos com os Terena e são os mais citados nos textos do estado da arte, como por exemplo: Oberg (1990); Altenfelder (1949) e Rhode (1885). Assim como

os mais recentes: Bittencourt; Ladeira (2000); Azanha (2004); Seizer da Silva (2009); Elias Sobrinho (2010); Cardoso (2011); Sebastião (2012); Oliveira (2013), entre outros.

A partir desta nova etapa do estado da arte, e seguindo os mesmos critérios adotados na primeira fase, chegou-se a 152 textos, dos quais foram lidos na íntegra 38 e após análise profunda dos mesmos chegamos a seguinte separação por três gêneros temáticos: Educação e Educação Escolar Indígena; Cultura e Arte; Medicina, Agricultura e Cosmologia. Foram 25 textos que versavam sobre a educação escolar indígena com foco na educação Terena, duas aldeias se destacaram nesta pesquisa, a de Dois Irmãos do Buriti e Limão Verde, outro aspecto importante foi que a grande maioria teve o ensino fundamental como pesquisa e seguindo a pesquisa anterior os temas sempre voltados a formação de professores e na construção de uma identidade como educação intercultural.

Outro aspecto importante é a participação de pesquisadores Terena em todos os campos de estudo. Na educação, destaque para Lima (2006); Cruz (2009); Cardoso (2011); Oliveira, (2013, 2016); Seizer (2016); Cunha (2018). Na arte e cultura foram 11 textos encontrados e destaque para Barbosa (2003); Jesus (2007, 2014), Sebastião (2012, 2018); Castilho; Santos & Gomes (2010); Gomes (2016); e finalmente na Medicina, Agricultura e Cosmologia foram encontrados 11 textos com destaque para Terena (2003); Fehlauer (2004); Lima (2006); Miranda (2006); Fialho (2010); Domingo (2017); Nascimento (2020).

Na busca dos conhecimentos tradicionais dos Terena salientou-se que separar educação, cultura e tradição é impossível. É recorrente este tripé na cultura Terena, a valorização da educação e da educação escolar; está intrínseco que não se pode separá-los, pois os Terena valorizam muito a educação familiar e a escolar. Retificado por Nascimento (2020, p.198) que afirma que “[O] outra instituição ocidental, a qual os Terena dominam, são as escolas, vistas no passado como um instrumento de opressão, foi modificada passando a ter um novo sentido, o de valorizar a identidade e as especificidades culturais, visto que os professores têm incluído o ensino da cultura no currículo hibridizando o conhecimento, produzindo interculturalidades e construindo um currículo diferenciado que dialoga com os saberes não indígenas.”

Lima (2006) reforça o tripé da cultura Terena, quando em sua escrita nos informa que o respeito aos mais velhos se estende de casa para a escola, onde o professor Terena possui o papel de organizar e dialogar com os saberes tradicionais e os conhecimentos universais, não se observando nenhum tipo de punição na educação das crianças, tanto na escola quanto em casa, porque na educação indígena a família possui um papel fundamental. (p.71) e a autora conclui: “A criança indígena espera pacientemente o momento de ingressar

na escola, momento em que terá de se desvincular do primeiro núcleo familiar para constituir um convívio mais extenso, mas nem por isso estranho, pois o docente com que ela terá contato não é para ela um desconhecido, e sim um parente, um tio, tia, primo, prima, pai, alguém com quem possui pleno contato fora do ambiente escolar.” (p.74). Complementa-se as falas de Meliá (1998, p. 8), “há três etapas no processo educativo indígena: a socialização, a ritualização e a historização”. E, a “educação indígena é ensinar e aprender a cultura, durante toda a vida em todos os aspectos [...] (MELIÁ, 1979, p. 11).

1.2.3 Etapa 03: A etnociência no Estado da Arte

“A ciência é feita de fatos, da mesma forma que se constrói uma casa com tijolos, mas uma coleção de fatos não pode ser considerada como ciência, assim como uma pilha de tijolos não pode ser chamada casa” (filósofo e matemático Henri Poincaré).

Na busca dos etnoconhecimentos Terena pode-se se destacar muitos estudos sobre as etnociência e suas ramificações. O termo *Ethno* está relacionado ao estudo de diferentes sociedades e culturas, combinado com outra área de estudo. Contudo, esse termo pode parecer, a princípio, discriminante e xenofóbico pois trata a ciência e o conhecimento do “outro” como menor ou desigual. Na história da ciência existem inúmeros relatos que os pesquisadores se utilizam dos conhecimentos dos povos originários e se beneficiam para gerar lucros, por exemplo, as indústrias farmacêuticas ou por muito têm alimentado os conhecimentos nas universidades e centros de pesquisa. Destaca-se as críticas de Quirino (2015); D’Angelis (2003); Cunha (2007); Krenak (2020); entre outros. Segundo Paulo Freire (1967, p. 104-105):

Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes” que, “incapazes de dirigir-se”, necessitam da “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmos “cultos e superiores”.

Apesar da crítica existente acerca do termo etno e suas derivações, dentro dos estudos científicos, convencionou-se a condicionar o termo “Etnociência” ao curador do instituto Norte-Americano Smithsonian de Etnologia em 1964, o sr. William C. Sturtvant. Porém o conhecimento prévio dos que geraram suas ciências e tradições das populações antigas são muito mais antigas e foi utilizado inicialmente às ciências da natureza. Para Xavier et al. (2018, p.73), “[A] as etnociências correspondem ao estudo de outras realidades de relações e interações do homem-natureza-homem através do tempo e dos processos culturais que os envolvem.” O mesmo autor nos informa que o termo etnociência tem na antropologia e na

etnologia seus fundamentos epistemológicos em diferentes contextos da humanidade e parte dos saberes populares e alcança os conhecimentos científicos. Na visão de Ferreira (2014, p. 19) [...] todas as ciências que consideram a cultura e a construção simbólica de um determinado grupo e utiliza o prefixo etno é considerada uma etnociência.

Portanto, sua base está na multi, inter e transdisciplinar dos conhecimentos transmitidos nas práticas culturais e tradicionais na identidade racial e cultural. Que transcende gerações e se propaga como uma marca da sua identidade como povo ou como raça. A etnociência está no multiculturalismo e no conhecimento prévio da natureza que provem seu sustento e sua identidade. Nascendo assim uma outra forma de ver a ciência e suas práticas científicas, fugindo dos bancos escolares e dando ao interlocutor voz e destaque para o conhecimento científico. Cultura, valores, crenças, saberes e práticas dos diferentes povos fora do conceito ocidental do conhecimento escolástico faz a base da etnociência.

Portanto, o conhecimento prévio do que representa a ciência é fundamental para a formação educacional e formação do indivíduo como operador do seu conhecimento, não se joga fora séculos de cultura e conhecimento em detrimento do que achamos como sendo a “a grande verdade” científica ou cultural. Para D’Oliveira Campos (2002, p.71) poderíamos entender a etnociência como “uma etnografia da ciência do outro, construída a partir do referencial da academia”. Rosa e Orey (2014) ao abordar sobre Etnociência entendem que,

(...) ela está vinculada a uma questão etimológica, pois o prefixo etno procede do grego *éthnos*, que indica a identidade de origem e condições socioculturais e inclui a identidade de crenças, valores, símbolos, mitos, ritos, morais, linguagem, códigos, ideias, procedimentos e práticas (p.76).

Ainda seguindo a etimologia da etnociência temos o prefixo etno (grego *ÉTHOS*) como costume, crenças, de valores, de mitos, de língua e práticas. Assim sendo a etnociência faz uma revisão epistemológica das ciências, formando assim um estudo dos conhecimentos tradicionais dos indígenas, dos saberes populares, entre outros. Assim a troca de conhecimento faz a evolução do conhecimento e promove a troca de informações entre as partes interessadas, para quem “aprende” e para quem “media”. E:

“[É] é por isso que, nessa questão epistemológica da passagem do senso comum para um saber científico, eu acho que há uma superação, e não uma ruptura. Quer dizer, a curiosidade do índio que diz pro matemático: “não, não, é um equívoco, é uma ilusão dos seus olhos”, a curiosidade dele é igualzinha a curiosidade do Einstein. A diferença é que, antes, Einstein rigorizou os caminhos de aproximação da objetividade, quer dizer, ele tinha nos meios científicos a metodização rigorosa que resulta em achados mais ou menos exatos, mas a curiosidade que motiva, que conduz e empurra o conhecimento é a mesma, a do índio, a minha e a tua (FREIRE, 2004, p. 85).

O conhecimento pela prática diária que leva a propagação dos conhecimentos “não acadêmicos” da física para a noção do Etno, no conhecimento do dia-a-dia por grupos de trabalho, povos ou culturas próprias. Do físico, pois fundamenta conhecimentos acadêmicos que podem ser propagados no cotidiano e da prática. Uma etnofísica seria um estudo dos que, apesar de não ter uma formação ou conhecimento das formulações, aplicam conhecimentos físicos em suas práticas diárias. Um indígena ao utilizar arco e flecha para pescar não necessariamente conhece os conceitos de refração, porém se utiliza de seus conhecimentos, muitos transmitidos a gerações, para saber em que ponto deve apontar sua flecha. Portanto a etnofísica está no saber, interpretar, compreender e propagar o conhecimento físico da prática como ponto de partida da construção do conhecimento científico. Pois as teorias, leis e princípios físicos sobre os fenômenos naturais bem estruturado pelos grupos étnicos que seguem regras e códigos bem particulares, é esse conhecimento que podemos chamar de etnofísica. Segundo Prudente (2013, p.106), “[A] a Etnofísica é o modo de ver, interpretar, expressar, compartilhar os fenômenos naturais por parte do indivíduo pertencente a um grupo sociocultural específico”. De maneira complementar, Souza e Silveira (2015), afirma que:

“[A] a Etnofísica pode contribuir no estudo da física no cotidiano possibilitando um olhar crítico, bem como um exemplo de saber da física em um pescador artesanal bem como o uso de conceitos físicos, tais como: densidade, força, razão, volume, calor, temperatura, flexão de hastes, rigidez de materiais.” (SOUSA & SILVEIRA, 2015, p.105).

Assim sendo, na construção de uma oca ou na pesca, o conhecimento físico está presente na prática cotidiana. O conceito físico está na ação e na tradição do feito, passada de geração em geração o mito é um exemplo da transmissão de conhecimentos tradicionais que a gerações se utilizam para transmissão de cultura, costumes, segurança. Ao direcionar a importância da natureza e do conhecimento das práticas cotidianas a Etnoastronomia [do grego "ethno" (povo) + "astron" (astro) + "nomos" (observação)], apesar de ser um termo que carece de uma definição precisa, podemos dizer que é o estudo das noções astronômicas das sociedades atuais baseadas na tradição oral.

Em 1947 o Etnólogo Herbert Baldus visitou aldeias Terena no Estado de Mato Grosso - Brasil e publicou os mitos e lendas na revista do Museu Paulista em 1950. O mito principal da origem dos Terena publicada no artigo, cujo nome é Orekajuvakái (BALDUS, 1950, p.223), assim como no livro “A história do povo Terena” o mito de origem é contado. (BITTENCOURT & LADEIRA, 2000, p. 22) e uma nova versão e visão do mito de origem Terena foi lançado em 2016 em forma de HQ por Irineu Nje’a.

Um dos grandes nomes na divulgação da etnoastronomia é Germano Bruno Afonso, principalmente no que tange os indígenas brasileiros, em suas obras ressalta a questão sobre o que representa a etnoastronomia. A etnoastronomia investiga o conhecimento astronômico de povos tradicionais atuais, ou seja, “grupos étnicos ou culturais contemporâneos” (AFONSO, 2006), principalmente por meio de registros etnográficos e relatos de tradições orais.

Por tanto a etnoastronomia é mais do que os astros que nos circunda, planetas, Sol, Lua ou as estrelas. A divulgação da mitologia dos povos originários promove um olhar na história da formação cultural e de povo. Entender o desconhecido, nosso desconhecido, é entender a nós mesmos e a evolução da ciência.

Para diversos povos originários brasileiros, como os Tupi-Guarani e os Terena, uma das figuras principais que podemos observar no céu noturno é a grande Constelação da Ema, que fica entre a constelação de Escorpião e o Cruzeiro do Sul. Segundo seus mitos, a Ema tenta devorar dois ovos de pássaro próximos ao seu bico, representados pelas estrelas alfa Muscae e beta Muscae, e o Cruzeiro do Sul estaria segurando o bico da ave que, de outra forma, acabaria devorando toda a humanidade. Grupos Terena do oeste paulista têm a ema como animal sagrado, utilizando historicamente suas penas para produção de objetos e vestimentas rituais. A constelação da Ema é conhecida de muitas comunidades indígenas de etnias diferentes, é formada de estrelas muito grandes e brilhantes e ocupa uma grande extensão no céu. Surge no lado sudeste, anunciando o início do inverno, aproximadamente em vinte de junho para os indígenas do sul do Brasil (AFONSO & SILVA, 2012). Segundo Barboza (2019) os Terena tinham uma maneira própria de marcar o tempo:

Antigamente os Terena tinham sua forma própria de marcar o tempo, pois não relacionavam o tempo com as horas. Segundo a purungueira Isaura (dona Cirica) é através do céu, tanto à noite, ao observar a lua, e as estrelas, quanto de dia, ao observar a sombra, que era comum os Terena se orientarem no tempo e espaço (BARBOZA, 2019, p. 78).

Marcar o tempo ou contar é uma expressão muito íntima de cada povo originário, os Terena contavam até três (SCANDIUZZI, 2013) e os conhecimentos na Etnomatemática está subordinado a um contexto natural, social e cultural, gerando uma resposta a problemas e situações distintas, foi introduzido em 1985. D’Ambrosio (2013, p.09) nos informa que a etnomatemática é “a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos”. O mesmo autor escreve que:

[...] em todas as culturas encontramos manifestações relacionadas, e mesmo identificadas, com o que hoje se chama matemática (isto é, processos de organização, de classificação, de contagem, de medição, de inferência), geralmente mescladas ou dificilmente distinguíveis de outras formas [de conhecimento], que hoje são identificadas como Arte, Religião, Música, Técnica, Ciências. Em todos os tempos e em todas as culturas, Matemática, Artes, Religião, Música, Técnicas, Ciências foram desenvolvidas com a finalidade de explicar, de conhecer, de aprender, de saber/fazer e de predizer (artes divinatórias) o futuro. Todas aparecem mescladas e indistinguíveis como formas de conhecimento, num primeiro estágio da história da humanidade e na vida pessoal de cada um de nós (D'AMBROSIO, 2013, p. 60).

Neste sentido, as palavras de Santo Agostinho (Confissões, I/8) vem de encontro com a perspectiva de D'Ambrosio:

Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo. Mas deduzi isto dos seus gestos, a linguagem natural de todos os povos, e da linguagem que, por meio da mímica e dos jogos com os olhos, por meio dos movimentos dos membros e dos sons da voz, indica as sensações da alma, quando esta deseja algo, ou se detém, ou recusa ou foge. Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habitara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos (AGOSTINHO, Confissões, Tomo I, livro 8).

Os reconhecimentos dos signos sejam linguísticos, matemáticos ou científicos é o saber sendo repassado para o próximo em resposta a problemas ou a situações distintas. Para Diegues (2001:78) “a Etnociência parte da linguística para estudar o conhecimento das populações humanas sobre os processos naturais, tentando descobrir a lógica subjacente ao conhecimento humano do mundo natural, as taxonomias e as classificações totalizadoras”.

Nos caminhos da etnociência, seja na construção de uma pirâmide ou na casa de um indígena, percebe-se, uma forma cultural de se utilizar dos conhecimentos tradicionais como divulgação científica entre as gerações. Da mesma forma que Paulo Freire se empoderou do ensinar através do ambiente que circundava os educandos para problematizar seus conhecimentos prévios como mola propulsora para um conhecimento geral e observa-se a importância do conhecer de novas culturas na observação da importância de entendermos o outro lado, nos depararmos com a ciência mais pura. Para Xavier (2018):

[A] as etnociências, por certo, não são nada mais do que a busca de conhecimento científico a partir dos saberes populares e das práticas cotidianas, muitas vezes, presentes em derredor da realidade observada. Esses saberes populares constituem a seiva das etnociências, haja vista que estas são constituídas pela construção da realidade do ser, do concreto, e não da abstração (XAVIER et al., 2018, p. 73).

Pode-se afirmar que na literatura científica as etnociência, seja física, química, biológica, ou outra qualquer o cerne deste conhecimento está na maneira no qual ela é divulgada e por quem ela é transmitida. Os Terena estão a muitas gerações transmitindo seus conhecimentos de maneira oral e muito pode ter sido perdido no passar do tempo. Estudá-los é uma maneira de não deixar que parte dessa cultura e desses costumes se esvaia com o

tempo. A partir do Estado da Arte é que se pôde aprofundar nos autores e textos que fundamentam essa tese.

CAPÍTULO 2. A Educação Escolar Indígena nos Impérios Coloniais

Esta seção faz parte dos artigos intitulados:

“A diferença da educação escolar indígena na colonização portuguesa de Angola e Brasil”:

DOI do artigo: 10.22481/odeere.v6i01.8734.

“Trajetória e meandros da Educação Escolar Indígena em países colonizados por Espanha”: DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v7i2.10860>

“Caminhos da Educação Escolar Indígena entre países colonizados pela Inglaterra e sua diferenças”: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/authorDashboard/submission/10860>

Neste estudo pretende-se discorrer acerca da educação escolar indígena (EEI) em vários países e por três países colonizadores distintos: Inglaterra, Espanha e Portugal. Uma breve história do início da colonização, seus aspectos e como no decorrer da história se deu a educação escolar indígena. Com isso pretende-se analisar como é inserida a educação escolar indígena e a importância de rever os aspectos históricos das colonizações para entendermos os meandros dos povos indígenas e como os diferentes lidaram e lidam com a educação escolar.

Não se pretendesse aprofundar em todos os aspectos das colonizações e sim como elas influenciaram na educação escolar indígena e compará-las para que possamos compreender suas trajetórias.

Num primeiro momento optou-se por selecionar três dos maiores colonizadores: Inglaterra, Espanha e Portugal, e alguns países colonizados com histórico indígena e histórico de educação escolar indígena. Na sequência deste estudo analisaremos primeiro países colonizados por Inglaterra são eles: Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia. Em seguida países colonizados por Espanha, são eles: Colômbia, Peru, México, Argentina, Bolívia e Paraguai. E por último, países colonizados por Portugal: Angola e Timor Leste e no outro estudo Brasil e Mato Grosso do Sul (MS) em especial a EEI dos Terena (foco da pesquisa).

Refletir acerca da educação escolar indígena em diversos contextos e países é reconstruir os fatos da educação escolar indígena num panorama global, brasileiro e Terena. O estudo da educação formal ou escolar (ocidentalizada) dos indígenas e como estão na atualidade se faz necessário para compreendermos como atualmente os etnoconhecimentos são contextualizados e sua importância no aspecto social e científico.

Discorrer sobre a história da educação escolar indígena diretamente para os povos originários em vários países é ponderar de forma pragmática um modelo de educação que idealizamos como formal. Porém já existia uma educação formal nos diferentes povos originários em todo mundo que não seguia os formatos de decoração e memorização de amplo conteúdo didático. A educação era direcionada e para características de cada indivíduo da comunidade, separada por sexo e constituição física. A educação com o uso do etnoconhecimento indígena consistia em papéis específicos desempenhados por cada membro da comunidade, que se concentrava na sobrevivência do grupo. A transferência de conhecimento dos mais velhos para os jovens, dos homens para os meninos, de mulheres para meninas, e abrangendo a história, cultura e religião criou uma educação que foi transmitida em uma tradição oral de comunicação.

No início das navegações e explorações de “novos mundos” a educação europeia era banhada pelo renascentismo que se inicia na Itália no século XIV marcado pela arte Greco-Romana, a matemática e as ciências da natureza. Após esse período vem o Iluminismo com ideias centradas na razão, na liberdade, fraternidade, no progresso e na separação da igreja do Estado. Todas essas influências vão refletir na educação escolar indígena nos países colonizados.

2.1 A Colonização Inglesa

Uma das únicas maneiras pelas quais os indígenas têm esperança de preservar sua cultura e superar as muitas desvantagens de suas vidas é recebendo as mesmas oportunidades educacionais que os não indígenas (FIONA BOLAND, 2009).

No estudo da história da educação escolar indígena a partir dos exploradores ingleses iniciaremos com os Estados Unidos da América (EUA) em seguida com a Austrália e por fim a Nova Zelândia. Pretende-se mostrar um panorama geral de cada história e alguns detalhes importantes que corroboram na educação escolar indígena nesses países e como estão na atualidade.

2.1.1 A Educação Escolar Indígena nos Estados Unidos da América (EUA)

Antes do desembarque de Colombo em 1492 os povos indígenas educavam suas crianças de maneira tradicional, desde tempos imemoráveis. Com a colonização dos europeus, houve uma imposição da educação para as populações indígenas que resultou em parte da destruição cultural de vários povos originários. Já havia um sistema educacional em

funcionamento nos povos originários norte americanas, onde a educação consistia em papéis específicos desempenhados por cada membro da comunidade que privilegiava o grupo como um todo. A transmissão do conhecimento tradicional ocorria dos mais velhos para os jovens, dos homens para os meninos, de mulheres para as meninas, abrangendo todo o conhecimento utilizado no resgate cultural, religioso e profissional da comunidade. Criaram um processo educacional transmitido por meio da tradição oral e do treinamento prático, onde o aprendizado ocorria por aplicação e imitação. Ocorria um compartilhamento e cooperação dos conhecimentos, fatos históricos eram transmitidos e retransmitidos nas histórias e mitos. Gomes e Rocha (2016) nos descrevem a impressão europeia na chegada as Américas e sua imposição à nova cultura:

Os europeus acreditavam que todos os povos que não partilhassem dos seus hábitos, costumes, religião, formas de agir e de pensar eram inferiores. Essa postura justificava a imposição da sua cultura a essas sociedades, mesmo que para isso precisassem submetê-los, escravizá-los e até mesmo dizimá-los (GOMES & ROCHA, 2016, p.100).

Quando os colonizadores chegaram, encontraram um sistema organizado nas aldeias, onde privilegiava o respeito aos mais velhos e uma organização educacional que segundo a pesquisadora Henrietta Whiteman-Mann (Cheyenne) a transmissão e aquisição de conhecimentos e habilidades - não veio para o continente norte americano em Nina, Pinta e Santa Maria. Os nativos americanos educavam os jovens por meio de uma tradição oral rica.

Contrary to popular belief, education - the transmission and acquisition of knowledge and skills - did not come to the North American continent on the Nina, Pinta, and Santa Maria. We Native Americans have educated our youth through a rich and oral tradition (HENRIETTA WHITEMAN-MANN, 2001).

Na história da educação escolar indígena norte americana conta-se com vários elementos, em sua composição inicial. Entre 1540 a 1617 várias frentes se instalaram nos Estados Unidos com a prerrogativa missionária na catequização e instrução indígena, como por exemplo: os Jesuítas de predominância francesa em 1611 na região dos lagos, ao longo dos rios Mississippi e St. Lawrence; os Franciscanos espanhóis (1520) tiveram a companhia dos conquistadores do Novo México, Texas, Arizona e Califórnia; assim como os protestantes ingleses se estabeleceram na Nova Inglaterra em 1617 e os primeiros puritanos migraram para a América e se estabeleceram em Plymouth, Massachusetts, em 1620. A exploração nos EUA não foi uniforme e ao mesmo tempo em todo o território americano. Duzentos anos depois de iniciada a exploração, os povos originários do Oeste encontraram pela primeira vez os exploradores Lewis e Clark e com isso outros caminhos foram traçados

e novas desapropriações e massacres foram estabelecidos. Acerca da educação imposta sobre os indígenas Vine Deloria, 1997, escreve:

A educação indígena foi construída sobre a premissa de que os indígenas tinham muito a aprender como homem branco; o homem branco que representa o mais alto nível de realização alcançado no processo evolutivo. A religião do homem branco era a melhor, sua economia superior, seu senso de justiça o mais aguçado, o seu conhecimento da história o maior. A tarefa do indígena era consumir pedaços e pedaços do mundo do homem branco na expectativa de que um dia ele se tornaria tão inteligente (DELORIA, 1997) (tradução própria).

O mesmo autor escreve que o processo educacional deve ser fundamentalmente diferente quando transmitida da sociedade branca à sociedade indígena. A educação na sociedade branca parece ser uma criadora de comunidades na produção de renda, negócios, entretenimento e recreação. Mas no ambiente das aldeias, a educação é voltada para a comunidade indígena, na perpetuação da sua cultura e religiosidade (DELORIA, 1997). Suas histórias e mitos se entranham na educação e o conhecimento tradicional está inserido na estrutura educacional em toda história da educação indígena. Neste mesmo caminho Linda Witmer (1993), ressalva acerca do estudante formado pelas escolas de brancos e sua formação:

Temos experiência disso. Vários de nossos jovens foram criados anteriormente no Colégio das províncias do Norte. Eles foram instruídos em todas as suas ciências. Mas quando voltaram para nós, eram maus corredores, ignorantes de todos os meios de vida na Floresta. [...] Nenhum deles adequado para Caçadores, Guerreiros, nem conselheiros, eram totalmente bons para nada (WITMER, 1993) (The Indian Industrial School: Carlisle, Pennsylvania, 1879-1918) (tradução própria).

A educação escolar indígena nos EUA teve acontecimentos que fundamentaram suas estruturas e houve seus marcos temporais, como veremos adiante. Períodos temporais e acontecimentos na história americana que impactaram sobre os povos indígenas e ainda moldam quem são hoje. Delimitou-se o texto em cortes temporais para melhor criar a construção da história da educação escolar indígena e seus marcos.

Período dos missionários (1492 – 1800), neste período alguns acontecimentos importantes ocorreram, como por exemplo: a palestra de Francisco de Victoria na Universidade de Salamanca, Espanha em 1539, defendendo que os indígenas eram homens livres e isentos da escravidão. Em 1568 os jesuítas (padres que pertenciam à Companhia de Jesus, uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica criada em 1534 pelo padre Inácio de Loyola) estabeleceu uma escola em Havana, Cuba, para indígenas da Flórida. O oficial do exército Richard Pratt, fundou o primeiro internato federal indígena em 1892, o Carlisle Indian Industrial School, na Pensilvânia e a fundação do Santa Fé Indian School em 1890,

com o objetivo principal de "civilizar" ou assimilar crianças e jovens indígenas. Os internatos federais eram também conhecidos como escolas residenciais indígenas.

Período do Tratado (1789 – 1871), no Decreto do Noroeste de 1787, os Estados Unidos se comprometeram a fornecer uma educação adequada para os povos indígenas americanos. Em 1787 a Constituição foi estabelecida reconhecendo o *status* dos povos indígenas e cria a base para o relacionamento entre os povos originários e o governo federal. Durante o período do presidente Washington, foram feitos tratados com a Nação Seneca (1792) e com os Oneida, Tuscarora e Stockbridge Indians (1794), como parte da política histórica do governo de tentar “civilizar” o indígena americano. Como supracitado, a expansão dos colonizadores não foi uniforme em todo o país. Nos Territórios do Oeste a população foi dizimada e em 1862 a lei de povoamento foi criada, permitindo que o governo vendesse terras sem a autorização de seus donos verdadeiros, os povos indígenas. Neste período o governo dos EUA e os povos indígenas estabeleceram alguns tratados que continham uma disposição de que a educação seria fornecida aos membros indígenas. Mostrando a discrepância entre regiões no território americano e as políticas públicas estabelecidas neste período.

Entre 1778 e 1871, os povos originários perderam a maioria de seus territórios originais, entre o Oceano Atlântico e o Rio Mississippi. Entre 1887 e 1934, o governo dos EUA tomou mais de trinta e sete mil quilômetros quadrados de terras, quase dois terços das terras da reserva de povos e doaram para colonos, na maioria das vezes sem compensação para os povos indígenas. Em 17 de setembro de 1778, o primeiro tratado entre os Estados Unidos (EUA) e uma nação indígena foi assinada em Delaware (colônia da Pensilvânia) por William Penn. Em 1824 o Bureau of Indian Affairs (BIA) é criado no Departamento de Guerra e em 1842 o número de internatos indígenas federais chegou a trinta e sete.

Período de Assimilação (1879 – 1934), em 1881 o número de escolas indígenas federais chegou a 106 e em 1882 o congresso determinou que os postos militares abandonados fossem transformados em escolas indígenas. Um marco importante para esse período foi a Lei de Distribuição Geral (Lei Dawes) introduzida em 8 de fevereiro de 1887 pelo senador Henry L. Dawes de Massachusetts. Dawes era o presidente do Conselho de Assuntos Indígenas e passou no Congresso a lei que tinha como objetivo final quebrar os governos dos povos originários, abolir as reservas e assimilar indígena em não-indígena na sociedade como agricultores. Para atingir esse objetivo, o Congresso decidiu dividir as terras indígenas em parcelas, 160 acres para cada chefe de família, 80 acres para cada pessoa com mais de 18 anos e cada órfão com menos de 18 anos, e 40 acres para cada pessoa com menos

de 18 anos onde o “excedente” seria vendido aos agricultores não indígenas [1 acre equivale a 0,00404k Marilza ou 0,404 hectare]. E seria concedida a cidadania para quem aderisse e aos indígenas que abandonassem seus povos, adotando os hábitos de “vida civilizada”. Por esse motivo este período é classificado de assimilação. Witmer (1993) afirma sobre o processo de assimilação:

Se as escolas da missão iniciaram o processo de alienação, o governo federal o completou com a política de assimilação no final do século XIX. Seu objetivo era a absorção da juventude indígena na corrente principal da vida americana. Seus frutos foram mais perda na identidade cultural para os indígenas (WITMER, 1993) (tradução própria).

Período de Reorganização Tribal (1934-1958), o congresso aprovou a resolução 108 na câmara (1953) do senador Arthur Watkins (Utah) que implementou uma nova direção na política federal para os indígenas, o término do *status tribal*. Que segundo as palavras do próprio senador:

Filosoficamente falando, o problema da tutela indígena traz basicamente o mérito questionável de tratar o indígena de hoje como um indígena, em vez de um cidadão americano. [...] Tão rapidamente quanto possível devemos acabar com o status dos indígenas como tutelados do governo e conceder a todos os direitos e prerrogativas pertinentes à cidadania americana (BOWKER, 1993, p. 20) (tradução própria).

Em 1954, a resistência à nova política de rescisão era forte entre os povos indígenas e seus aliados. Como parte dessa assimilação cultural dirigida, outra política destrutiva foi inserida no Indian Relocation Act de 1956, uma espécie de reassentamento forçado em áreas urbanas como Minneapolis, Los Angeles, Chicago e San Francisco por meio de treinamento vocacional, que dispersou membros indígenas longe de suas reservas. Em 1960, sessenta e um (61) povos originários foram exterminados nacionalmente.

Período de rescisão (1953 – 1971), o American Indian Movement (AIM) foi criado, em parte resultado da turbulência causada pela rescisão e relocação, como reivindicação dos direitos indígenas nos EUA, foi fundada em julho de 1968 em Minneapolis, Minnesota. Em 1966, os primeiros grupos de professores indígenas foram formados em Niobrara, Macy e Winnebago, Nebraska e Montana (1968). O BIA (Bureau of Indian Affairs) estabeleceu o comitê consultivo nacional de educação indígena em 1967 e em 1968 o número de escolas indígenas federais atingiu 226, neste mesmo ano o senador Robert Kennedy iniciou uma investigação no Senado sobre a educação escolar indígena.

Período da Autodeterminação (1968) até a atualidade pode-se destacar a tragédia dos índices escolares na educação escolar indígena. Em 1969, o senado recomendou criar um sistema federal de educação voltado a educação escolar indígena. Neste interim o presidente Lyndon Johnson em 1968, pede apoio e o fim da política de rescisão, enfatizando a

autodeterminação como solução. Em 1970 o então presidente Nixon também critica a rescisão forçada. Afirmava que a rescisão forçada diz respeito ao efeito que teve sobre a esmagadora maioria dos povos originários que ainda gozam de uma relação especial com o governo federal. Neste contexto, dois resultados da mensagem do presidente Nixon que impactaram a educação escolar indígena, foram a eventual aprovação dos estatutos de autodeterminação em Direito Público (PL) 93-638, (The Indian Self Determination and Education) de 1975 e a PL 100-297, Lei de assistência ao colégio comunitário tribal de 1978 (CROSS, 1999).

Com a aprovação da declaração de autodeterminação de 1975 pode ser considerado por todos, como o ano que termina o período de rescisão e o início da autodeterminação dos povos originários. Mas não houve repúdio explícito à rescisão até que o presidente Reagan, emitiu uma declaração que o rejeitou em 1983.

Em 1970 comunidades indígenas do Alasca começaram a desenvolver seus próprios programas educacionais, voltados aos jovens nativos. Líderes indígenas do Alasca perceberam que as escolas controladas por suas comunidades teriam uma relevância cultural que fortaleceria o autoconceito dos estudantes e fornecia legitimidade aos indígenas e a sua cultura. Segundo Willard Bill, 1988, as escolas controladas pelos indígenas entenderam seus papéis no aprimoramento da cultura, autoconceito e confiança dos jovens indígenas confiados ao seu ensino e o professor pode promover a relevância cultural. O fato de que essas escolas controladas por indígena aumentaram as matrículas era uma evidência de que as escolas estavam atendendo a uma necessidade importante da qual os povos indígenas haviam sido privados por muitos anos.

Atualmente a OPI (Office of Public Instruction) fornece desde 2006 materiais exclusivos: aulas, livros, vídeos e materiais avaliados no aspecto cultural e histórico para a educação escolar indígena. Várias aulas de referências são produzidas e compartilhadas em todo espectro educacional. Entre os mais inovadores são aulas e modelos para jogos indígenas americanos tradicionais, um guia para o ensino de poesia nativa e duas aulas de ciências que enfocam a etnologia da astronomia tradicional.

2.1.2 A Educação Escolar Indígena (aborígene) na Austrália

Havia na Austrália aproximadamente 500 povos espalhados por toda a região, que falavam 300 línguas diferentes, com aproximadamente 175 mil nativos no total. A educação indígena ocorria de forma oral, havendo uma hierarquia estabelecida das tarefas e suas

organizações eram estruturadas e harmoniosas. Com a colonização inglesa, milhares de nativos foram mortos e aprisionados e muitos povos originários deixaram de existir, assim como sua cultura e costumes. Segundo Boland (2009) durante o século XIX, 3 em cada 4 indígena não sobreviveram, mortos por lutas violentas, doenças ou fome.

Antes da chegada do Capitão Arthur Phillip em 18 de janeiro 1788 com 1,3 mil pessoas em 11 embarcações, ao fundar a primeira colônia (hoje Sydney), outros navegadores haviam visitado a região: portugueses em 1522 (Cristóvão de Mendonça) e em 1525 (Gomes de Sequeira) e por neerlandeses no século XVII (Willem Janszoon). Em 50 d.c. dois geógrafos Pomponius Mela e Ptolomeu denominaram o continente de *Terra Australis Incógnita* com a hipótese que lá seria a nascente do rio Nilo. Em 1770, após quase 300 anos de viagens, foi James Cook que divulgou a terra que hoje é chamada de Austrália, inicialmente a chamou de New South Wales/Nova Gales do Sul.

A chegada em 1788 teve além da expansão territorial e exploração de terras alheias, a Inglaterra resolveu fazer da nova terra uma colônia penal. Entre 1787 e 1868 cerca de 914 navios deixaram a Grã-Bretanha e a Irlanda com aproximadamente 163.000 condenados. Por volta de 1868 os prisioneiros ingleses deixaram de serem enviados ao país. Aos condenados que lá estavam e já haviam cumprido suas penas era destinado um pedaço de terra para subsistência. Bateson (2004) escreve dos primeiros condenados que chegarem à nova terra:

Os retornos dos presos são contraditórios, mas as melhores evidências indicam que os seis navios de condenados navegaram com 568 prisioneiros homens e 191 mulheres - um total de 759 condenados (...) (BATESON, 2004, p. 97).

No início a educação escolar indígena foi condicionada aos missionários que tinham como objetivo a cristianização e instrução básica de leitura das escrituras. Porém em 1814 o governador Lachlan Macquarie fundou a primeira escola com crianças “nativas” em Parramatta onde funcionou até o fechamento em 1821. Com a direção do missionário William Shelly a educação se restringia a ler, escrever e aritmética, aos meninos sendo instruídos em agricultura, artes mecânicas e manufatura, enquanto as meninas aprendiam os trabalhos domésticos. A instituição nativa funcionava como um internato para crianças de quatro a sete anos de idade. Muitas vezes, essas crianças foram removidas de suas famílias e colocadas aos cuidados do superintendente da instituição (BROOK & KOHEN, 1991). Um notável exemplo deste período foi a jovem Maria Locke, filha de Yarramundi, chefe dos povos originários de Richmond, que em 1819 ganhou em primeiro lugar, o prêmio dos exames escolares (AUSTRALIAN DICTIONARY OF BIOGRAPHY, 2006). A notícia foi amplamente divulgada e no Sydney Gazette destacou que:

“[...] uma garota negra de quatorze anos de idade, entre três ou quatro anos na escola, levou embora o prêmio principal, para a satisfação dos dignos juizes e auditores” (Sydney Gazette 17 de abril de 1819, apud BROOK & KOHEN, 1991, p. 251) (tradução própria).

Praticamente na mesma época um jovem se destacou muito nos estudos e tinha uma história peculiar, pois foi encontrado vagando perto de New Norfolk (Tasmânia) em 1821 e levado por um colono William Kermode para Lancashire na Inglaterra, para ser educado e que adoeceu e morreu logo depois do retorno à Tasmânia em 1828. O menino cujo nome lhe foi dado George Vandiemer se destacou tanto que foi amplamente citado nos jornais da época e um professor de Lancashire, John Bradley comentou:

[C] coloquemos indiscriminadamente todos os tons de cor da espécie humana no mesmo clima, permitir-lhes os mesmos meios para o desenvolvimento do intelecto, eu compreendo os negros acompanharão os brancos, pois a cor não prejudica os músculos nem enerva a mente (KNEALE, 2000, pp. 457-8) (tradução própria).

Em 1838 o governo instituiu o sistema de protetorado, em que as crianças deveriam ser levadas (sem mesmo a aprovação da família) para serem educadas de forma europeia, a segregação ocorria em todos os cantos da Austrália. É evidente que os nativos não queriam que seus filhos fossem arrancados de suas famílias para serem educados a revelia. Em 1905 este afastamento foi legalizado no Aborigines Protection Act e revogado pelo Native Welfare Act 1963, em 1 de julho de 1964. Mais de um terço das crianças indígenas (até os 16 anos) foram afastadas dos seus entes para “educação”, onde boa parte das crianças serviam de empregados domésticos e pastores para a sociedade não-aborígine. O dia 25 de maio de 1997 foi declarado Dia Nacional do Desculpe, para que as organizações se desculpassem pela remoção de crianças aborígines de suas famílias. No dia 13 de fevereiro de 2008, o parlamento federal pede desculpas pelos erros do passado¹.

A educação escolar indígena começou a ser desenhada em 1848 quando foi estabelecido o Conselho Secular de Educação Nacional que funcionou junto com um conselho de escolas religiosas. Os indígenas (Aborígenes) eram chamados de “negros” e o conselho observou que considerava isso sob a situação colonial existente, que era “impraticável fornecer qualquer forma de instalações educacionais para os filhos dos negros” (PARBURY, 1999, p.67). Apesar de haver relatos de poucos estudantes nativos que frequentavam escolas estaduais, somente em 1880 foi aprovada a Lei de Instrução Pública que, pela primeira vez, introduziu a educação primária gratuita e obrigatória para todas as crianças na Austrália.

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=b3TZOGpG6cM>, vídeo com as desculpas oficiais.

A lei proporcionou uma expansão das crianças que frequentavam a escola no geral, incluindo um aumento no número de crianças indígena matriculadas nas escolas primárias públicas. Números de um censo conduzido pelo Protector of Aborigines em 1882 mostrou que 200 crianças aborígenes foram matriculadas em escolas, incluindo escolas governamentais e missionárias na Austrália, apesar das classes segregadas. Neste período houve a criação de escolas aborígenes, como por exemplo: Warangesda Aboriginal School em 1880 e Brungle Aboriginal School em 1883 (CAZDOW, 2007). Apesar desta abertura havia um critério de aceitação da escola por parte da direção, impedindo que em muitas escolas houvesse objeções em matricular crianças “negras”. Mesmo assim, continuou a haver exemplos de Crianças aborígenes expulsas, excluídas ou impedidas de frequentar a escola (CAZDOW, 2007; FLETCHER, 1989).

Em 1901 foi declarada a Federação da Austrália, na nova Constituição, havia apenas duas referências aos povos originários, nas seções 51 e 127, onde os estados manteriam o poder sobre os assuntos dos aborígenes e não os contariam no censo. Os mesmos foram classificados na mesma categoria da flora e da fauna.

Pouco ou quase nada foi feito acerca da educação escolar indígena nas décadas seguintes. Alguns pontos importantes na construção de uma identidade indígena foram à criação da AAPA (Australian Aboriginal Progressive Association, 1920 a 1928), que lutaram contra o conselho de proteção e em carta, escreveram ao Rei da Inglaterra e ao governo australiano, protestando e pedindo mais direitos civis. Em 1937 houve a primeira conferência da comunidade e dos estados sobre Aborígenes, que concluiu que o destino dos aborígenes dependia de políticas mais direcionadas, e recomendou todos os esforços para este (PARBURY, 1999, p.71). Em 1939 identificaram-se problemas com a educação do povo aborígene e o Conselho de Serviços Públicos recomendou a assimilação ao invés de políticas de segregação na educação escolar. Com o fim do protetorado aborígene, o Conselho de Serviços Públicos viu a transferência da responsabilidade da educação para a federação.

Nos anos seguintes houve um crescente na resistência a segregação das comunidades indígenas e em 1949, os aborígenes tiveram o direito de se inscrever e votar nas eleições federais, desde que fossem autorizados a votar em seu próprio estado, menos os da Austrália Ocidental, Queensland e no Território do Norte. Em 1956 os primeiros professores aborígenes graduados na Austrália começaram a lecionar em escolas públicas na costa norte. Em 1960 começou a primeira educação escolar para crianças aborígenes no Território do Norte. Os estudantes só podiam ficar na escola até os 10 anos. Em 1962 foi permitido que os aborígenes votassem, porém, como não era obrigatório registrar, muitos não votaram.

Em 1967 ocorreu a aprovação do referendo federal que, pela primeira vez, foi concedido ao povo aborígine plenos direitos de cidadania, incluindo um importante direito relacionado as crianças aborígenes à educação na inclusão e acesso às escolas. Em 1969, o primeiro esquema de subsídios para escolas secundárias aborígenes da Commonwealth que fornecia uma bolsa de estudos para alunos aborígenes, ajudando-os a permanecerem na escola primária (PARTINGTON, 1998).

Em 1970 o ensino bilíngue e intercultural começou a ser introduzido na educação escolar indígena. Uma mudança de paradigma importante para fortalecimento da cultura, da arte e valorização da história aborígine na educação das crianças. Em 1972 é criado o Departamento de Assuntos Aborígenes para fortalecimento cultural, neste mesmo ano, as escolas não podiam mais recusar matrículas de crianças aborígenes e foram empregados os primeiros auxiliares de professores aborígenes; um marco na educação escolar indígena e na transmissão do etnoconhecimento que por muito foi ignorado pelo Estado. Em 1975 foi criado um Grupo Consultivo Aborígine que se espalhou por todo o país e teria a função de aconselhar a comissão das escolas e em 1977 foi criado Aboriginal Education Consultative Group (AECG) em substituição ao Grupo Consultivo Aborígine, oficializando os assuntos aborígenes nas agendas governamentais.

A primeira Aboriginal Education Policy (AEP) foi estabelecida em 1982 e definiu as diretrizes curriculares nas práticas pedagógicas mais adequadas ao trabalhar com crianças aborígenes. Destacando a necessidade de as escolas consultarem suas comunidades aborígenes locais e materiais para auxiliarem os educadores nas suas práticas diárias. Em 1987 tornou-se obrigatório para as escolas incorporarem a AEP em seus currículos (PARBURY, 1999). A AEP foi revisada em 2004 pelo governo e a AECG, onde o relatório concluiu que embora existam algumas escolas e comunidades onde “coisas boas estão acontecendo, onde povos aborígenes e não-aborígenes trabalham juntos para preparar as próximas gerações para futuros positivos” (p.181), houve muitos outros onde as atitudes eram “defensivos ou ambivalentes” (p.181) (NSW DET; AECG, 2004). E Boland (2009) conclui:

Agora é reconhecido que não deve haver apenas uma liderança forte na educação indígena para criar uma cultura de aprendizagem que seja inclusiva para os povos indígenas, mas também deve haver liderança indígena na educação onde os indígenas estão ativamente no processo de educação garantindo que a identidade indígena é reconhecida e afirmada nas escolas (BOLAND, 2009) (tradução própria).

Apesar dos resultados escolares tenham melhorado muito os índices dos indígenas na Austrália nas últimas décadas, há muito a evoluir. Considerando os últimos 250 anos de

negligência dos governantes os povos indígenas na Austrália têm se desenvolvido e transmitido seus conhecimentos tradicionais em suas práticas educacionais, preservando suas raízes culturais e suas tradições.

2.1.3 A Educação Escolar Indígena na Nova Zelândia

A Nova Zelândia era habitada pelos os Maoris, povo originário da Polinésia Oriental desde o século X, antes da chegada do primeiro europeu em 1642, o explorador Holandês Abel Janszoon Tasman, que nomeou as terras de Nieuw Zeeland, nome da sua terra natal, mas o mesmo não desembarcou em função de confronto com um povo originário da ilha do sul. Somente em 1769 o Capitão James Cook navegou e mapeou ao redor das Ilhas Norte e Sul, dando às baías e pontos de referência nomes que continuam sendo usados até hoje.

A chegada dos europeus às terras da Nova Zelândia era inicialmente composta por degredados, marujos desertores ou caçadores de baleias. Em 1814, missionários católicos e protestantes começaram a evangelizar o país. Sua missão era converter os Maori da “barbárie à civilização”, baseado em noções de superioridade racial e cultural. Eles acreditavam no direito divino de impor sua visão de mundo sobre aqueles cuja cultura eles estavam deslocando (FREIRE, 1972). Um exemplo da visão dos missionários está no pensamento do Reverendo anglicano Henry Williams, que o povo Maori era governado pelo “Príncipe das Trevas” e o também reverendo anglicano da Church Missionary Society (CMS), Robert Maunsel, abominava as canções (*waiata*) dizia que eram imundos e degradantes. O Bispo católico Jean-Baptiste François Pompallier, que era admirado pelos convertidos Maori à sua fé, desprezava-os como “neozelandeses infiéis” (ELSMORE, 1985). A primeira escola da missão foi aberta por um professor, Thomas Kendall, em 12 de agosto de 1816 na Baía de Rangihoua e outras foram estabelecidas em Kerikeri, Waimate Northe Paihia. (JONES & JENKINS, 2011).

Os Maori já tinham suas escolas para ensinar sua própria genealogia e tradições (*whare wananga*), porém eles queriam enviar seus filhos para a escolas missionárias para acessar o conhecimento *Pakeha* (pessoas de pele clara ou a qualquer neozelandês não Maori), para desvendar os segredos dos *Pakeha*, que produziam grandes navios, armas poderosas e uma incrível variedade de produtos. Pois para os Maori todo o conhecimento emana dos deuses, que o embutiram na natureza do mundo a ser descoberto pelos humanos. Por esse motivo, a busca e transmissão de conhecimento era um empreendimento sagrado confinado a *wananga* (na língua maori tradicionalmente transmite significados relacionados

ao conhecimento altamente evoluído, tradição e artes ocultas). Frustraram-se, pois os missionários ensinavam apenas o básico para uma conversão e possível dominação cultural, além do evangelho.

Contudo, em 1830, os Maori utilizando-se da sua nova habilidade de ler e escrever, comunicaram-se por cartas e as entregavam a cavalo em todas as partes do país, com informações das invasões. Disseminaram a alfabetização Maori e capacitaram os mais eruditos, escrevendo sua genealogia e conhecimentos em livros de manuscritos familiares (JONES & JENKINS, 2011). O professor da missão em Mangunguem (1848/49), Aperehama Taonui escreveu *Pukapuka Whakapapa mō ngā Tūpuna Maori*, que contava a história dos ancestrais *Hokianga* de *Kupe* e *Nukutawhiti* para seus descendentes modernos. Taonui aprendeu a genealogias quando jovem e na clandestinidade publicou o livro e o guardou, por medo da censura dos *Pakeha*.

Quando William Colenso imprimiu a primeira edição completa do Novo Testamento em 1937, houve a necessidade de educar os indígenas nos cantos mais remotos para propagar o evangelho, os educadores eram professores evangelizados Maori. Um resultado deste empenho em educar as populações mais remotas em Maori, foi constatado pelo Reverendo William Williams em Poverty Bay em 1840 ao estabelecer uma estação missionária descobriu que os nativos já liam e escreviam (ELSMORE, 1985).

Em 6 de fevereiro de 1840 firmou-se o Tratado de Waitangi com os chefes da Confederação dos Povos da Nova Zelândia, outros povos Maori e a coroa britânica em troca do direito de propriedade, como cidadãos britânicos, onde os quais aceitaram vender parte das suas terras à Coroa. O tratado foi assinado em duas versões inglês e Maori, continha três artigos que garantiam, primeiramente, a soberania da Rainha de Inglaterra sobre a Nova Zelândia; aos chefes tribais, a continuidade da chefia e a permanência das suas terras e tesouros e por último garantia a todos os Maori os mesmos direitos que os colonos britânicos. Em 1841, a Nova Zelândia tornou-se colônia britânica, com Auckland como capital, sendo designado um governador britânico. Como o Tratado não foi respeitado, a população maori revoltou-se violentamente em 1845-1848 e 1860-1870.

A educação continuava nas mãos dos missionários e em 1847 o governo subsidiou os internatos evangélicos para as crianças Maori isolando-as e cristianizando-as, todo o ensino era obrigatoriamente em inglês. O objetivo era assimilar os Maori o mais rápido possível na cultura europeia (BARRINGTON, 1988). Em 1858 foi criada a lei das escolas que tinham o papel de formar crianças maori para treinamento industrial e trabalho na terra e agricultura. O objetivo subjacente era preparar os Maori como mão de obra barata, criando

uma subclasse trabalhadora, submissa e controlada pelo Estado. O inspetor escolar Henry Taylor declarou:

Eu não defendo para os nativos nas atuais circunstâncias uma educação refinada ou alta cultura mental [...] eles são mais bem calculados para obter sua vida pelo trabalho manual do que mental (SIMON, 1998, p. 11) (tradução própria).

Em 1867 William Rolleston produziu um relatório (relatório Rolleston) que criticava as escolas missionárias por enfatizar a instrução religiosa antes de outros assuntos. O relatório encorajou o governo a introduzir o Native Schools Act 1867 para estabelecer escolas primárias nas comunidades Maori controladas pelo Department of Native Affairs. Mas para a instalação das escolas, os líderes tinham que fornecer terras e pedir ao governo sua implantação, contudo as lideranças Maori não tinham controle sobre o currículo. A língua maori foi confinada aos anos iniciais para a adaptação escolar, depois progressivamente o inglês era introduzido como meio de instrução em leitura, escrita e aritmética.

Em 1907, havia 97 escolas nativas em comunidades Maori rurais. A vida social no interior das aldeias agora estava centrada na nova tríade da escola, igreja e *marae* (local sagrado que serve para propósitos tanto religiosos como sociais). A genealogia do conhecimento Maori foi excluída e desqualificada, como inadequado, abaixo da "hierarquia do conhecimento" (FOUCAULT, 1980).

Com estudantes Maori se destacando nos exames de admissão, houve do governo uma atitude inadequada, a redução do currículo nas escolas nativas e em 1931 o então diretor de educação TB Strong argumentou que as escolas Maori deveriam treinar meninos para serem agricultores, as meninas para serem esposas e os professores não eram para encorajar os alunos Maori a fazer aritmética além do básico.

Em 1935 a educação passou a ser gratuita a todos e o Departamento de Educação instalou escolas de ensino médio nas comunidades rurais Maori e nos distritos nativos, contudo o currículo conservou seu caráter de exclusão, uma vez que a cultura Maori não foi considerada e mantendo a formação de mão de obra para suprir as necessidades da classe social-econômica dominante. Em 1939 a faculdade de educação Auckland Teachers Training College recebeu o seu primeiro aluno Maori, porém sua formação foi interrompida pela guerra, atrasando em muito a luta Maori por uma educação escolar inclusiva.

Em 1949 o governo aboliu o termo pejorativo "Native" do Native Affairs para Maori Affairs e as escolas passaram a ser escolas Maori, porém o currículo mantinha-se inalterado.

Somente em 1960 com o relatório Hunn que as coisas começaram a mudar na educação escolar indígena na Austrália.

O então secretário de assuntos Maori, Jack Kent Hunn, a pedido do primeiro-ministro Walter Nash, realizou um estudo sobre os Maori e no seu relatório levantou a questão da segregação que sofriam e pediu a integração dos Maori na sociedade da Nova Zelândia. Servindo como base para a política Maori ao longo dos anos 1960. Sendo evidente no seu relatório, diferenças entre os Maori e Pakeha, por exemplo: a expectativa de vida era 15 anos menor e o desemprego três vezes maior (HUNN,1961).

Parte da resposta Maori na educação foi estabelecer uma nova postura educacional, incluindo lições em casa, comitês de promoção educacional, fundos de arrecadação para educação e centros de recreação e educação. Apesar das mudanças em 1966, 85% dos alunos Maori saíam da escola sem qualificação e em 1969 os números era de 79%, apesar das contribuições financeiras e dos avanços. Em 1975 uma pesquisa mostrava que a maioria dos jovens não falava a língua original Maori. Em 1975, o professor Whatarangi Winiata promoveu um programa chamado “Geração 2000”, para promoção da língua Maori, de grande sucesso, que foi um marco na educação escolar indígena Maori.

Em 1981 foram criados os *kohanga reo* ("ninhos de linguagem") um movimento para promover, reforçar e fortalecer o uso de *te reo* Maori, a língua Maori. Em 1990 havia mais de 800 *kohanga reo* e em 1993 mais de 50% das crianças frequentavam as escolas de língua Maori (WALKER, 2016). Porém em 1990 o governo assumiu as *kohanga* e as exigências feitas para que os professores fossem qualificados em educação infantil, produziu o fechamento de mais de 400 *kohanga*. Mas no mesmo ano houve uma promoção das *Kura Kaupapa* Maori (escolas de imersão na língua Maori) onde haveria um aprofundamento da filosofia, dos valores culturais Maori, com o objetivo de revitalizar a língua, o conhecimento tradicional e a cultura.

Nos 17 anos seguintes houve a abertura de 71 *Kuras*, fortalecendo a educação escolar indígena e o etnoconhecimento. Sobre as *Kuras*, Linda Smith (1990), escreveu: "modo Maori de fazer coisas; controle Maori; autonomia maori". *Kaupapa* Maori é ao mesmo tempo uma "iniciativa de autodeterminação" proativa preocupada com a sobrevivência linguística e cultural, e “simultaneamente uma iniciativa de resistência reativa preocupada em responder à dominação da maioria” (SMITH, 1995). Walker (2016) argumenta que as escolas como instituições culturais/sociais exigem "rendição cultural" e historicamente marginalizaram a cultura e a língua maori.

Atualmente os currículos das escolas na Nova Zelândia segue uma diferença na sua constituição entre as escolas normais e as Maori, segundo o ministério da educação (2012) elas são divididas da seguinte maneira: Escolas tradicionais compreende oito áreas de aprendizagem específicas no seu currículo: Inglês, Artes, Saúde e Educação Física, aprendizagem de Línguas, Matemática e Estatística, Ciência Social e Tecnologia. Nas escolas Maori o currículo (*Te Marautanga o Aotearoa*) tem nove áreas diferentes: “*Te Reo Maori*, *Pangarau* (Matemática), *Pūtaiao* (Ciência), *Hangarau* (Tecnologia), *Tikanga-a Iwi* (Ciências Sociais), *Nga Toi* (Artes), *Hauora* (Saúde e Educação Física), *Nga Reo* (Línguas) e *Te Reo Pakeha* (Inglês)” (NOVA ZELÂNDIA, 2012)

Após anos de preconceito e descaso com a cultura Mori a educação escolar indígena tem promovido nos bancos escolares suas crenças, culturas, linguagem e conhecimentos tradicionais. E o que começou em sala de aula, transcendeu e se tornou uma importante ferramenta na união e coesão entre as comunidades Maori com sua juventude, na transmissão dos conhecimentos tradicionais e seus valores enquanto cultura. O papel dos educadores e das escolas Maori foi e tem sido muito importante neste contexto histórico.

2.2 A Colonização Espanhola

São muitos os territórios que foram colonizados pelos espanhóis na América: Uruguai, Paraguai, Bolívia, Argentina, Chile, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Panamá, Honduras, Cuba, República Dominicana, Costa Rica, Nicarágua, Guatemala e México. Destes países, separamos seis países que têm uma educação escolar indígena que se destacam na literatura e na história da colonização espanhola. Destaca-se a evolução e características peculiares em cada história da educação escolar indígena. Sua trajetória e suas marcas na política interna e na construção de uma identidade própria e fundamental na história de cada país.

Iniciaremos com a Colômbia, e na sequência Peru, México, Argentina, Bolívia e Paraguai. Na construção da história da educação escolar indígena, optou-se na trajetória dos acontecimentos históricos que influenciaram a constituição atualizada da retomada da educação escolar como propagação da cultura e dos etnoconhecimentos, desde a colonização até os dias atuais.

2.2.1 A Educação Escolar Indígena na Colômbia

Antes da chegada dos espanhóis às terras americanas, os habitantes de nossas terras formaram seu próprio sistema educacional, com ideais e conhecimentos bem definidos em diferentes

campos do saber: engenharia, medicina tradicional, música, arquitetura, ciência botânica, atividades artísticas, astronomia e línguas. Com isso, atingiu um nível de desenvolvimento que lhes permitiu construir grandes cidades, canais de irrigação, controle de doenças e técnicas na agricultura, sempre enquadrada na busca do equilíbrio do homem com a natureza (ONIC, 1992).

Antes da chegada dos espanhóis às Américas em 1499, a região onde hoje está Colômbia era habitada por vários povos indígenas que haviam atingido um bom nível de desenvolvimento, destacando-se o povo Muisca, conhecidos também como Chibchas. Os primeiros a chegarem foram Alonso de Ojeda e João da Cosa. Posteriormente, várias expedições passaram pela região litorânea, até que, em 1525 é fundada a primeira cidade, Santa Maria, e após a derrota dos indígenas Chibchas em 1538 fundou a cidade de Santa Fé de Bogotá, e nomeou inicialmente o país que se formava, Nova Granada.

Com a chegada de Andrés Díaz Venero de Leiva em 1564 para ser o primeiro presidente, criou-se escolas de primeiras letras (*encomienda*) para os filhos dos colonos e alguns indígenas, ensinando-lhes a ler, escrever e os ensinamentos cristãos. Neste mesmo período foram criadas escolas para os filhos dos chefes indígenas, que não prosperaram e foram extintas em seguida. Cada *encomienda* tinha sua própria “*cura doctrinero*” que se encarregava da evangelização dos indígenas, obtendo a redenção dos povos indígenas e garantindo passividade com a assimilação das ideias cristãs. Os indígenas não podiam falar suas línguas ou contrapor regras impostas no sistema educacional missionário (CRIC, 1987, p. 9).

Em 1717, o vice-reinado de Nova Granada agregava os territórios do Panamá, Equador, Venezuela e Colômbia, aproximadamente. Bogotá passou a ser a capital, porém em 1811, Simón Bolívar, considerado o “*El Libertador*”, pois liberou os povos afros e indígena da escravidão proclamou a independência de Nova Granada. Somente em 1819, após resistência dos espanhóis, foi criada a República da Colômbia (em 1821 passa a ser Grã-Colômbia) tendo Simón Bolívar como presidente. Neste período a educação estava a cargo da igreja católica, que dominava as instituições públicas e privadas e em 1829 foi modificada toda a educação primária com ideias de Simón Rodríguez e Lancaster. (ONIC,1992)

Simón Rodríguez é um capítulo a parte na história da educação escolar e na educação escolar indígena nas Américas, propunha que a educação ia além do simples ler e escrever. A educação deveria ser popular e não restrita aos filhos dos colonos, deveria ser para todas as crianças, independente da sua classe social, raça ou sexo e o estado deveria investir na formação dos professores, sem distinções raciais. A partir das ideias de Simón Rodríguez, o país prosperou muito na educação escolar para toda a população, em especial para povos

afros e indígenas. Contudo, somente em 1936 a educação escolar passou a ser gratuita e obrigatória para todos.

Outra figura importante na história da educação escolar indígena foi Manuel Quintín Lame Chantre (1880–1967), um indígena colombiano do início do século 20 que tentou formar uma república indígena independente. Escreveu, em 1939, o livro “*El pensamiento del indígena que se educó en las selvas colombianas*”, defendia uma pedagogia direcionada para as populações indígenas, exaltando suas crenças e conhecimentos tradicionais. Está escrito em espanhol rústico, “obra de um montanhista que se inspirou na montanha, educou-se na montanha, e aprendeu a pensar em como pensar na montanha” segundo a autodescrição de Manuel (CASTILLO CARDENAS, 1987, p. 3).

Em 1970 com as crescentes pressões do movimento indígena em toda a América Latina a educação escolar indígena passa por mudanças. Como a educação escolar imposta pela igreja não conhecia as culturas, a forma de viver dos indígenas e impunha um modelo educacional europeizado. Em 1976, com o decreto 088 que reestrutura a educação na Colômbia, os indígenas passam a ter o direito à sua própria educação escolar e participar ativamente no desenvolvimento e na construção de um currículo próprio. Em 1978 foi emitido o Decreto 1142, que regeria os principais princípios da educação escolar indígena no país, reconhecendo que a educação escolar indígena para os povos originários deve estar de acordo com suas características e necessidades.

No fim da década de 70 e início da década de 80, foram primordiais na autonomia da educação escolar indígena na Colômbia. Começa com o CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca, 1971) que gerou a fundação da ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia, 1982). O CRIC tornou-se o porta-voz dos povos indígenas e fundamental para tornar visíveis as necessidades, ameaças e violação dos direitos indígenas. Em um dos congressos promovidos pelo o CRIC, mil e quinhentos delegados e representantes dos povos indígenas do país, em assembleia geral, acordaram em Lomas de Ilarco na criação da ONIC. Entre as principais diretrizes que norteiam suas ações, destacam-se: a defesa da autonomia e dos territórios indígenas; o controle dos recursos naturais localizados nesses territórios; a promoção das organizações econômicas comunitárias; a defesa da história, cultura e tradições indígenas; a recuperação e promoção da medicina tradicional, demanda por programas de saúde de acordo com as características sociais e culturais das comunidades e povos indígenas; educação bilíngue e bicultural sob o controle das autoridades indígenas. (LOAIZA, 2002)

Um reflexo da estrutura organizacional da ONIC está nos números, por exemplo: na década de 1950 a educação primária era de 43% e na década de 80 passou a ser de 97%; o ensino médio era de 4,5% e passou a ser de 35,5%; o analfabetismo caiu para 20% na década de 80 e os gastos com o PIB com educação passou de 1% para 3% (MOLINA-BETANCUR, 2012).

O Programa de Etnoeducação foi emitido na resolução 3454 de 1984, pelo ministério da educação nacional da Colômbia, entendida na época como “um processo social permanente, imerso em cultura própria, que consiste na aquisição de conhecimentos e valores, e no desenvolvimento de habilidades e competências, de acordo com as necessidades, interesses e aspirações da comunidade, isso a capacita a participar plenamente do controle cultural da etnia.” (ARTUNDUAGA, 1996, p.26). E, segundo Molina-Betancur,

[P] progressivamente o avanço e respeito pelo conceito de etnoeducação que, embora seja dirigido e planejado pelo Governo Nacional, tem dado a essas minorias a oportunidade de educar seu povo dentro da sua história e cultura, garantindo a sobrevivência da cultura indígena. A educação escolar indígena é hoje basicamente bilíngue e respeita suas culturas (MOLINA-BETANCUR, 2012) (tradução própria).

As Leis nos anos seguintes (1986, 1988 e 1989) voltaram-se aos municípios, as competências acerca da administração educacional, que foi ratificado na Constituição em 1991, pela primeira vez na história da Colômbia, reconhecendo a diversidade étnica, o direito da nacionalidade, bem como direitos culturais, linguísticos e educacional indígena. Destaque para a Constituição colombiana de 1991:

Art 07: O Estado reconhece e protege a diversidade étnica da nação colombiana.

Art 10: O espanhol é a língua oficial da Colômbia. As línguas e dialetos dos grupos étnicos são também oficiais em seus territórios. O ensino que é transmitido em suas comunidades com as próprias tradições linguísticas será bilíngue.

Art. 68: [...] Os membros de grupos étnicos têm direito a uma educação que respeite e desenvolva sua identidade cultural. (Título II, Sobre os direitos, garantias e deveres, capítulo 2, sobre os direitos social, econômica e cultural) (COLOMBIA, 1991) (tradução própria).

Atualmente outros avanços na educação escolar indígena na Colômbia estão em desenvolvimento para aumentar o compromisso do governo para o desenvolvimento integral da política indígena, considerando que é necessário fortalecer o sistema educacional dos povos indígenas e suas autoridades de acordo com suas características culturais, sociais e administrativas de cada comunidade indígena. Importante ressaltar que todos os povos indígenas podem desenvolver seus sistemas educacionais internamente, elencando seus conhecimentos tradicionais, suas culturas e seus conteúdos científicos.

2.2.2 A Educação Escolar Indígena no Peru

A história dos indígenas no Peru pode ser datada com os Moche e os Nazca na região litorânea a 700 a.C. e 100 a.C., uma cultura muito rica e com notáveis trabalhos em metal, cerâmica e têxtil, sem falar nas extraordinárias Linhas Nazca. Contudo, com o declínio destas culturas, outras se sobressaíram como os Huari e os Tiwanaku (500 e 1.000 d. C.) que influenciaram muitas civilizações posteriores e seus conhecimentos tradicionais se propagaram em uma larga região que engloba a Bolívia, Peru, Chile e o noroeste da Argentina (PASTORE, 2017).

Portanto, quando os espanhóis invadiram o território Peruano em 1531, os Incas (século XIII) que dominavam uma vasta região que se estendia do norte do Equador até o centro do Chile e se centralizava em Cuzco. Cidade que foi dominada em 1534 e criada uma colônia espanhola, após a batalha de Cajamarca (1532) e com a morte do imperador Inca Atahulpa. O rei da Espanha criou o sistema de *encomienda* que forçava os nativos a trabalharem em troca de proteção e catequização, além de mudar os modos de produção e tratamento da terra. Somente alguns chefes indígenas participaram nas administrações, como ponte entre os indígenas e os colonizadores. Bouyer (2007) escreve sobre a legitimação legal da colonização que:

Silenciadas as armas da conquista, o objetivo da Coroa Espanhola no Peru, como nas demais terras recém-conquistadas, foi duplo: manter a paz e a submissão dos povos derrotados em benefício econômico e político da vitória, conseguir a conversão dos indígenas para legitimar legalmente a guerra e a colonização (BOUYER, 2007).

A educação no Império Inca era como em outras civilizações, transmitida oralmente entre as famílias e comunidades. Após a chegada dos espanhóis a educação de dominação era o cristianismo forçado pelos missionários que se fundamentava em ensinar a ler e escrever o básico, além da imposição da conversão. O Rei devia seguir a bula papal *Inter Caetera* (1493), que concedia o domínio das terras descobertas em troca da evangelização dos indígenas. A cristianização foi inerente à “colonização”, pois era necessária a transformação dos “selvagens” em convertidos e de grande importância para a igreja, “salvação” de todas as almas “selvagens”.

Aos filhos dos chefes indígenas foi lhes dado a “oportunidade” de estudar na Espanha, como uma estratégia de conversão e imposição cultural. Para convencê-los, foi lhes prometido a manutenção das suas terras. Os chefes entenderam a importância da educação dos seus filhos, pois poderiam perpetuar suas genealogias e sua cultura, com isso a Coroa entendia que "a linguagem geral seria aprendida com mais prazer e menos trabalho

e sofrimento” (GARCILASO, 1960, p.247). Um decreto real de 1526, que não foi obedecido, ordenou que vinte filhos de chefes fossem enviados para a Espanha (OSORIO ROMERO, 1990, p.21).

Outro artifício usado na “educação” dos indígenas foi a utilização de crianças órfãs e filhos dos colonos para facilitar na educação, com o apoio total e irrestrito do rei. Em 1536 foi autorizada a instrução de ensino superior aos filhos dos chefes indígenas, que não foi muito aceito por todos os clérigos, pois os padres espanhóis sem educação formal não gostavam de serem humilhados por indígena que tinham superioridade educacional. As jovens da nobreza, apenas as escolhidas ou *aclias*, receberam instrução sistemática (KAUFFMANN, 1963).

A primeira escola oficial no Peru foi aberta em 1827 em Ayacucho, pelo presidente Manuel Justo Pardo para formação de mão de obra qualificada, a missão “civilizadora” procurou introduzir educação escolar indígena no sistema público (MILLONES, 2005). Em 1876, Pardo mandou imprimir mil cópias de um dicionário espanhol-quéchuá para ser distribuído entre os indígenas (LARSON, 2004). Mas somente em 1905, com o governo José Pardo y Barreda, se iniciou uma reforma educacional que estabelecia uma ampla cobertura e obrigatória a todos, com distribuição gratuita de material didático e promovendo abertura de escolas. Pardo desejava que o desenvolvimento da cultura nacional prosperasse com a promoção da educação pública em seus diversos graus, sendo primordial para reduzir o número de analfabetos em todo o país naquele período.

Em 1930, o então ministro da educação José Angel Escalante Fuentes criou a direção da educação indígena, em 1931 foi sugerido que os educadores usassem o folclore na sua didática, afirmando que fosse a “base essencial de todo o trabalho pedagógico”. No mesmo ano, a Resolução nº 1593, expressava a oportunidade da composição de aulas para estudar a escrita do alfabeto das línguas indígenas, e a constituição de uma comissão para escrever um dicionário oficial de línguas indígenas (CAVERO & CAVERO, 2007).

Em 1940 o Quíchuá era conhecido por mais da metade da população peruana, apesar do esquecimento das outras línguas. A pesquisa de Inés Pozzi-Escot (1998), coletou informações da coexistência de 44 línguas pertencentes a 19 famílias linguísticas no Peru onde apenas o espanhol não é língua nativa. Segundo Rivera e Leyva (2004):

[A] a diversidade cultural e linguística do Peru é, como no resto da América indígena, uma das características mais marcantes no que diz respeito à população indígena. Essa diversidade, uma de cujas principais manifestações é a variedade de línguas, podem confundir os formuladores de políticas que percebem a realidade indígena como um problema inacessível (RIVERA & LEYVA, 2004).

A educação escolar indígena no Peru na década de 40 prosperou e muitas frentes educacionais foram abertas e novos programas foram estabelecidos, por exemplo, as mulheres indígenas da região andina de Ayacucho desenvolveram métodos para educar suas crianças com a utilização dos conhecimentos tradicionais (CARRASCO, 2008). Contrário ao avanço na educação escolar indígena foi criada em 1941 a Lei Orgânica da Educação Pública Nº 9359, que promovia a "Castelhanização e formação para a vida" uma forma de tecnificação da educação (GALDO-GONZÁLEZ, 1980). Apesar dos esforços para retroceder, os ganhos na educação escolar indígena que introduzirá uma formação menos técnica e mais humana por parte das lideranças indígenas se sobressaiu. Nesta década, ainda houve a formação dos Núcleos de Escola Camponesa (1946) um acordo Peru/Bolívia para auxiliar a educação escolar indígena.

Em 1970, existiam 123 núcleos que abrangiam 1.565 comunidades rurais, 1.570 escolas e 3.118 professores, em uma população de aproximadamente 500.000. Neste mesmo ano foi elaborado o relatório geral sobre a reforma da educação peruana que apontava 10 problemas na educação peruana, muitos relacionados à negligência da educação indígena, ao analfabetismo e marginalização dos indígenas (GALDO-GONZÁLEZ, 1980, p. 103). Foi concretizada a primeira Política Nacional de Educação Bilíngue (PNEB) com a Lei nº 19326 de 1972 e em 1975 a língua Quéchuá foi oficializada no decreto 21.156. A educação bilíngue tinha um papel importante na transição entre os idiomas indígenas para o espanhol e uma uniformidade no educar dos mais jovens.

Com a volta da democracia em 1980 a educação escolar indígena volta a ser prioridade e em 1988 foi criada a DINEBI (Direção Nacional de Educação Bilíngue). Em 1985 as nomenclaturas mudam de "educação bicultural bilíngue" para "educação intercultural bilíngue" e na década de 90 a educação escolar indígena toma força em todo o país (MONTROYA, 1990). A importância de se alfabetizar as crianças no idioma nativo e da importância para a educação escolar indígena é ressaltado por Arguedas (1986) ao afirmar que:

[A] a vontade de alfabetizar em Quéchuá e proporcionar que essa alfabetização tenha uma permanência ilimitada por meio do ensino médio, por meio do ensino universitário, significaria o desenvolvimento simultâneo com Quéchuá e espanhol (ARGUEDAS, 1986, p. 46).

Na constituição de 1993 Art. 2º, subseção 19 é definida que todos têm direito a sua identidade étnica e cultural, possibilitando a todos o direito de usar sua língua nativa com direito a intérprete para as solenidades governamentais e ratificada na lei geral da educação

nº 28.044 de 2003 que reconhece a diversidade intercultural e norteia a educação escolar indígena no Peru.

Atualmente no Peru as comunidades indígenas promovem nas escolas indígenas um programa policultural e bilíngue, preparando suas crianças para que sejam adultos que conheçam suas histórias e cultura. Os conhecimentos tradicionais são produzidos pelos professores das comunidades e ainda há muito para fazer na educação escolar indígena, principalmente nas regiões mais remotas, pois apenas em cidades como os Ashaninka na Amazônia, 23% dos meninos e meninas têm acesso ao sistema educacional (INEI, 2015).

Para Guerrero (2010), os países herdaram significados e práticas coloniais caracterizadas pelo preconceito e discriminação em relação à população indígena, negando-lhes direitos básicos e classificando os seus saberes tradicionais como estagnados em toda América Latina. Dito por um professor Shipibo da comunidade de Santa Clara de Uchunya em 2018: "*Un indígena que se va a estudiar su carrera respalda a su comunidad*". Entretanto, os povos indígenas têm procurado introduzir em suas culturas e aliando o conhecimento tradicional com o conhecimento universal, e somente com as rédeas nas mãos pode-se ter uma educação escolar indígena voltada para a cultura e o conhecimento tradicional de um povo.

2.2.3 A Educação Escolar Indígena no México

A colonização do México iniciou em fevereiro de 1519 pelos espanhóis que subjugarão o Império Asteca. O Comandante Hernán Cortes, em nome da coroa do rei Carlos V, desembarcou as costas da ilha de Cozumel, seguiu até Yucatán vencendo o povo Maia, passou na costa de Villa Rica e fundou a cidade Vera Cruz; depois em Cempoala (grande centro comercial), onde habitavam os Totonacas e ao chegarem em Tenochtitlán em novembro de 1519 confraternizaram com o imperador Moctezuma, que os receberam com honras no palácio Axayácatl. Porém, Hernán capturou o imperador mantendo-o refém. Após uma guerra que duraria três anos, finalmente em agosto de 1521 os espanhóis tomam Tenochtitlán, iniciam-se os anos de barbárie, submissão e de ensino missionário. Em 1523, Pedro de Gante foi um religioso Franciscano que fundou a primeira escola do continente americano a *Escuela del San José de los Naturales* (LARROYO, 1947).

A educação indígena estava estabelecida nos conhecimentos familiares e nas técnicas utilizadas nas lidas diárias inerentes para cada setor das comunidades. O imperador asteca Moctezuma estabeleceu um sistema educacional intimamente ligado à reprodução de

divisões sociais (*calmécac* e no *tel-pocbcalli*), assim como os astecas os Incas tinham o *ayllus*. As pessoas aprenderam através do trabalho, rituais e costumes transmitidos oralmente de geração em geração. Existiam escolas de formação criadas pelos imperadores e tinham uma formação técnica onde as classes dominantes tinham privilégios. Portanto, quando as missões católicas chegaram já havia um sistema bem-organizado e sistematizado de transmissão de conhecimento. Coube aos missionários a cristianização, a educação voltada ao ler e escrever em espanhol, para embutirem os conceitos religiosos e a formação de uma nova identidade moral e social (CASTILLO ROSAS, 2016).

A educação escolar começou a ser considerada para a população no geral, somente depois de 1810, quando o México passa ser independente após a guerra. Entretanto, as primeiras escolas para uma educação escolar mais ampla e gratuita, foram criadas em 1820, designada *Escuela Mutua* ou *Lancasteriana*. E somente em 1821 o estado assume a educação escolar como prioridade para uma integração nacional. Mas, pouquíssimo foi efetivamente feito pela educação escolar e menos ainda para os indígenas. Algo começa a ser desenhado na constituição de 1857 e somente em 1867 com a lei orgânica da instrução pública que, a pedido do presidente Benito Juárez, foi desenvolvido um programa educacional. Com os congressos de educação de 1889 e 1890, lançaram-se as bases para a uniformidade educacional que era considerada indispensável para a unidade nacional, “porém o indígena foi apontado como um dos obstáculos para colocá-lo em prática” (LOYO, 2006, p 360).

Em 1910, 68% da população Mexicana era analfabeta e havia em todo o país cerca de 14.418 escolas oficiais e particulares para uma população estudantil de aproximadamente 900 mil indivíduos, havendo um déficit de 2,7 milhões de jovens sem qualquer instrução (PANI, 1912). Somente em 1911 o congresso federal aprovou um decreto que ampliava a educação escolar pública, mas a educação escolar indígena se restringia a falar, ler e escrever o castelhano e o básico de aritmética. A ideia era reduzir o número de analfabetos, e para que fosse estimulada a presença da população o governo iria distribuir alimentos e vestimentas para os estudantes.

Em 1921, 47,44% continuavam analfabetas segundo o Censo General de Habitantes de 1921. Por iniciativa do reitor da Universidade Nacional, José Vasconcelos, convocou toda a população a participar de uma campanha de alfabetização, que além da alfabetização propunha ensinar o manejo da terra e curso técnico para a indústria local. Propôs ainda a criação de escolas especiais para a educação escolar indígena, que deveriam se estabelecer em regiões densamente povoadas por indígenas, com a instrução do castelhano (VASCONCELOS, 1922). Com a criação do SEP (Secretariado da Educação Pública) em

1921, as comunidades rurais e indígenas tiveram a oportunidade de alguma educação escolar. A educação escolar indígena começou modestamente, pois estava mais voltada aos camponeses do que propriamente aos indígenas.

O “problema indígena”, que seria mais um “problema rural”, consistiam para o governo um atraso na construção de uma nação “civilizada” e em 1922 foi criado o Departamento de Educação e Cultura Indígena (DECI). O DECI contratou professores missionários e residentes para a catalogação, análise cultural/social do interior e das nações indígenas. Além de estudar o que era produzido de manufatura e quais comércios existiriam para auxiliá-los no seu desenvolvimento, organizaram exposições de produtos manufaturados e tiveram a colaboração da secretaria de agricultura para uma análise do solo, dos plantios e de toda a geografia rural, para num futuro constituir um elo comercial. Os professores teriam que selecionar entre os nativos os que conhecessem as línguas indígenas, bem como as características da região em que realizaram seu trabalho (MORFIN, 1923, p. 574). Em 1923 é criada *La Casa del Pueblo*, escola criada sob o mandato de José Vasconcelos (Secretário da Educação Pública) para a princípio educar os indígenas.

Nos anos seguintes o número de escolas aumentou de 309 para 569, assim como o número de professores e de estudantes matriculados. Os indígenas, em particular viviam em situação precária, estavam com “desconfiança de serem atendidos por brancos e mestiços e estavam estagnados em sem energia para progredir” (MORFIN, 1923, p 393). Morfin, ainda relata em seu relatório que uma estratégia de acolhimento e aproximação dos indígenas foi a valorização dos produtos produzidos pelos indígenas, “era fundamental garantir que os produtos fossem valorizados tanto no México como no exterior” (p.405). O DECI estudaria a melhor maneira de aperfeiçoar a elaboração do artesanato indígena e as estratégias adequadas para expandir o mercado. No seu relatório [MORFIN, 1923], informa que o indígena não era “inferior ao branco ou ao mestiço”; nem era “um elemento refratário” à “cultura” e as *Las Casas del Pueblo* que inicialmente seriam para educação escolar indígena, podiam se estender para todas as escolas rurais (p. 393).

A primeira *Las Casas del Pueblo*, foi criada na cidade do México em 1923 com o intuito de incorporar os indígenas no sistema educacional e que voltassem para suas comunidades para replicar e ampliar os ensinamentos. Mas os indígenas que foram enviados para estudar na capital, na maioria, não regressava para suas comunidades. Nos anos seguintes alguns avanços foram promovidos para educação escolar indígena no México por parte do governo, por exemplo: Em 1934, foi criada a Secretaria de Educação e Cultura

Indígena; 1936 foi instalada uma Comissão em Tarahumara para conhecer as condições de vida dos indígenas e em 1939 foi fundado o conselho das línguas indígenas.

Em 1940 é que se pode falar da institucionalização do indigenismo na América Latina a partir do primeiro congresso Indígena Interamericano em Pátzcuaro, que criou o instituto indigenista interamericano patrocinado por OEA (Organização dos Estados Americanos) (SÁMANO, 2004). Porém os povos indígenas não aceitaram bem o projeto por se sentirem excluídos do instituto.

Em 1960 é criada a Aliança Nacional dos Profissionais Indígenas Bilíngues, AC (ANPIBAC), e a educação escolar indígena passa por uma transformação na sua concepção. A cultura, mitos e conhecimentos tradicionais foram incluídos no ambiente escolar como uma maneira de promover e ressaltar a cultura de cada comunidade indígena. Em 1978 é criada a Direção Geral de Educação Indígena (DGEI), órgão encarregado de regular, supervisionar, capacitar e avaliar o sistema educacional bilíngue e intercultural indígena. Na análise de Zolla e Zolla Márquez (2004, p. 245), “no fundo do que estava tentando definir um modelo de incorporação dos indígenas à nação”.

Somente em 1993 é que o governo na lei geral de educação reconheceu a importância da educação escolar indígena e na manutenção da cultura e propagação dos conhecimentos tradicionais. O Programa de Desenvolvimento Educacional de 1995 foi o primeiro documento que na educação básica que destinou uma seção destinada as populações indígenas. Em 2000 o plano de desenvolvimento institui a Educação Bilíngue Intercultural (IBE) e, posteriormente, a Coordenação da Educação Intercultural Bilíngue. Em 2003 foi publicada a lei geral dos direitos linguísticos dos povos indígenas, no artigo 11 indica que os povos indígenas têm o direito de ser educados em seu próprio idioma ao longo da educação básica.

Atualmente a educação escolar indígena no México se apresenta intercultural, comunitária, respeitadora da diversidade e inclusiva, mas na prática é cheia de contrastes, defasagens, tensões, obstáculos e limites (MENDOZA ZUANY, 2017). A autora ainda afirma que por muito tempo o sistema educacional buscou a assimilação e integração dos povos indígenas à cultura nacional, um projeto "etnocida", que buscava antes de tudo que eles aprendessem o castelhano para torná-los parte da cultura nacional. E somente com o protagonismo dos povos originários na tomada da educação escolar indígena é que se poderá realizar uma educação escolar mais inclusiva e diversa.

2.2.4 A Educação Escolar Indígena Argentina

Argentina vem do latim *argentum* (prata), metal precioso encontrado nas mãos de alguns indígenas, que havia sido extraído dos marinheiros da expedição dirigida por Aleixo Garcia, navegador que em 1516 participou na exploração do Rio da Prata a serviço da Coroa de Castela e sob o comando de Juan Díaz de Solís.

A história da Argentina é marcada por invasões e miscigenação cultural, antes mesmo da chegada do navegante espanhol Juan Díaz de Solís pelo Rio da Prata em fevereiro de 1516. Duas décadas antes, os *Diaguíta* (de Catamarca) e os *Yacampis* (Vale Calchaquí), foram subjugados por ameríndios nômades provindos em partes do Paraguai e Bolívia. Com a chegada dos Incas os povos nativos foram submetidos aos colonizadores sofrendo uma mudança radical na sua cultura, nos regimes de trabalho para os produtores de cerâmicas e agricultura. Houve assim uma troca de conhecimentos tradicionais e uma reestruturação nas redes de comando dos indígenas locais. Posteriormente sofre mais uma intervenção com a chegada dos espanhóis.

A educação antes da chegada dos espanhóis não era institucionalizada como os Astecas no *calmécac* e no *tel-pocbcalli* (templos-escola) ou nos *ayllus* dos Incas, mas seguiam com as transmissões orais de um grupo para outro. Com a chegada dos missionários jesuítas, a educação escolar indígena se restringia a ler e escrever em castelhano e na cristianização dos povos indígenas. A descoberta da América não produziu um “encontro entre duas culturas”, mas o maior genocídio da história (PUIGGROS, 2003).

Sobre a educação escolar indígena após a chegada dos espanhóis, nada pode ser escrito, pois tudo se resumia a degradação cultural, imposição linguística e conversão obrigatória. Todas as leis e atos eram para usurpação da terra ou submissão dos indígenas aos mandamentos da Coroa Real ou da Igreja; com a lei dos Burgos (1512), onde a ideia era a concentração dos indígenas para facilitar a assimilação, as casas de estudo que se resumia na doutrinação a partir dos missionários ou mesmo a Lei Nova de 1542, que se destinava a proteger a vida dos indígenas, pois os massacres estavam fora do controle.

Em 1565 foi fundada a primeira escola em Tucumán, em 1573 a escola de Santa Fé, e os Jesuítas fundaram em 1586 em Santiago del Estero, uma escola de formação primária. Após a expulsão dos Jesuítas em 1767, produziu-se um esvaziamento dos educadores e as escolas passaram para administração dos dominicanos e franciscanos, mas sempre com o enfoque na cristianização e educação básica. O governador de Tucumán, Gerónimo Matorras, em seu segundo mandato (1772-1775), toma medidas para erradicar as línguas

indígenas: criando escolas para ensinar a ler em espanhol; doutrinário em espanhol; uso obrigatório do espanhol em todas as casas, obrigação de saber espanhol para ser nomeado chefe, prefeito, promotor ou qualquer cargo público e na vida diária (NARDI, 1979).

A independência da Argentina ocorreu em 1816 após a revolução de maio, e em 1869 no primeiro censo realizado na Argentina os indígenas entravam na estatística, como inimigos: "chefes de fronteira fizeram uma estimativa dos indígenas com um critério militar: contar os inimigos" (GABRIEL, 2006). Somente em 1884 com a Lei 1420, a educação escolar passou a ser um "problema" do estado, no qual determinava uma educação gratuita, obrigatória e laica. Em 1908 o Inspetor Geral de Escolas discutia o conceito de igualdade "ao propor a incorporação do indígena para a categoria de sujeito educável, categoria no qual o presidente Domingo Sarmiento e outros funcionários educacionais haviam excluído" (ROSSO, 2006, p.01).

Sarmiento entendia a escola como essencial para a construção do espírito público, atributo inerente ao sistema republicano (SOARES, 2002, p.23). Esforço que obteve razoável sucesso nos níveis de escolarização primária: em 1895, 31% das crianças argentinas frequentavam a escola primária, índice que em 1914 atingiu 48%, (FILMUS, 1996, p.22). Pode-se dizer que as primeiras escolas indígenas foram criadas em 1905 com a Lei 4874, Art 1ª, também conhecida como Lei Láñez, no qual foi autorizada a instalação de escolas primárias nacionais de acordo com as demandas das províncias, sobretudo em áreas de baixa escolarização e com altos índices de analfabetismo.

Em 1985 foi sancionada a lei 23.302 chamada de "*política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes*" que cria o INAI (Instituto Nacional de Assuntos Indígenas) com participação efetiva dos indígenas na sua formação. Contudo, somente em 1994, com a incorporação dos direitos indígenas à Carta Magna no artigo 75, a educação escolar indígena começa a ser realizada em todo o território nacional (ARGENTINA, 1994). Lembrando-se que até 1994 regia-se o artigo 67 inciso 15 da Constituição Nacional de 1853, "providenciar a segurança nas fronteiras; preservar o tratamento pacífico com os indígenas e promover sua conversão ao catolicismo" (ARGENTINA, 1953).

Nos anos seguintes a educação escolar indígena passou a ser não somente uma preocupação dos chefes indígena, mas também um ato de estado. As leis começaram a ser pensadas na educação das populações indígenas e para as populações indígenas. As principais mudanças ocorreram na construção de uma escola inclusiva e bilíngue com a promoção de professores e um currículo intercultural e bilíngue, nas resoluções 63/97 e 107/99, melhorando assim a qualidade da educação escolar para as populações indígenas.

Em 2004 foi lançado o programa nacional de educação intercultural bilíngue (PNEIB) na resolução 549/04 e em 2006, na Lei 26.206, a diversidade é reconhecida cultural e linguisticamente na "Educação Intercultural Bilíngue" como uma das oito modalidades do sistema educacional nacional, um marco legal para “desenvolver políticas que ao mesmo tempo defenda a igualdade, não pare de ceder à diversidade” (BORDEGARAY & NOVARO, 2004, p. 116). Em 2010, o ministério da educação reconhece o Conselho Educacional Autônomo de Povos Indígenas (CEPAI) como a entidade representante dos povos indígenas na Resolução 1119/10. Sobre a educação escolar indígena e a democracia Cabrera (1995), fala que:

[...]é necessário realizar um esforço para superar a inércia acumulada em anos de preconceito, seus problemas e modernidade etnocêntrica e racista a partir de um aparato escolar rígido e inepto, enfrentando os desafios impostos pelos povos indígenas e suas culturas [...] a verdadeira democracia será aquela que consolide nos homens a certeza de que os valores coletivos também fazem parte do patrimônio humano (CABRERA, 1995, p.95,97).

Atualmente o analfabetismo da população indígena é 3,7% e a taxa nacional é de 1,9% segundo o censo 2010 (ARGENTINA, 2013). Há um racismo estrutural com as populações indígenas e a educação escolar não chega a todos da mesma forma. As populações indígenas, em suas aldeias, têm escolas precárias e muito do esforço para educar suas crianças, falta capacitação dos professores e estruturas melhores. (LÓPEZ & KÜPER, 1999). Na maioria dos países, as populações indígenas sofrem com o descaso do Estado e têm escolas com infraestruturas precárias, algumas em situação deplorável.

2.2.5 A Educação Escolar Indígena na Bolívia

A Bolívia foi habitada entre os séculos II a.C. até 1200 d.C. por civilizações que se desenvolveram e tinham uma rica agricultura. Os mais numerosos eram chamados de Tiwanaku que viviam ao redor do lago Titicaca, outros povos habitaram também a região, entre eles os Mollo (leste) e Troxo (norte). Após o desmembramento desses povos, provavelmente em função das secas, surgiram outros sete povos. E todos dominavam muito bem a agricultura, a arquitetura e a metalurgia. Os Aymara por exemplo, que viviam em vilas fortificadas no alto das colinas, eram hábeis nas técnicas de irrigação, congelamento e desidratação de alimentos.

Quase toda a região da Bolívia foi invadida pela civilização Quéchuas (império Inca), que através de um oficial superior, respondia ao Imperador dos Quéchuas, supervisionava os governadores locais e impunha os nativos no trabalho nas lavouras e minas. A região era muito rica em minerais, em especial a prata. Mas os Quéchuas não alteraram inicialmente os

esquemas das culturas, costumes e língua. Os filhos dos nobres eram enviados para estudar em Cuzco e suas famílias mantiveram suas propriedades sob a supervisão dos Quéchuas.

A educação antes dos Quéchuas era de responsabilidade das famílias, por tradição oral e não sistematizada. Após a ascensão dos novos governantes, a educação passou a ser obrigatória e coube aos sábios do império (Amautas) a transmissão dos conhecimentos. Adotou-se como língua oficial o Quíchua, e a educação tinha como base a instrução e a formação de mão de obra.

Com a chegada dos espanhóis em 1532 na região e o estabelecimento do primeiro assentamento em Cuzco no ano de 1534 a educação indígena foi desmantelada e passou a ser ministrada pelos frades com autorização Papal. Educação escolar indígena que seguia a cartilha de castelhanização através da leitura, escrita e evangelização.

Em 1571 a primeira escola foi fundada em La Paz pelo padre Alonso Bágano e em 1599 foi fundado o primeiro colégio Seminário de Chuquisaca pelo Bispo Alonso Ramírez, mais tarde, em 1621 foi fundada o colégio Santiago, que em 1624 foi transformado em Universidade Real e Pontifícia de San Francisco Javier de Chuquisaca (VASQUEZ, 1991).

Em 1825 é proclamada a Nova República e em 9 de janeiro de 1827 a educação escolar passou a ser um dos focos principais do governo que começou a implementar escolas em todo o país sob o auspício de que "a saúde da República depende da moral que os cidadãos adquirem por meio da educação na infância" (OIE, 1997, p.04). Em 1851 a educação escolar passa a ser obrigatória e gratuita e de responsabilidade do estado.

A educação escolar indígena começa como "escolas clandestinas" ou "escolas *ayllu*" operando clandestinamente à noite na morada de alguns indígenas, que viam a educação como uma maneira de libertação e luta contra um sistema que os impingia ao ostracismo social e a ignorância. Roberto Choque (1986) esclarece que "[A]s origens históricas das escolas indígenas não começaram precisamente em 1900 [...] já no final do séc. XIX e sem qualquer apoio das autoridades, as primeiras tentativas de educação entre indígena camponeses".

Da experiência das "escolas *ayllu*", posteriormente chamada de escola indígena *Warisata*, onde a ideia era o indígena educar o indígena, surge a fundação de um centro educacional que foi denominado "Centro Educacional *Kollasuyo*", em 8 de agosto de 1930. Neste centro havia atividades importantes como alfabetização, expansão cultural e publicação de documentos sobre educação e acesso a terra. Este projeto inovador foi amplamente perseguido amplamente replicado por sua eficiência na transmissão de conhecimento tradicional e consciência política e social.

Apesar da dissolução das escolas indígenas *Warisata* em 1940, houve um marco na reforma agrária e na educação escolar indígena, não somente para a Bolívia, mas para toda América Latina. Em 1955, o governo a partir da lei 10.704 cria o Código Boliviano de Educação (CEB) que estava muito longe do que propunha a escola indígena *Warisata*, pois, na sua estrutura tentava espanholizar os indígenas e os educarem para serem serviços e trabalhadores. E segundo o CEB o foco era educar e dignificar o camponês, pois 83% da população não tinha acesso à educação (CEB, 1955) e segundo a constituição do CEB (cap. X) a alfabetização seria uma prioridade na instrução em espanhol:

A ação de alfabetização será realizada em áreas onde predominam línguas vernáculas, usando a língua nativa, como veículo para a aprendizagem imediata do espanhol como fator necessário de integração linguística nacional. Para este propósito, alfabetos fonéticos que têm a maior semelhança possível como alfabeto da língua espanhola (CEB, cap. X) (tradução própria).

Novamente a educação escolar indígena passa por um retrocesso com o CEB e a tentativa de assimilação dos indígenas e a destruição da sua cultura e língua. Nas décadas seguintes houve algumas reformas no CEB, porém nenhuma para valorização da cultura indígena ou a autonomia educacional que propunha a escolas indígenas *Warisata* (ALBÓ, 2002, p. 29). Somente no final da década de 80 as organizações indígenas campesistas bolivianas promovem uma retomada da valorização da cultura e dos costumes indígenas na educação dos indígenas. Surgiram várias organizações como, por exemplo: Confederação Sindical Única de Trabalhadores Campesinos da Bolívia (CSUTCB), Confederação dos Povos Indígenas do Oriente Boliviano (CIDOB), Assembleia do Povo Guarani (APG), Confederação Nacional dos Professores da Educação Rural da Bolívia (CONMERB) e Central Operaria Boliviana (COB). Muitos desses referenciando suas propostas educacionais no modelo das escolas indígenas *Warisata*.

Numa dessas propostas para estruturação de uma educação escolar indígena o COB propôs:

Frente à educação, da negação colonizadora, para valorização da identidade das nossas grandes nacionalidades e etnias, o Projeto de Educação Popular propõe a Educação Intercultural Bilíngue destinada a resgatar, reavaliar e desenvolver línguas e culturas nativas, fortalecer a identidade étnica e desenvolver a consciência da identidade nacional do nosso país (COB 1988) (tradução própria).

Na sequência, em 1989, foi criado o Projeto de Educação Intercultural Bilíngue (PEIB) nas áreas Quechua, Aymara e Guarani; em 118 escolas. Indígenas das Terras baixas promoveram uma marcha em 1990, "Pelo Território e Dignidade" onde um dos principais pilares seria a educação escolar indígena, que por muito era ignorada. Com os apelos e a pressão das organizações em 1994 é implementada a lei da reforma educacional (LRE, art.

1 (5) e DS 23950, art. 9 e 11), que declara a educação nacional como intercultural e bilíngue (IBE).

Com o Decreto Supremo 28.725, de maio de 2006, a educação escolar indígena tem se mostrado promissor, faltando abrangência e capacitação. Somente em 2010 foi aprovada a Assembleia Plurinacional que captou muitas das ideias das comunidades indígenas e das organizações indígenas na sua constituição e formação. Cabe aqui uma reflexão sobre a escola indígena *Warisata*, que se tivessem sido dado os encaminhamentos e deixado que evoluísse e propagassem, desde a sua origem, a educação escolar indígena na Bolívia seria um modelo a ser seguido em todo o mundo. Felizmente os conhecimentos tradicionais estão sendo transmitidos nas escolas indígenas e suas culturas e tradições poderão se perpetuar nas gerações seguintes, apesar de séculos de descaso e negligência.

2.2.6 A Educação Escolar Indígena do Paraguai

A colonização do Paraguai começa em 1524 pelo navegador português Alejo García da expedição do espanhol Juan Díaz de Solís que navegava pelo Rio Paraná (Río de la Plata). Após massacres e tomada de território os espanhóis se fixaram e começa o processo de catequização dos indígenas seguindo a cartilha de assimilação dos nativos através das ordens missionárias. Os primeiros foram os da ordem de São Francisco de Assis e depois os Jesuítas, na concretização de uma educação de assimilação e imposição da fé cristã através da educação escolar básica do ler, escrever e da aritmética para condução dos trabalhadores do campo e doméstico. A primeira escola jesuíta é fundada em Asunción no século XVII.

Um primeiro passo dado para uma educação escolar indígena foi realizado pelo governador Lázaro de Ribeira (1796 a 1806) que tentou uma melhoria da educação escolar como uma maneira de obter sucesso das empresas, e segundo suas próprias palavras:

Uma boa educação é absolutamente necessária. Todos os indivíduos que compõem uma sociedade devem saber ler, escrever e contar, para que esse conhecimento possa influenciar o sucesso de empresas públicas e privadas. Tudo isso é alcançado por meio de boas escolas de primeiras letras, mas infelizmente os índios não sabem da ignorância deles, não têm conhecimento nem mesmo remoto do nosso trabalho (ALMADA, 2012) (tradução própria).

O governador Lázaro de Rivera afirmava ainda que com a expulsão dos jesuítas, que tinham a única função de evangelização e:

[...] os indígenas são mantidos na ignorância absoluta da nossa língua e como na deles conhecida pelo nome de Guarani, é impossível explicar bem as verdades eternas da nossa religião, verifica-se que a espiritualidade desses infelizes é marcada e envolta na escuridão, da ignorância e às vezes do erro (MASSARE, 1975 apud MELIÀ, 1999).

Nada obstante, não houve grande avanço na educação escolar indígena neste período, pois as elites não queriam uma educação escolar adequada aos “selvagens”, sendo cômodo ter uma população ignorante para submetê-los a suas vontades. O país tornou-se independente com a revolução de 14 e 15 de maio de 1811, onde uma das medidas tomadas por José Gaspar Rodríguez Francia (Dr. Francia) foi a instalação de escolas públicas obrigatórias em todo o país. Em 1849 são fundadas escolas primárias no interior e em 1870 foi fundado o Colégio Nacional de Assunção, mas a educação concentrava-se exclusivamente no ensino fundamental, somente após 1878 iniciaram-se as escolas de ensino médio e a Universidade Nacional de Assunção é fundada em 1889.

Em 1942 foi criada a Associação Indígena do Paraguai (AIP) e em 1949, no evento *Curaduría de Indios Mbyá-Guaraníes del Guairá*, foi criada uma comissão para o desenvolvimento das populações indígenas. Em 1958, no decreto 1.341/58, foi criado o DAI (Departamento de Assuntos Indígenas) um dos primeiros atos foi a organização do I Congresso Nacional Indígena (agosto de 1959), onde foi discutido a situação social do indígena no país, em especial a educação escolar. A Constituição promulgada no ano de 1967 não mencionou a palavra indígena nenhuma vez na sua estrutura.

No Decreto 18.365 de 1975, foi criado no governo ditatorial do presidente Alfredo Stroessner o INDI (Instituto Nacional do Indígena) para “[P] promover o desenvolvimento integral das diferentes comunidades indígenas do país, bem como a integração efetiva na sociedade nacional, respeitando as suas respectivas culturas” (Art. 1). Nos anos seguintes foi introduzido o Guaraní como disciplina em todas as instituições do país na reforma da educação de 1973 e em 1978 foi introduzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) um programa bilíngue que foi implementado em grande escala em 1994. O conceito de Educação Intercultural Bilíngue (IBE), que vai além à dimensão do bilinguismo na educação indígena, buscando incorporar uma abordagem cultural indígena aos programas educacionais para promover o diálogo intercultural (LÓPEZ & KÜPER, 1999).

Somente na Constituição de 1992 foi citado nos artigos 62 a 67, o reconhecimento dos povos indígenas, a preocupação com a educação escolar indígena e o mantimento da cultura e identidade étnica. A Comissão Internacional American Human Rights (CIDH) indicou em 1999, que o sistema educacional nacional não leva em consideração as especificidades culturais dos povos indígenas no país e que a estrutura era inadequada para a educação escolar indígena. Em 2007 (Lei 3.231/07) foi criada a direção geral das escolas indígenas com o “[P] projeto para a melhoria da educação indígena” que busca valorizar a diversidade e a riqueza cultural dos povos indígenas do país.

Segundo Environmental Performance Index (EPI, 2008), a estrutura da população indígena é eminentemente jovem, já que 46% têm entre 0 e 14 anos, e 26%, entre 15 e 29 anos. O grupo acima dos 30 anos apenas 27% e a população indígena é estimada em 108.308 pessoas, ou seja, 1,7% da população total do Paraguai. E neste cálculo, o MEC paraguaio (2009), define que a população indígena é constituída por pessoas que se declaram pertencente a um grupo étnico ou pessoas originais e membros de uma comunidade se manifestam núcleo de famílias ou bairro indígena, independente de falar ou não a língua de origem. A taxa de analfabetismo das populações indígenas ultrapassa 40%, enquanto a média nacional é de aproximadamente de 5% (UNICEF, 2013).

2.3 A Colonização Portuguesa

A história da educação escolar indígena por países colonizados por Portugal, optamos em estudar além do Brasil dois países em extremos culturais e com histórias bem peculiares nas chamadas “colonizações” portuguesas em que a educação escolar indígena se diferencia e que se mesclam com a história do Brasil. O primeiro país em estudo será Angola e o segundo Timor Leste. Além destes países Portugal colonizou: Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné Equatorial. A história da educação escolar indígena nos países africanos é bem próxima nos seus desenvolvimentos, no comércio escravagista que os marcaram profundamente e em Timor Leste é marcado com invasões e descaso com a população indígena durante séculos.

2.3.1 A Educação Escolar Indígena em Angola

“A carne mais barata do mercado é a carne negra!” Trecho da Música cantada por Elza Soares.

O nome Angola é uma derivação portuguesa do Banto *N'gola*, (*n'golo* significa "força" em kimbundo e em kikongo) o nome *N'gola* era o título dos reis de Dongo que viviam onde hoje é Luanda. Entre 1830 e 1860 cerca de um milhão e trezentos mil indivíduos foram levados para as Américas, em meados do século XIX, Angola e Kongo representaram cerca de 50% de todos os escravos africanos levados para o outro lado do Atlântico (ELTIS, 2001, p. 24). E segundo a base de dados americana Atlantic Slave Trade saíram 5,7 milhões de escravos entre 1501 e 1866 só de Angola.

Antes da chegada do navegador Diogo Cão, à foz do rio Zaire em 1482, a educação dos povos originários que viviam em toda a região era através do saber tradicional e de transmissão oral. Muito dos conhecimentos tradicionais eram transmitidos por histórias,

provérbios, músicas, danças e mitos. Uma cultura extremamente rica que era transmitida de geração em geração em harmonia com a natureza em com os indivíduos das sociedades em que estavam inseridos.

Tal harmonia foi quebrada pelos primeiros missionários católicos ao chegar à região em 1491. Quando os Portugueses desembarcaram no continente africano não encontraram “selvagens”, e sim, sociedades organizadas em reinados e bem estruturadas. Um dos reinos que receberam os portugueses foi o Rei do Congo (Manicongo) Nzinga Nkuvu que estabeleceu comércio, e se deixou batizar para manter uma diplomacia comercial entre os portugueses e seu reinado. Apesar do rei Nzinga não seguir a religião católica, após sua morte, o seu filho e sucessor Nzinga Mbemba tornou o catolicismo a religião oficial do seu reinado, construindo igrejas e mudando o nome da capital para São Salvador do Congo. Esse comércio é descrito no livro História de Angola (1965):

Os navios traziam artigos de comércio, presentes do Rei de Portugal ao Rei do Congo, alguns pedreiros para ajudarem a construção de uma Igreja e do Palácio do Rei Nzinga Nkuvu e alguns padres Franciscanos. Os navios voltaram para Portugal levando escravos, marfim e tecidos do Congo feitos pelos artesãos. Esses tecidos feitos de fibras eram muito bonitos e bons (HISTÓRIA DE ANGOLA, 1965, p10).

Com a ascensão de Mbemba e sua conversão, criou-se dentro dos outros reinos um descontentamento e uma grande crise se instalou, provocando guerras e a dissolução dos reinados. Neste interim, os portugueses tiveram vantagens, pois com as guerras e desunião entre os reinados o comércio de escravos prosperou assim como o comércio de marfim e animais exóticos.

Com o avanço dos portugueses através da guerra contra Ngola Kiluanje (1515-56) que, foi o líder mais destacado do Antigo Reino do Ndongo, foi fundada em 1575 a cidade de Luanda com 400 soldados e 100 famílias de colonos para cultivar açúcar. (HISTÓRIA DE ANGOLA, 1965, p.04). Outros reis do Antigo Reino do Ndongo independente foram o Rei Ndambi A Ngola (1556-62), o Rei Ngola Kiluanje kia Ndambi (1562-75), o Rei Njinga Ngola Kilombo kia Kasenda (1575-92), o Rei Mbandi Ngola Kiluanje (1592-1617), o Rei Ngola Nzinga Mbandi (1617-24), e a Rainha Nzinga Mbande (Ana de Sousa) que reinou de 1624 a 1626. Após a conquista total em 1626 foram reis do Ndongo Dom Hari A Kiluanje que governou em 1626, e o Rei Ngola Hari, que governou de 1627 a 1657.

Entre 1563 e 1575 a educação era quase inexistente, pois o comércio escravagista se sobressaía obedecendo à máxima de Paulo Dias de Novais, 1º Governador e Capitão-General de Angola que afirmava: “[...] a experiência demonstrou que os bantu eram bárbaros selvagens que não podiam ser convertidos pelos métodos pacíficos empregados em nações

asiáticas tão cultas como a japonesa e a chinesa”. E afirma que a evangelização “tinha de ser imposta pela força das armas, ainda que, uma vez que os bantu estivessem convertidos se tornassem cristãos excelentes submissos” (BRAGANÇA & DEPELCHIN, 1986). Bantu é um termo africano que significa pessoas, sendo o seu singular – *ntu* – pessoa.

142 anos depois da chegada dos missionários, em 1624 inicia-se um colégio jesuíta em São Salvador do Congo que durou até 1641 em função da guerra entre Portugal e Holanda. A catequização tinha uma dupla funcionalidade, propagar a cultura cristã “Branca” e desmantelamento das crenças e cultura nativa “Preta”, para *posteriori* fissão dos grupos indígenas. Os jesuítas se espalharam por todo o país e promoviam uma educação diferenciada, pois para os nativos a catequização e os filhos dos colonos uma educação formal seguindo o *Ratio Studiorum* (*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* /Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus). A ligação do cristianismo com a educação jesuítica permitiu aos missionários fundarem escolas e nelas os angolanos foram obrigados a entrar em contato com a religião cristã (OPOKU, 1991, p.536).

Por tanto a educação tinha um papel fundamental na desafricanização, produzindo assim um terreno fácil para exploração dos povos e da terra. Contudo não era um processo fácil, pois as constantes guerras e disputas não faziam o trabalho dos missionários fácil: “a missionação do interior isolado era um esforço sobre-humano, um sacrifício abnegado e heroico, um verdadeiro desafio à morte, que quase sempre vencida nesta disputa” (VALENTE, 1964, p.99). Além do descaso dos governantes, na maioria eram comerciantes, que viam o comércio dos escravos mais importante do que a evangelização. Portanto a educação jesuíta foi um tremendo fracasso na sua essência, pois ia contra o comércio escravagista, não havendo interesse do governo.

Em 1640 o brasileiro Salvador Correia de Sá retoma Angola dos holandeses e a rota de escravo passa ser Angola/Portugal/Brasil. Nos anos seguintes, o comércio de escravos passou a ser quase todos destinados ao Brasil com os navios carregados, “cerca de 20.000 escravos saíam de Luanda e Benguela, e desse total só 12 ou 13 mil chegavam ao Brasil” (DILOLWA, 1978, p.16). Posterior o comércio passa a ser Angola/Inglaterra/Portugal/Brasil em função da dependência dos produtos manufaturados provenientes da Inglaterra no qual os portugueses eram condicionados.

Com a expulsão dos jesuítas no período Pombalino (1759 a 1792) a administração de Angola passa para D. Francisco Inocêncio de Souza em 1764 e não há preocupação em investir na educação por não haver relação positiva para o comércio de escravos, maior lucro

da Coroa portuguesa. Não há empenho no aprimoramento da educação, uma vez que poderia ser arriscado a desestabilização do lugar do nativo de pele preta como mercadoria.

Em 1789 iniciou-se um curso prático de medicina e cirurgia seguindo as ideias iluministas no reinado de D. Maria I, porém nada substancial na educação escolar indígena. Segundo Dilolwa (1978) neste período, a mando do Marques de Pombal, o governador Sousa Coutinho interditou a escravatura por dívida em 1767, se recusou a combater a revolta em Dembos antiescravista e fundou uma fábrica de ferro na província de Bengo.

Já no período Joanino (1792 a 1845) houve algumas mudanças políticas como abertura dos portos e o processo da abolição da escravatura. Entretanto, a educação escolar dos indígenas sofreu com o abandono intencional, não muito diferente dos governos anteriores. Em contrapartida, o comércio na colônia prosperava, segundo Dilolwa (1978, p.18), “em 1796, Luanda era o terceiro porto importador do Rio de Janeiro (Brasil) e Benguela era o sexto”. Após 309 anos após a chegada dos missionários, em 1800 é fundada a primeira escola primária em Benguela, intimamente ligada a instrução básica de leitura e escrita em português.

Somente em 1835, o ministro Rodrigues da Fonseca cria o Conselho Superior da Instrução Pública e em 1836 ocorre à abolição da escravatura em Angola. Contudo, somente em 1845, com o ministro Joaquim José Falcão, ocorreu uma expansão das escolas primárias e a regulação das atividades dos professores. Em 1870 já havia uma escola a cada 40 km e 6 escolas a cada dez mil habitantes em Angola (SILVA NETO, 2005, p 116). A autora destaca a importância da expansão das escolas protestantes em 1878, pois a educação escolar indígena passou por uma mudança significativa na sua concepção, pois a igreja defendia a necessidade de utilizar as línguas dos nativos e introduziu temas como liberdade e democracia, apesar do caráter religioso que as escolas mantinham (p. 118).

Em 1891 um decreto “obrigava” a abertura de escolas em localidades com mais de 500 habitantes, que foi totalmente ignorada. E somente em 1911 que Jaime Morais, governador geral de Angola, decreta o ensino técnico para os nativos e com o governador Massano Amorim (1918) houve uma expansão das escolas profissionalizantes para os povos originários. Esta prerrogativa estava em preparar mão de obra especializada para os trabalhos manuais e domésticos.

Um pequeno avanço na educação escolar indígena foi a criação da primeira escola de preparação de professores primários indígenas em 1930, havia setenta alunos matriculados. Quase cem anos depois da abolição da escravatura, em 1935 foi publicada a Portaria nº 2.456, de 27 de março Art. 1º, que destinava colocar as crianças indígenas em

condições de aprender a ser civilizado, por meio do conhecimento da língua portuguesa. Foram lançadas ainda algumas resoluções governamentais que influenciavam o ensino escolar indígena neste período, o primeiro foi a Lei nº 2.025 que regularizava o ensino profissionalizante para os indígenas, para suprir a falta de mão de obra qualificada para trabalhar nas indústrias, comércio e lavoura. A Portaria nº 8.392, de 31 de maio de 1950, fixava, no seu artigo 28º,

[...] o ensino elementar é obrigatório para todos os indígenas, física e mentalmente sãos, na idade escolar, e destina-se a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os fatos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro dum vivo amor a Portugal (ANGOLA, 1980, p. 27).

Houve uma expansão da educação escolar indígena por parte dos protestantes no período de Salazar (1926 a 1961), porém o próprio Salazar afirmava que “África deve servir a Europa” (SALAZAR, 1950). E pelas palavras do próprio Salazar que afirma:

Acreditamos que existem raças decadentes ou, se preferem, atrasadas, a quem sentimos ter o dever de conduzir para a civilização – tarefa esta de formação de seres humanos que deve ser levada a cabo de maneira humana (SALAZAR, 1950, p. 343).

Resultado direto do pensamento e das atitudes de Salazar, é que em 1955, 99% da população indígena era analfabeta, numa população maior em 75% de que o restante e apenas 6% dos indígenas frequentavam as instituições de ensino (CASTRO, 1963).

Em 1960, o Cardeal Cerejeira, de Lisboa, declarava em Carta Pastoral:

Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade, para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer ‘doutores’. [...] Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província. [...] As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege (Apud BELCHIOR, 1965, p. 651).

Entre 1961 e 1974 a educação escolar indígena teve uma renovação com os Movimentos de Libertação Nacional (MPLA, FNLA e UNITA) que na sua formação eram na sua maioria analfabetos e semianalfabetos, além da composição dos grupos serem de etnias com línguas diferentes entre si. Isso implicava a necessidade de se implantar um sistema educacional que unisse os grupos, além de torná-los conhecedores das suas lutas e auxiliá-los na comunicação entre as regiões. Uma das atitudes para educação foi a elaboração de um manual de alfabetização nos dialetos nativos, criado por Carlos Rocha Dilolwa (Economista). Foi criado os CIR (Centros de Instrução Revolucionária) que além da alfabetização trabalhava a formação político-ideológica dos seus militantes e em 1965, por orientação do MPLA, foi criado em Kabinda o primeiro CIR.

O processo de ensino era realizado em barracas, cabanas, ao ar livre, nas copas das árvores, improvisando assentos, e o pé da árvore serviam de sustentação do quadro. Em meio à guerra, os professores tinham uma dupla funcionalidade: ensinar a ler e escrever e alimentar o espírito de integração – o estudante deveria ver no combatente um irmão mais velho, um igual, e unir-se a ele por uma causa maior, que era a libertação do seu país. Todos os professores e alunos tinham que obrigatoriamente também aprender as técnicas de guerrilha e os que sabiam mais ajudavam os que sabiam menos, criando uma unidade em prol da educação.

Além dos ensinamentos produzidos nos acampamentos era comum a utilização de rádios para propagar a ideologia do movimento de libertação nacional e o ensino a distância. O Movimento criou um quadro orgânico que organizou as diretrizes e bases da educação, que *posteriori* foi o embrião da reforma educacional após a independência em 1975.

Em 1975, ocorreu a independência política de Angola e neste interim o partido MPLA que *posteriori* se transformaria em MPLA-PT (marxista-leninista) assumiu o poder no país. Houve a princípio uma debandada de professores do país e a educação ficou no início em segundo plano. Contudo, em 1977, com a participação dos professores cubanos e a reforma educativa, a educação toma novos rumos. O estado se propõe a assumir toda a responsabilidade pela educação, seguindo a teoria do marxismo-leninismo, tornando-a gratuita e ampla. Em 1973 havia um pouco mais de 170 mil angolanos matriculados no primário e, em 1977, passou de um milhão esse número, seguido também pelos outros níveis educacionais (MARQUES, 2007).

A Lei Constitucional de 1977 no seu Art. 13º diz que:

A República Popular de Angola combate energeticamente o analfabetismo e o obscurantismo e promove o desenvolvimento de uma educação ao serviço do povo e de uma verdadeira cultura nacional, enriquecida pelas conquistas culturais e revolucionárias dos outros povos (ANGOLA, 1977).

Após a independência do país, em 1975 houve uma cisão nos movimentos de libertação e o país entrou em guerra civil que foi intensificada em 1992, por este motivo as taxas de analfabetismo e a evasão escolar cresciam e em 1997 “mais de um milhão e meio de crianças estavam fora do sistema escolar” (ANGOLA, 1997, p. 44). Com a lei de bases do sistema educacional nº 13/01 a educação escolar indígena teve um avanço substancial, pois até 4 de abril de 2002 o país esteve em guerra civil entre MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e UNITA (União Nacional para Independência Total de Angola).

A Lei 13/01 é a reforma educativa que vigora atualmente e que trouxe uma estratégia para melhoria da educação no país. Um sistema bilíngue que respeita a individualidade dos

povos e elenca os conhecimentos tradicionais na sua formação curricular. A Lei nº17/16 de 7 de outubro de 2016 substituiu a 13/01, mas sua essência continua a mesma e o desafio de educar para integrar está na sua constituição fundamental. Atualmente o IDH é de 0,403 (muito baixo) e o analfabetismo está na taxa de 30% (muito alto) (PNUD, 2013).

2.3.2 A Educação Escolar Indígena no Timor Leste

Timur (origem Malaia, significa “leste”) que na tradução portuguesa passou a ser Timor, era inicialmente habitada por três reinos: os Serviãos e os Belos (leste da ilha) e os Atoni (ocidente da ilha). Oficialmente Timor leste foi colonizado por Portugal em 1512, que de forma sutil estabeleceu comércio entre os portugueses e os nativos, em especial o comércio de sândalo. Contudo, estudos mostram que o comércio de sândalo, mel e cera de abelha já eram comercializados com a China desde o século VII, que promoveu alianças com matrimônios reais (SANTANA, 1997).

Portanto, os portugueses foram atraídos por um comércio de especiarias e sândalo e em troca fornecia armas, tecidos e instrumentos de ferro. Mas no pacote de trocas estavam a educação missionária que tinha um papel de instrução da população timorense e no século XVI se intensificou com a chegada frades dominicanos portugueses que se estabeleceram no principal porto de comércio de sândalo, e aos poucos a introdução de uma nova cultura foi se estabelecendo no país (SANTANA, 1997). Coube às missões a instrução do ler, escrever em português e em especial a assimilação cristã. Portugal se privilegia desta assimilação para tomar o poder, vigorar um cristianismo obrigatório e de imposição cultural em Timor.

Em 1651 os Atoni se aliaram aos holandeses e uma batalha foi estabelecida, este impasse só foi solucionado com o tratado de 1859 no qual o país ficou dividido entre Holanda (Timor ocidental, centrado em Cupang) e Portugal (Timor Oriental, capital em Dili), a que se juntavam o enclave de Oecussi, a ilha de Ataúro e a ilha de Jaco (SILVA, 2005). Somente em 1915 é criada a primeira escola de ensino primário, porém destinado aos filhos dos colonos e o básico ficou ainda no comando das missões.

Na segunda guerra mundial o lado ocidental passou a usar a ilha como defesa ao avanço do Japão, que o invade, expulsando os holandeses; em 1943 já controlava toda a ilha. Por consequência do apoio dos nativos aos australianos e holandeses que se aliaram para combater o Japão (Portugal se posiciona neutro), foram mortos mais de 100 mil nativos e a ilha virou ruínas por causa dos constantes bombardeios.

Apesar da tentativa de retomada do território, Portugal assume o controle da ilha em 1949 do lado oriental e a Indonésia passa a controlar ocidente da ilha. Acerca desta nova perspectiva do país, Magalhães (1999) explana:

O subdesenvolvimento, com a conseqüente inexistência de uma elite intelectual timorense, a falta de um verdadeiro sentimento nacionalista, ligados à forma própria de relacionamento das autoridades portuguesas com os Liurais, reis locais timorenses, num quadro que se mantinha muito próximo do “feudalismo” tradicional no território, terá sido um fator importante para um retorno, quase sem dificuldades, da administração portuguesa. Outro fator terá sido o fato de a maior parte dos residentes portugueses terem também sofrido com a ocupação (MAGALHÃES, 1999, p.38-39).

Depois da segunda guerra existe um país dividido em línguas, crenças e completamente pulverizado na crise econômica e social. Portugal começa a promover uma elite nativa para administração e neste ínterim, a busca por uma educação mais direcionada é necessária para educação dos filhos dos colonos e dos nativos. Somente após a segunda guerra é fundada a primeira escola secundária para os filhos dos colonos. No ano seguinte, escolas para educação indígenas foram criadas e se propagaram em todo o país. Contudo, anteriormente, em 1938, o Diploma Legislativo nº 154, art. 55 destaca que “não é permitido a europeus assimilados a frequência das escolas e classes indígenas ou inversamente, a frequência de indígenas nas escolas e classes de europeus e assimilados” (PIRES, 2013, p. 20). Em 1953, existiam apenas 39 escolas primárias em todo o país e neste mesmo ano a UNESCO declara:

O melhor meio para ensinar é através da língua materna do aluno. Em países bilíngües, a alfabetização consiste em ensinar às crianças em primeiro lugar a ler e escrever a língua materna. Depois, nas classes superiores da escola primária, principia o estudo da segunda língua (UNESCO, 1953).

Mas a política educacional em Timor não caracterizava interesse de Portugal, pois defendia uma educação diferenciada criando um *apartheid* educacional para melhor submeter os Timonenses. Em 1974, houve uma ampliação no número de escolas primárias, chegando a 456. Porém, o índice de analfabetismo beirava os 90% da população (CUNHA, 2001, p. 117).

A mudança na educação escolar indígena em Timor leste começa a mudar quando um grupo de jovens estudantes timorenses que estavam em Lisboa produziu um manual de alfabetização em Tétum em 1974, inicia-se o embrião de uma nova perspectiva política e social. O manual foi baseado nas ideias do grande educador Paulo Freire, utilizava-se de ilustrações e sua didática era voltada a princípio ao público adulto, ressaltava a independência e se aproximava de uma educação voltada a integração dos nativos de Timor Leste. Em janeiro de 1975, este grupo volta para o seu país de origem para iniciar o trabalho

de alfabetização e criam a Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN), que inicialmente foi fundada em 20 de maio de 1974 com o nome de ASDT (Associação Social-Democrática Timorense). Na base deste movimento seguia-se uma regra importante, “para constituirmos um Timor verdadeiramente livre e independente, é necessário que todos, homens, mulheres, velhos, jovens, crianças, todos saibam ler e escrever.” (FRETILIN, 1974, p. 19).

Em 28 de novembro de 1975 o país se torna independente, estabelecendo então, a República Democrática de Timor-Leste (RDTL). Contudo em 7 de dezembro de 1975 é invadido pela Indonésia com apoio dos EUA e Austrália que tinham interesses na posição estratégica do país e no seu petróleo (Harvey, 2004 p. 89). Nos primeiros dias, 2000 cidadãos na capital Díli foram mortos no confronto, sendo a maior operação militar indonésia (ACÁCIO, 2006).

Imediatamente a educação passa por mais um problema, pois fica proibido o uso da língua portuguesa e passa todos a terem que oficialmente usar a língua indonésia. Segundo Silva (2016, p. 10), “todas as posições administrativas, técnicas e profissionais eram cargos ocupados pelos indonésios: 20% dos professores primários e 90% dos professores secundários que lecionavam nas escolas não eram timorenses.” Só estava autorizado o uso de livros na língua indonésia e havia um controle do que era ministrado nas escolas, pois a educação era um dos projetos indonésios para dominação e controle da população, diferenciando dos portugueses eles investiram em escolas primárias e no ensino superior (SHOLEH, 2014).

No ano 1999 há a expulsão dos indonésios do poder, após uma guerra entre 1999 e 2002, o país ficou sob administração da ONU (Organização das Nações Unidas) até a independência no dia 20 de maio de 2002. O Timor leste passou a ser o primeiro país a se estabelecer uma democracia no século XXI.

A educação no Timor-Leste passou por diferentes etapas de ensino, no qual se distingue a educação na colonização portuguesa, a educação da ocupação indonésia e pós-restauração da independência. A educação escolar indígena em Timor passou até este momento por várias imposições linguísticas, políticas e sociais. (ACÁCIO, 2006). Atualmente o Tétum e o português são as duas línguas oficiais do país, enquanto o indonésio e o inglês são considerados línguas de trabalho pela atual constituição de Timor Leste. O sistema educativo foi renovado no pós-restauração da independência, contudo muito tem a ser feito na educação escolar indígena no país.

A Constituição da República Democrática de Timor-leste 2002, em seu artigo 59.º aborda que:

1- O Estado reconhece e garante ao cidadão o direito à educação e à cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei; 2- Todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional; 3- O Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo; 4- O Estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística (TIMORLESTE, 2002).

A valorização do conhecimento cultural entrou na Lei de Base da Educação do Timor-Leste lei nº 4/2015 no Art. 7º, inciso I:

I. O currículo nacional de base reflete o património cultural de Timor-Leste, reconhecendo os valores, costumes e tradições do país e o modo como estes contribuem para a sua diversidade cultural e linguística (TIMOR LESTE, 2015).

Atualmente em Timor Leste, 37,4% da população do país vive abaixo da linha de pobreza internacional (viver com menos de 1,25 dólar (EUA) por dia) e cerca de 68,1% da população era analfabeta em 2018 [dados da indexmundi.com]. O país continua sofrendo com os ataques de milícias e depende muito da ajuda externa para sua sobrevivência e manutenção da ordem. O país é classificado no 141º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) atualmente [dados da countryeconomy.com], contudo está em crescimento.

A educação escolar indígena ainda está a passos lentos nas escolas indígenas, principalmente nas afastadas da capital, um grande índice de analfabetos e falta de estrutura das escolas e professores qualificados. Uma nação que na sua essência era rica em cultura e paz foi nesses séculos sendo consumida por ganância, exploração e falta de política que resguarde uma educação escolar de qualidade. Ficando assim um questionamento: Como promover uma educação escolar de qualidade, se a grande maioria não tem o que comer, onde morar?

2.4 A Educação Escolar Indígena no Brasil e no estado do Mato Grosso do Sul

Neste estudo apresentaremos um panorama da educação escolar indígena no Brasil e no estado do Mato Grosso do Sul (MS), desde a chegada portuguesa à atualidade. Importante ressaltar a evolução das políticas educacionais e seus desdobramentos para as comunidades indígenas do Brasil. Primeiramente analisaremos a evolução da educação escolar indígena no Brasil e por último iremos restringir este panorama para o estado do Mato Grosso do Sul (MS) e em especial as escolas nas aldeias Terena, foco do nosso estudo. Neste estudo buscamos a cronologia dos fatos para o modelo de educação escolar indígena (EEI) praticada nas aldeias dos Terena e nas comunidades indígenas do Brasil na atualidade.

O estudo anterior buscou analisar como as colonizações tiveram um formato muito próximo no seu início e como os aspectos políticos, geográficos, raciais tiveram impacto na evolução da educação escolar indígena em diferentes lugares do mundo. Esta análise é importante para compreendermos o panorama geral mundial e restringir para o Brasil, colimando para o estado do Mato Grosso do Sul (MS), em especial aos Terena. O estudo do etnoconhecimento na maioria dos povos indígenas se faz necessário e pode ser presente nas escolas das aldeias, pois seu alcance pode ser expandido, atingindo o público mais importante que são as crianças e jovens indígenas. A escola é o ambiente mais importante na transmissão do conhecimento e confraternização nas aldeias, pois atualmente é palco para reuniões, festas e debates.

Buscou-se pesquisar os fatores que influenciaram a construção e as políticas educacionais da educação escolar indígena. Essa busca bibliográfica foi para cimentar e clarificar como o conhecimento tradicional está sendo trabalhado nas escolas e a importância deste etnoconhecimento na construção de uma educação escolar que valoriza a cultura e o conhecimento dos indígenas. Não houve a intenção de detalhar todos os aspectos históricos da educação no Brasil e sim os aspectos que influenciaram a educação escolar indígena e seus fatores impulsionadores.

Separou-se este item em quatro partes: da colonização portuguesa à fundação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI); da FUNAI até a atualidade no Brasil, Educação Escolar Indígena no MS em especial para os Terena e uma tabela (Apêndice 07) deste caminho histórico da educação escolar indígena no Brasil e no Estado do Mato Grosso do Sul (MS)/Terena. Esta divisão teve como fator o período e circunstâncias que foram criadas a FUNAI e o estudo regionalizado da educação escolar indígena no estado do MS.

O primeiro momento tem início no período colonial, é marcado por iniciativas de escolarização que tinham por objetivo a dominação e a assimilação dos povos indígenas e se estendeu até o final do século XX. A segunda tendência é a da escola atual, movimento que se iniciou na década de setenta e se fortaleceu com a Constituição Federal de 1988, ao reconhecer o direito dos indígenas à diferença, inaugurou um novo paradigma na educação escolar indígena ao propor o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas.

2.4.1 Da Colonização Portuguesa à fundação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

As populações indígenas distinguem a educação indígena da educação escolar: a educação indígena é responsável pela aquisição das tradições, costumes e saberes específicos da comunidade, da etnia a qual o indivíduo pertence; já a educação escolar complementa os

conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não indígenas (GONÇALVES & MELLO, 2009).

No dia 22 de abril de 1500 Pedro Álvares Cabral chegava ao Brasil e trouxe com ele uma educação missionária que perpetraria por muitos anos no país. A educação como mencionado no estudo anterior sempre existiu nos povos originários de todo o mundo, a sistematização nem sempre, mas educação sempre existiu. Sánchez (2016) afirma que:

[...] não havendo, em geral, distinção de classes sociais, não havia dominação de uns sobre os outros e, conseqüentemente, não havia aprendizado da superioridade de alguém sobre a inferioridade ou subordinação dos outros. Não havia competição nem concorrência, mas predominava a colaboração mútua. Nos períodos de abundância todos se beneficiavam e gozavam da fartura. Nos períodos de escassez todos sofriam as conseqüências por igual.

Por tanto, a educação seguia um modelo aplicado em muitas populações em todo mundo, em diferentes tempos e com o mesmo *modus operandi*, a transmissão oral entre gerações. Saviani (2007) declara, “observa-se que os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contratos primários no interior da vida cotidiana”. Rodrigues *et al.* (2017) escrevem sobre esse *modus operandi* da educação indígena:

A educação não era dividida por classes ou gênero, pelo contrário, todos tinham acesso a ela, a única diferença estava na distribuição do que aprendiam, por ser uma sociedade coletiva, unida por laços de sangue, composta por indivíduos livres em que todos tinham direitos iguais e viviam sobre a base da propriedade comum da terra. [...] Os indígenas aprendiam pela força da tradição, de forma espontânea e não programada, até que tudo mudou com a influência dos ensinamentos jesuíticos em sua cultura fazendo com que estes, mesmo sem perceber, perdessem parte de seus costumes (RODRIGUES *et al.*, 2017).

A respeito dos relatos históricos sobre a propagação da cultura do povo invasor sobre os resistentes, citamos a história de Alexandre “O grande”, conquistador que usava sua cultura como imposição e dominação dos povos conquistados. Na filosofia de Alexandre, a dominação completa de um povo consolidava-se com a imposição da sua cultura e costumes. Corroborando com a dominação, Alexandre “O grande”, ainda incentivava os homens do seu exército a casarem-se com as mulheres descendentes do povo invadido, a fim de garantir a instalação e propagação da cultura.

No Brasil, a assimilação dos indígenas ocorre sob a chancela da catequização promovida pelos missionários que chegam forçando sua língua e cultura, nas escolas de ler e escrever. Acerca da resistência Ferreira (2007) explana:

A análise da relação entre as formas de poder exercidas sobre as populações indígenas caminha assim lado a lado com a reflexão acerca das formas de resistência construídas pelos próprios grupos indígenas como estratégia de sobrevivência e fortalecimento. Mas também consideramos as formas de dominação operantes dentro dos próprios grupos indígenas. Uma história Terena é

necessária e também uma compreensão da história dos pontos de vistas indígenas (FERREIRA, 2007, p.08).

A catequização dos povos indígenas, classificados pelos desbravadores como “selvagens”, seguiu a lógica próxima à ideologia de Alexandre “O Grande”. Assim, a catequização era a responsável pela “educação” imposta aos indígenas como estratégia eficiente de dominação.

Neste sentido, observa-se o trecho do livro de Fernando de Azevedo (1943, p. 291-292), **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**; no qual o autor aponta uma estratégia de dominação, nos moldes da filosofia de Alexandre “O Grande”, mas pelo viés dos missionários que, instruíam os indígenas a partir daquilo que era necessário à sua salvação. Os missionários ensinavam os filhos dos colonos portugueses, crianças indígenas e crianças órfãs trazidas nas missões para contribuir com a dominação cultural a partir do convívio. A prática da catequização faz com que a ideia da educação, agregada ao convívio das crianças, naturalize a imposição da cultura daquele que domina.

Dessa forma, as crianças portuguesas conviveriam com as crianças indígenas, influenciando-as, pois estariam frequentando a mesma escola onde aprenderiam escrever, contar e falar português. Além de, o contato diário das crianças indígenas com seus familiares garantiria a influência na propagação cultural também com indígenas adultos. Com isso, a doutrinação e “dominação” no Brasil são fundamentadas numa grande política educativa, como afirma Azevedo (1943):

Foi ainda por essas escolas primárias, - poderoso instrumento de penetração - , e pelas aulas de gramática, mantidas em todos os colégios, que se tomou língua geral o idioma português que os indígenas aprendiam não só dos colonos, mas sobretudo do padre e dos meninos, filhos de reinóis ou órfãos trazidos de Lisboa pelos jesuítas, e cuja presença nos colégios (pois "para crianças não há distinção de raças e elas são por natureza universalistas") ajudou muito, na opinião de Serafim Leite, a atrair e estimular os pequeninos indígenas no caminho da instrução e certamente, os padres, desde o século XVI, aprenderam dos indígenas a sua língua em que se tornaram mestres exímios e de que escreviam a gramática, mas não a aprendiam senão para os instruir por ela e conquistar mais facilmente os selvagens à sua fé e às suas ideias religiosas e sociais[...] (AZEVEDO,1943, p. 291-292).

Outro método de introduzir a língua portuguesa e a religião foi através da música, do teatro e da dança. Com estes métodos conseguiam a simpatia indígena e a replicação dentro dos ambientes familiares, dos dogmas e preceitos religiosos. Uma das estratégias era produzirem na língua nativa cânticos que falavam de Deus, peças que encenavam passagens bíblicas e festas que comemoravam datas importantes do cristianismo. Com estes métodos os indígenas não notavam a introdução de uma nova cultura que enraizavam dentro do contexto das comunidades indígenas.

A estratégia de assimilação é evidenciada em vários momentos, a citar a fundação da cidade de Salvador, onde apenas quinze dias após a chegada dos jesuítas já se encontrava funcionando uma escola de ler e escrever em 1549. A ação dos missionários católicos foi a iniciativa mais contundente para educar os “selvagens” e, entre outras práticas que visavam a europeização e a cristianização da América, inaugurou-se assim a primeira escola indígena. Neste contexto histórico destaca-se que o sarampo e a varíola que, entre 1562 e 1564, assolaram as aldeias da Bahia fizeram os indígenas morrerem tanto das doenças quanto de fome, a tal ponto que os sobreviventes preferiam vender-se como escravos a morrer à míngua (CUNHA, 1992). Em 1570, a obra jesuítica já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo) e três Colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

Manoel de Nóbrega determinou o plano de estudo praticado nas escolas jesuítas e em 1599 as escolas jesuíticas passam a utilizar o manual educativo *Ratio Studiorum*, o documento que regulamentou a educação jesuítica, consistia em regras que deveriam ser seguidos pelos professores. Este manual instruía a regulamentação da rede educacional jesuítica através de uma lista de regras, que guiavam e organizavam diversas vertentes da instituição (LORENZ, 2018). O currículo consistia em língua, literatura, poesia, história, retórica, lógica, combinados com matemática, geografia, filosofia, ciências naturais e outras disciplinas religiosas. Neste manual estava também como os estudantes deveriam ser premiados e castigados.

Com a imposição de uma educação seguindo os padrões ocidentais, constituiu-se também uma estratégia bem definida para uma imposição cultural e cristã. Como afirma o Padre Anchieta, em carta, a província do Brasil no ano de 1585, que dizia “os padres que atuam na colônia ensinam os filhos dos indígenas a ler, escrever, e falar português, que aprendem com graça, ajudar as missas e desta maneira os fazem polidos homens” (MOREAU, 2003, p. 197). “Nesse sentido, o colonizador apaga um tanto da memória discursiva indígena e institui outra com novas marcas, uma vez que é dinâmica e flexível.” (CALHÁU, 2010, p. 33)

Os Beneditinos, instalando-se em Salvador (BA) no século XVI com a intenção de construir um mosteiro, expandiram construindo outros em Olinda (PE), Rio de Janeiro (RJ), Paraíba (PB) e São Paulo (SP). Posteriormente fundaram os Colégios de São Bento, sem grande relevância na educação escolar indígena no Brasil, pois voltava sua escolarização aos filhos de colonos e para a sociedade financeiramente viável.

No decreto de 28 de maio de 1751, D. José I instituiu a liberdade dos indígenas como estratégia de estabelecer o controle da mão de obra indígena no país. Um marco para educação escolar indígena foi a criação do “Diretório do Indígena” criado em 3 de maio de 1757, inicialmente no Pará (PA) e Maranhão (MA) por Francisco Xavier de Mendonça Furtado e que se estendeu para todo o país. Uma das mais notáveis políticas indigenistas da história do Brasil, organizado em 95 parágrafos.

O promotor desta iniciativa de modernizar o aparato estatal para lidar com os indígenas foi o Conde Oeiras, futuro Marques de Pombal que poria fim a fase jesuítica no mundo. Este marco não foi positivo para os indígenas, pois na sua essência proibia a comunicação em outro idioma afora do Português, a imposição de uma educação restritiva, além da obrigatoriedade da adoção de sobrenome português, da proibição da nudez, das habitações coletivas e o incentivo da mestiçagem como integração dos indígenas à sociedade nacional. Muito próximo a ideologia proposta por Alexandre “O grande”, uma repetição da história da imposição cultural. Buscando assim a incorporação do indígena na sociedade dos “brancos”, para que eles deixassem a vida “selvagem”.

Os jesuítas são expulsos do Brasil em 1759 pelo Marquês de Pombal e uma nova política educacional se instala no país. Foi imposto que somente o português deveria ser utilizado e houve um novo momento na educação. A educação passa a ser gerida pelo estado e poucos professores ficam para ministrar as aulas, um efeito destruidor na educação brasileira. Para Alegre (2015), Pombal deu à política educacional um lugar central nas suas reformas, de modo a reforçar a dominação portuguesa nas colônias.

Foi criado neste período um imposto para manutenção do ensino primário, o subsídio literário, que era de responsabilidade das câmaras. Houve ainda uma mudança no currículo na implantação da retórica e das línguas Grega, Hebraica e Latim. Contudo o ensino nas escolas indígenas não sofreu grande mudança, pois seguia ministrado pelos religiosos.

Como cita Ciaramello (2014):

[...] apesar da expulsão dos jesuítas no período pombalino, durante o império não ocorreram mudanças significativas. Embora manifestada oficialmente na forma de ensino laico, a escolarização indígena ainda permanecia na mão de religiosos, em grande parte evangélicos, e as diferenças continuavam sendo subjugadas, com a finalidade de que os/as indígenas/as servissem os interesses dos/as brancos/as.

Alegre (2015) complementa,

[O] o projeto de transformar os povos indígenas em bons cristãos e leais súditos portugueses fez da escola parte integrante fundamental de um empreendimento que visava, antes de tudo, preparar os "selvagens americanos" para serem trabalhadores regulares e soldados obedientes, a serviço do Estado, da Igreja e dos Colonos.

A queda do Marquês de Pombal tem início após a morte do rei D. João I, em 1777, quando D. Maria I (Rainha de Portugal e Algarves de 1777 até 1815) o afasta do poder e a educação afunda um pouco mais. Em 1798 D. Maria I acaba com o diretório dos indígenas e promove uma nova política indigenista que mantinha o corpo da assimilação de Pombal e regulava especificamente o trabalho indígena. Não houve nesta mudança nenhuma ação que tratasse da educação escolar indígena. Assim se manteve até a mudança da sede do governo de Portugal para o Brasil em 1808 e D. João VI (Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves de 1816 a 1822) permitir a abertura de escolas primárias em todo o país.

Neste mesmo período fundaram-se academias militares, escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e a Imprensa Régia. Em 1808 registrou um aumento da população que atingiu 411.141 habitantes, dos quais 21,6% eram brancos; 1,4% de indígenas; 43,0% negros livres; 33,9 de negros escravos (OLINDA, 2003). Rodrigues *et al.* (2017) escrevem sobre os dois primeiros períodos na educação escolar no Brasil e a relação com a população indígena:

Percebe-se que esses dois últimos períodos relatados (Pombalino e Joanino), contribuíram muito para a formação da educação atual, porém, para que isso acontecesse a população indígena teve de sofrer duras penas. Eles tiveram sua cultura invadida pelos ensinamentos catequizadores jesuítas e, com a expulsão deles muitas tribos também foram dizimadas e com elas sua história e cultura original. [...] Nesse período de 1760 a 1822, não se teve uma educação voltada para os indígenas, a educação era oferecida a elite, a eles restou apenas a escravidão e, as tribos que resistiam eram exterminadas (RODRIGUES *et al.*, 2017).

A educação implementada por iniciativas religiosas manteve essa característica, quase que única, até o advento da República no Brasil, quando o governo republicano formulou um programa voltado ao cuidado dos povos indígenas e o ensino estava numa destas pautas. Entretanto, a profunda marca da escolarização confessional entre os povos indígenas persiste e é visível até os dias atuais, através de algumas escolas ligadas a missões religiosas que remaneceram, de um imaginário cristão ainda perceptível, bem como de concepções que persistem em muitas aldeias indígenas no Brasil.

Neste contexto Almeida (2010, p.16) assevera que “[...] as relações de contato eram, então, grosso modo, vistas como relação de dominação/submissão, na qual uma cultura se impunha sobre a outra, anulando-a.” Azevedo (1944) discorre sobre o tema:

Em dois séculos ou, mais precisamente, em 210 anos, que tantos se estendem desde a chegada dos primeiros jesuítas até a expulsão da Ordem pelo Marques de Pombal, em 1759, foram eles quase os únicos educadores do Brasil: os religiosos, de outras ordens, franciscanos, carmelitas e beneditinos, não só se fixaram entre nós mais tarde, em 1580, como também, fiéis à tradição monacal, mantinham um regime de vida mais ascética e apartada e, se já começavam então a romper o isolamento primitivo e a dedicar-se à pregação e a obras mais práticas, não davam à função educadora o papel primordial que ela assumia no plano de atividades dos jesuítas. Por isto, quando "a alma portuguesa, heroica e moça, encurralada na Europa entre os muros de

Castela e os muros do mar, queria dilatar-se na espécie e no génio", foi nos jesuítas que encontrou, para apoiá-la, no seu esforço colonizador e refreá-la, nos seus ímpetos aventureiros, um dos maiores e mais poderosos instrumentos de domínio espiritual e uma das vias mais seguras de penetração da cultura europeia nas culturas dos povos conquistados, mas rebeldes, das terras descobertas (AZEVEDO, 1944, p. 288).

No dia 7 de setembro de 1822 D. Pedro I (Imperador do Brasil como Pedro I de 1822 até sua abdicação em 1831, Rei de Portugal e Algarves como Pedro IV entre março e maio de 1826) declama a independência do Brasil e a educação sofre mais uma mudança. Na primeira constituição de 1824 não há menção aos indígenas, porém há uma promessa de educação primária gratuita para todo o país. "A Constituição que foi outorgada em 1824, porém não faz referência aos indígenas. Foi mais conveniente aos legisladores negar sua existência" (SANTOS, 1995, p.94). Em 1845 no decreto nº 426 regula o papel das missões na "educação indígena", um retrocesso ao Brasil colônia, que vigoraria até 1889.

Em 1908 no Congresso de Americanicista, em Viena, houve denúncias do massacre de indígenas no Brasil e o governo federal em contrapartida cria em 1910 o Serviço de Proteção aos Indígenas (SPI) com o Decreto nº 8072, de 20/07/1910 do Presidente Nilo Peçanha, vinculado ao ministério da agricultura. O SPI passa em 1934 para à "Inspetoria Especial de Fronteiras" do ministério da guerra (Decreto nº 24.700) e retorna para o ministério da agricultura em 1939 (Decreto-lei nº 1736).

O SPI tinha uma função clara de transformar o indígena em produtores rurais e integrá-los na sociedade. Com auspício de integração o estado promoveu o desaparecimento de grande parte dos grupos indígenas e criaria as reservas indígenas para controle,

"[...] confinar os indígenas em espaços físicos restritos e controlados e liberar terras para colonização; e integrar os indígenas à sociedade nacional, através de projetos de agricultura e de educação formal, ministrada por leigos nas escolas das reservas." (TOMMASINO, 2000, p. 05).

Essa integração "Laica" visava a proteção das fronteiras e a dissolução dos conflitos entre os povos indígenas existentes. Ignorando as diferenças culturais entre os povos originários o SPI reduziu a adversidade indígena em um grupo malformado de agricultores e com uma educação voltada ao tecnicismo limitante.

Em 1928 a lei 5.484 regulava a situação do indígena nascidos em território nacional, classificando-os e separando-os em categorias: nômades; arranchados ou aldeados; pertencentes a povoações indígenas; pertencentes a centros agrícolas ou que vivem promiscuamente com civilizados (BRASIL, 1928). Dando a SPI plenos poderes para mediar suas relações com o Estado, contudo a lei não fazia menção à educação ou a escola para os indígenas.

Para Rocha (2003) foi a partir do governo de Getúlio Vargas e a constituição de 1934 que os indígenas pela primeira vez tiveram seus direitos garantidos. Ainda Rocha (2004, p. 80) afirma que:

[F] finalmente foi vedado ao SPI estabelecer ou subvencionar o exercício de cultos religiosos de membros da sociedade envolvente junto aos indígenas, tendo sido prescrito encontrarem-se indígenas livres para guardar e praticar suas crenças e os ritos de seus maiores e com eles atingirem a incorporação à nacionalidade.

Acerca da educação no país na era do presidente Getúlio Vargas, segue as palavras do mesmo sobre a educação:

Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível, mas, também, de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhes rumos de nacionalismo sadio (VARGAS, 1938, apud HORTA, 2012, p. 159).

Contudo a educação escolar indígena em 1950 sofre uma pequena mudança com o Programa Educacional Indígena implementado pela SPI, em que as “unidades apenas alfabetizadoras, em unidades educacionais mais amplas, oferecendo aos alunos a possibilidade de adquirir conhecimentos mais condizentes com o meio em que habitam” (SPI, 1960 apud Cunha, 1990, p. 93). Para Nascimento (2006, p. 40) este modelo se caracterizava pela “externalidade impositiva de um modelo educacional alheio aos aspectos socioculturais e históricos das populações indígenas”.

Em 1953 a UNESCO propõe a proteção direitos das minorias, promovendo educação em seu próprio idioma, promovendo educação de qualidade, salvaguardando também aprendizagem de línguas e cultura majoritária para não exclusão. Apesar dos apelos e do pequeno avanço na educação geral no Brasil e Mundo, os povos indígenas eram tratados como se os “Homens Brancos” houvessem desembarcado no território nacional naquele instante. Uma educação escolar restrita, assimiladora e voltada apenas para o interesse das classes detentoras do poder financeiro e político. Para Tassinari (2001), “[E] enquanto a educação escolar foi estratégica no processo de pacificação, civilização e nacionalização dessas populações, a escola deixa de ser um investimento prioritário, na medida em que se tornaram sedentárias e dependentes da ação governamental”.

Parte da educação escolar indígena era destinada a saúde pessoal e formação de mão de obra e o SPI mantinha íntimo contato com as instituições religiosas. Em 1956 a Summer Institute of Linguistic (SIL) assume a educação escolar (formação protestante), começou-se a formação de intérpretes em língua indígena, servindo à política integracionista do marechal Cândido Rondon e de cunho religioso. Neste aspecto Silva e Ferreira (2001) asseveram:

O SIL, cujo objetivo principal era converter povos indígenas à religião protestante, [...] por intermédio da leitura de textos bíblicos, passa a atuar de uma forma que se confunde com a do Estado e, em alguns casos, assume para si a obrigação estatal de tutela desses povos (SILVA & FERREIRA, 2001, p. 77).

As mesmas autoras nos informam que além da SIL atuaram, neste mesmo período, mais de 50 missões religiosas e que a SIL desenvolveu pesquisas para o registro de línguas indígenas, bem como a identificação de sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análise das estruturas gramaticais, um importante registro de pesquisa (SILVA & FERREIRA, 2001, p. 85).

Um ponto marcante na mudança da educação escolar indígena no Brasil foi a divulgação do “Relatório Figueiredo” em 1968 pela Comissão de Inquérito (Portaria nº 239/67) do Ministério do Interior (M.I.) presidida por Jader Figueiredo para investigar e apurar irregularidades do SPI, documento M.I. – 44 – 204 de 1968, com 68 páginas. A Comissão percorreu mais de 16.000 mil quilômetros pelo interior do país, de Norte a Sul, e visitaram mais de 130 postos indígenas (DAVIS, 1978, p. 10). Dezenas de testemunhas foram ouvidas e centenas de documentos da sede e das cinco inspetorias visitadas foram reunidos (BRASIL/ Ministério do Interior – 44 – 204, 1968, p. 2)

O que se constatou no “Relatório Figueiredo” foi estarrecedor: Espancamentos, estupros, extermínio e a crueldade humana na mais crua rotina indígena dos “marginalizados” por uma SPI que a princípio deveria acolher e ajudar. Ciaramello, 2014, explana que o SPI deveria “[...] proteger os povos indígenas, mas que, paradoxalmente, por trás dessa pretensão transferia esses/as indígenas de suas terras tradicionais para reservas, liberando-as aos interesses colonialistas” (p. 112). Alguns dos relatos da comissão estão descritos abaixo:

[...] “caboclas” foram infelicitadas por funcionários, algumas delas dentro da própria repartição.” (p. 4); “O trabalho escravo existia, mas não era a única forma de exploração já que era usual a usurpação do produto do trabalho do indígena.” (p. 04); “Durante cerca de 20 anos a corrupção campeou no Serviço sem que fossem feitas inspeções ou medidas saneadoras.” (p. 04); “[...] extinção da tribo localizada em Itabuna na Bahia [...] foi inoculado com o vírus da varíola nos infelizes indígenas para que pudesse distribuir suas terras entre os figurões do Governo.” (p. 07); “[...] os Cinta-Larga, em Mato Grosso, teriam sido exterminados a dinamite atiradas de avião, e a estricnina adicionada ao açúcar, enquanto os mateiros os caçam a tiros de “pi-ri-pi-ri” (metralhadora) e racham vivos, a facão, do púbis até a cabeça os sobreviventes. Os criminosos continuam impunes, tanto que o presidente desta comissão viu um dos asseclas deste hediondo crime sossegadamente vendendo picolé a crianças em uma esquina de Cuiabá, sem que a justiça Matogrossense o incomode. (BRASIL – 44 – 204, 1968, p. 07)

A repercussão deste relatório foi crucial para mudanças no SPI e na política indigenista no Brasil, “dos 700 funcionários do SPI, 134 foram acusados de crimes, 200 haviam sido demitidos, e 38, fraudulentamente contratados, haviam sido afastados”

(DAVIS, 1978, p. 11). Jornais de todo o mundo comentava e execrava o governo Ditatorial presente no país. Jornais como o Los Angeles Times, New York Times, Le Monde e o Sunday Times, entre outros, escreveram matérias sobre o assunto:

Francis B. Kent do Los Angeles Times, 22 de março de 1968: “Brazilians Indignant at Indian Genocide Report”. (Los Angeles Times, 1968)

Irénée Guimaraes do Le Monde, 20 de abril de 1968: “Les révélations sur les massacres d'Indiens révoltent l'opinion brésilienne.” (Le Monde, 1968)

Patrick Braun no Medical Tribune, 8 de dezembro de 1969: “Germ Warfare Against Indians is charged in Brazil.” (Medical Tribune, 1969)

Norman Lewis do Sunday Times, 23 de fevereiro de 1969: “Genocide – From Fire and Sword to Arsenic and Bullets, Civilization has sent six million indians to extinction.” (Sunday Times, 1969)

Antes disso os olhares do mundo e do próprio Brasil não enxergavam os indígenas. Nas reportagens descreviam as atrocidades e relatavam o que se passava nos rincões do Brasil e para a população indígena. Denúncias como escrita por Irene Guimarães informando das atrocidades cometidas pelo Major Luiz Vinhas Neves, antigo diretor do SPI, culpado por mais de “quarenta e dois crimes, dentre os quais, torturas e assassinatos em massa contra os indígenas confiados à sua proteção” (Le Monde, 1968). Braun denunciou que proprietários de terras e os agentes do SPI usaram, “além das armas convencionais, armas biológicas” (Medical Tribune, 1969). Lewis denunciou que “tribos foram exterminadas não apesar de todos os esforços do Serviço de Proteção ao Indígena, mas com sua conivência – muitas vezes sua ardente cooperação” (Sunday Times, 1969).

Um detalhe importante em todos esses relatos é que nenhum funcionário foi preso por esse genocídio. Para o Governo, que vivia uma ditadura militar, foi uma vergonha nacional e internacional que feria o soberbo orgulho militar. O “Relatório Figueiredo” foi arquivado pelo Ato Institucional nº 5 do Governo Militar e por descuido em 2008 a Fundação Nacional do Indígena (FUNAI) manda inúmeras caixas para o Museu do Indígena no Rio de Janeiro, no qual foi identificado o conteúdo do relatório e com recursos da UNESCO foi digitalizado e se encontra disponível para acesso. Em 1967 é extinta o SPI e criada em dezembro de 1967 a Fundação Nacional do Indígena (FUNAI) e uma nova era para educação escolar indígena no Brasil é concebida.

2.4.2 Educação escolar indígena após a fundação da FUNAI

Como supracitado, no auge da ditadura militar no Brasil, é criada a FUNAI (Lei nº 5.371 de 1967) para mascarrar a vergonha do SPI e dar uma nova roupagem à instituição.

Desejava-se naquele momento instituir uma política indigenista que internacionalmente fosse aceita e com parâmetros integracionistas dos povos indígenas seguindo padrões internacionais. O ensino intercultural e bilíngue que se propagava nos meios acadêmicos como uma forma mais justa de modelo educacional para os povos indígenas foi elencado como padrão. Oliveira & Nascimento (2012) ressaltam que, por estar primeiramente preocupada com as questões desenvolvimentistas e da segurança nacional da época, a FUNAI, de fato, não significou avanço para os sujeitos que ela deveria atender.

A FUNAI se conveniu a Summer Institute of Linguistics (SIL) em 1970 para administrar a educação intercultural e bilíngue, que durou até 1991, contudo a SIL já estava em atividade no Brasil desde 1956. A SIL era fundamentalmente religiosa e já desenvolvia um trabalho na área linguística de tradução da Bíblia e na confecção de tradutores das línguas das comunidades indígenas na América latina. Um claro retrocesso ao início da doutrinação cristã produzida pelos missionários no início da invasão em 1500 que traz consigo novamente característica de ordem religiosa protestante (SILVA & FERREIRA, 2001). Para Langhinotti (2013), a educação escolar indígena serviu aos interesses dos governos e grupos dominantes para extermínio das populações indígenas:

Considerando a trajetória histórica da educação escolar indígena apresentada, verifica-se que, por muito tempo a escola serviu aos interesses dos governos e grupos dominantes que tinham como objetivo o extermínio dos povos indígenas, servindo também de instrumento para difusão destas ideias (LANGHINOTTI, 2013).

Em 1972 foi criado o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), um órgão vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, cujas atribuições eram de prestar serviços na área educacional. Neste mesmo ano a FUNAI baixou normas para a educação dos grupos indígenas (Portaria nº. 75 de julho de 1972), que estabelecia que as línguas indígenas deveriam ser utilizadas na educação escolar, na valorização da cultura dos povos indígenas e que a educação dos grupos indígenas seria sempre intercultural e bilíngue.

Em 1973 a Lei Nº 6.001, o Estatuto do Indígena, no seu Art. 49, diz-se que a alfabetização dos indígenas far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira. No Art. 50, desse estatuto, determina que “[A] a educação do indígena será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”.

Contudo sua aplicação não levou em conta as realidades sociais, econômicas e culturais dos diferentes povos indígenas na época e sua aplicação ficou restrita a instrumentalização linguística sem a valorização dos aspectos culturais de cada nação. No

papel desejava-se que o patrimônio indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização cultural fossem respeitados, sendo a educação a mola propulsora deste *status* cultural.

Sobre a escolarização indígena no Brasil, Capacla (1995) observa que ao longo dos cinco séculos desde a criação da primeira escola para indígenas, a concepção de escola indígena nem sempre foi pautada por questões hoje consideradas relevantes, como diferença, diversidade, identidade, autonomia. D'Angelis (2012) nos informa que pensar uma escolarização indígena não diz respeito à simples adaptação de um modelo de escola ocidental para uma comunidade indígena, pois é preciso que se considere qual o projeto de vida da comunidade, o que e como a escola pode contribuir com esse projeto, o que os indígenas pensam sobre a escola e o que esperam dela na sua construção. Heidegger (2002) segue na valorização da educação escolar indígena e destaca que, o silêncio, a invisibilidade histórica e o “encobrimento” de um tema relevante, que diz respeito à constituição individual e coletiva das pessoas que vivem na nossa América justificam a importância de tornar mais visível à educação escolar indígena. Para Oliveira (1999, p.8) “uma compreensão das sociedades e culturas indígenas não pode passar sem uma reflexão e recuperação críticas da sua dimensão histórica”.

Uma das práticas da SIL para educação escolar indígena foi a capacitação dos “professores” nativos como auxiliares bilíngues. Com este esforço de estreitar os caminhos para “educar” os indígenas a SIL se valeu dos “indígenas para mediar uma pedagogia que se pretendia bicultural”, ainda que estivesse, de fato, a favor dos “interesses civilizatórios do estado” (NASCIMENTO, 2006, p. 41). Para Bergamaschi e Medeiros (2010) “o cargo de professor indígena, entre outras conquistas, é decorrente de um processo de luta que reivindica o protagonismo indígena na elaboração e execução de políticas públicas, entre elas a educação escolar.”

Existe relativamente uma diferença da educação e da cultura dependendo do momento histórico e social de cada sociedade ou civilização, isto é, não há absolutismo, por este motivo é necessário pensar em educação intercultural, para que haja reciprocidade e troca na aprendizagem, entre culturas e em todas as relações humanas e sociais e, assim, buscar uma prática educativa intercultural na diversidade. Neste sentido, Silva e Maciel (2009) provocam pensar na escola intercultural, bilíngue, específica e diferenciada como uma armadilha, pois nas atuais escolas localizadas em áreas indígenas, podem revelar práticas pedagógicas tão ou mais autoritárias que as exercidas em escolas não-indígenas no passado e no presente. Entretanto, Mubarrac Sobrinho *et. al.* (2017) nos informam que:

“[...] a educação escolar indígena, fruto de muita organização e luta dos povos indígenas e dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, foi construída em um árduo processo dialético, que envolveu a população indígena brasileira, os movimentos sociais, as instituições de ensino, além da participação efetiva dos intelectuais e pesquisadores dessa temática.”

E diferenciando a educação indígena da escolar indígena, Luciano (2006) esclarece que:

[A] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. (LUCIANO, 2006, p. 129)

Além da SIL, na década de 70 surgem muitas ONGs (organizações não governamentais) que em consonância com os movimentos indigenistas, impulsionam a aplicação dos direitos indígenas e da educação escolar indígena, tivesse destaque pela primeira vez. Destas ONGs destacam-se a Comissão Pró-Indígena de São Paulo (CPI/SP); Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); Associação Nacional de Apoio ao Indígena (ANAI); Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e a União das Nações Indígenas (UNI), primeira ONG indígena de âmbito nacional. Mas também neste contexto surgem os Reformatórios:

[...] como uma experiência de reeducação de indígenas aculturados que transgridem os princípios norteadores da conduta tribal, e cujos próprios chefes, quando não conseguem resguardar a ordem na tribo, socorrem-se da FUNAI visando restaurar a hierarquia nas suas comunidades (CAMPOS, 2012, p. 8-9).

Lembra-se que se estava em plena ditadura militar e as “correções” são *práxis* na cartilha governamental. A ditadura teve fim em 15 de março de 1985 e em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição Federal do Brasil. Com isso várias mudanças no cenário da educação escolar indígena foi estabelecido. Na constituição foi dedicado um capítulo (VIII) que se intitulava “Dos Indígenas”, que no seu Art. 231 assim afirma: “São reconhecidas aos indígenas suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens.” (BRASIL, 1988, p.150). Com as novas perspectivas colocadas pela Constituição Federal de 1988, estas se transformaram em novas possibilidades e constituição de um novo momento da história da educação escolar indígena (VALENTINI, 2009).

Em 1989 a OIT (Organização Internacional do Trabalho) na convenção nº 169 estabeleceu que os povos indígenas tivessem o direito de autodeterminação e que quando oportuno sua educação deveria ser na língua mãe de cada povo ou dos grupos existentes na região.

Em 1991 o Decreto Federal n. 26/1991, da Presidência da República retirou da FUNAI a competência para coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena e atribuiu ao Ministério da Educação (MEC), contudo a FUNAI continuou mantendo na sua administração instâncias específicas para o tratamento das questões da educação escolar indígena que persistiu até julho 2012. Surgia uma nova perspectiva para educação escolar indígena que dava o devido lugar da educação. Outro momento importante foi o lançamento em 1992 das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena que tratava do currículo, do material didático e descrevia sobre a interculturalidade, globalidade do processo de aprendizagem, entre outros pontos para a formação de uma escola propriamente voltada para as comunidades indígenas.

Destaca-se para educação escolar indígena para este período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB -9394/96 que na sua constituição reafirma os ideais indígenas para uma autonomia educacional. Em especial nos artigos 78 (“a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”) e no Art. 32 (“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”). Para a autonomia educacional era necessário a formação de professores indígenas e que depois de formados mesclassem seus etnoconhecimentos com os conhecimentos científicos. Além da valorização da sua genealogia, cultura e modo de vida, para Silva & Freitas (2014) a escola passa a ter outro sentido:

Em relação à escola, no princípio ela foi imposta, mas com o passar no tempo os indígenas passaram enxergar a escola como um instrumento de luta e agora a reivindicam em suas aldeias. Mas não é qualquer escola, eles lutam por uma educação escolar que desenvolva um processo educativo a partir da sua cosmovisão e conectado ao modo de vida de cada povo (SILVA & FREITAS, 2014).

Em 1998 foi publicado um importante documento, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), que em 1999 o MEC reconhece a educação escolar indígena como uma modalidade diferenciada nas Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas. Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu objetivos e metas para a educação escolar indígena, criando a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue fosse assegurada. Em 2002 surgem os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas e a Declaração Universal na Diversidade Cultural Manifestada salvaguardar a herança linguística da humanidade da UNESCO.

Em 2009 a UNICEF estabelece os direitos dos meninos e meninas dos povos indígenas e promove o uso da linguagem cultura e religiosidade (Comentário Geral Nº 11). E neste mesmo ano o MEC convoca a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), ocorrida em Luziânia (GO), no período de 16 a 20 de novembro de 2009. A CONEEI destacou a necessidade de elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as escolas de educação indígena elencando-se um sistema próprio de educação e gestão das unidades escolares que contemplassem e respeitassem os etnoconhecimentos. Posteriormente o Decreto n. 6.861 de 2009, MEC, cria os Territórios Etnoeducacionais (TEEs) reconhecendo uma educação diferenciada para as escolas indígenas e sua valorização linguística e cultural.

Conforme Ferreira (2001, p. 72), “para os indígenas, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os indígenas recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta”. Bergamaschi e Medeiros (2010) nos informa que:

[...] diferente de outros momentos históricos, nos quais alguns grupos indígenas buscaram isolar-se como forma de resistência, hoje a maioria deles mostra-se e atua num movimento de reafirmação das identidades e num processo intenso de diálogo com a sociedade nacional. Dominar seus códigos se tornou imprescindível para a manutenção dos povos indígenas e, por isso, a escola passou a ser vista como uma estratégia de afirmação étnica[...].

Para os Kaingang a escola tem outro significado “lugar onde se aprende” (venh kanhrãn jafã), que demonstra o respeito que se têm a essa instituição por parte dos indígenas (FAUSTINO, 2006).

A escola passa ser um organismo vivo dentro da aldeia e dos membros destas comunidades, lá se aprende, se ensina, se reúnem e as trocas e as hierarquias são importantes na comunicação e transferência de conhecimento. A escola é a ponte entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos universais, o etnoconhecimento, seria a argamassa que liga esses dois mundos. Assim Tassinari (2001) nos informa que a escola indígena começa a ser vista também como espaço/momento privilegiado para o aprofundamento das próprias pesquisas sobre etnoconhecimentos, e os professores e alunos Indígenas, por sua vez, revelam-se como pesquisadores e pesquisados no contexto local e complementa definindo a escola como “espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como um espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, indígenas e não indígenas”. Para Medeiros (2018) a escrita da história da escolarização é fundamental para avaliar que elementos dessa escola anterior se mantêm vivos hoje e ainda são praticados nas terras indígenas Brasil afora.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2010 existiam 1.508 escolas municipais (53,17%) e 1.308 escolas indígenas estaduais (46,13%). Em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo MEC:

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam, direta ou indiretamente, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito à educação escolar diferenciada (MEC, 2012).

Outros dispositivos que corroboram na evolução da educação escolar indígena são: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 e Resolução CNE/CEB n.º 5/2009; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 4/2010; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 7/2010; e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 e Resolução CNE/CEB n.º 2/2012, bem como nas diretrizes referentes às modalidades de ensino.

2.4.3 Educação Escolar Indígena para os Terena

Os primeiros contatos dos Terena com a educação escolar indígena ocorrem após a guerra do Paraguai em 1870 que segundo o Cacique Terena Armando Gabriel disse que, após a guerra com o Paraguai, os Terena receberam do governo imperial três botinas: “duas no pé e uma na bunda” (EREMITES DE OLIVEIRA & PEREIRA, 2007). Somente em 1887 as famílias Figueiredo e Bernardo, também o indígena Kaiowá Ubiratan, formaram a primeira sala de aula construída com palha de bacuri e parede de pau-a-pique na aldeia em Dois Irmãos do Buriti/MS (BROSTOLIN & OLIVEIRA, 2012). As autoras relatam que somente em 1910 sob o comando do SPI uma nova sala é construída em condições precárias, sem respeito à cultura indígena e somente em 1954 o primeiro professor indígena Terena assume as aulas. Carvalho (1995, p.94) escreve que existiam três escolas entre 1910 e 1920, a escola do Posto SPI, a escola dos católicos e a escola dos missionários protestantes da missão norte-americana Inland South America Missionary Union (ISAMU) fundada em 1912 através do Reverendo John Hay e Henrique Whittington.

Em 1959 o SIL constituiu uma cartilha em língua indígena da família Aruak e o processo de alfabetização das populações indígenas de Mato Grosso do Sul (MS) iniciava a

passos lentos. Em 1965 o SPI cria uma sala dentro do órgão para alfabetização de adultos, onde o chefe do SPI seria o professor; as aulas eram esporádicas e a comunicação seria obrigatoriamente em português sem respeitar a cultura, o que foi alvo de críticas dos próprios indígenas. (BARBOSA, 2002)

Contudo a educação escolar indígena começa verdadeiramente a ser construída a partir no final da década de 80 com a Constituição de 1988 no seu Art. 210. Inicialmente a educação escolar indígena funcionava em escolas mistas, quase sempre rurais, sem que houvesse diferenciação de ensino para os indígenas e não indígenas. A União das Nações indígenas do Centro Oeste (UNI - Centro Oeste) inicia um debate acerca das questões indígenas no MS e em 1987 inicia-se uma ação integrada para educação pré-escolar de crianças indígenas, com o objetivo de se desenvolver uma série de propostas para educação escolar, ação conjunta das delegacias do MEC de Roraima e MS, no mesmo ano, o Centro de Trabalho Indigenistas (CTI) apresentava a Secretaria Estadual de Educação de MS, um projeto educacional para a preparação de material pedagógico para o povo Terena, que teve sua primeira realização na aldeia Cachoeirinha (CARVALHO, 1995, p. 75).

Portanto, a invisibilidade, que não revela os significados do modo de vida dos povos indígenas e de seus protagonismos, faz persistir, no meio educacional, a imagem de uma escola indígena com o formato da catequese colonial, ocultando o movimento de criação e vida que ela se meandra no presente. Assim Silva (2016), discorre sobre as intervenções em sala de aula à luz de conhecimentos científicos culturais trazendo um novo significado ao ambiente educacional:

O registro e a disseminação do modo de fazer ciências de uma sociedade constituem em uma ampliação de seus elementos culturais. E esse entendimento de como os sujeitos de uma cultura fazem ciências evidencia que o professor em sala de aula pode encontrar em seu aluno um cientista do cotidiano, utilizador de teorias e práticas distintas do mundo escolar. Assim, intervenções em sala de aula à luz de conhecimentos científicos culturais traz um novo significado ao ambiente educacional, onde os alunos se tornam parte do conhecimento ensinado e produzido. Esse processo pode tornar a escola mais significativa para o discente (SILVA, 2016, p. 10).

A escola mais significativa para o indígena cria corpo e protagonismo indígena a partir dos anos 90. Em 1990 ocorre o I Encontro Estadual Indigenista que refletia sobre a educação escolar indígena no estado do MS, propostas de políticas educacionais direcionadas às comunidades indígenas. Em 22 a 24 de setembro de 1990, em Campo Grande/MS, 66 professores Terena realizaram em MS um encontro onde se discutiu como a educação escolar deve ser e chegaram a conclusão de que a mesma deveria ser bilíngue e a alfabetização na língua nativa. Em agosto deste mesmo ano, a UFMS realiza o Seminário

Estadual AIA-90 - Alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul e o ensino diferenciado para o povo Terena (CARVALHO, 1995).

Em fevereiro de 1991 ocorreu o I Encontro dos Professores Indígenas e Não Indígenas do estado do Mato Grosso do Sul que contemplou a importância da mobilização dos professores indígenas, o currículo para as escolas indígenas serem elaborados com participação da comunidade indígena e a alfabetização. Participaram professores das etnias: Terena, Guarani Kaiowá e Guarani Nhandeva. Em julho de 1991, 19 aldeias Terena em conjunto com a Comissão Interinstitucional de Implantação do Programa de Educação Indígena, reuniram-se em Aquidauana e estiveram presentes no Seminário “A educação indígena”, onde redigiram uma proposta denominada “A escola que nós indígenas queremos em Mato Grosso do Sul”. Com o objetivo de analisar e discutir a proposta feita por 66 professores indígenas que participaram em setembro de 1990 e chegaram a dois tópicos principais:

a- Ampliar as sugestões em pauta, que solidificam os anseios das comunidades indígenas do povo Terena do estado do MS, manifestadas por 42 líderes, convertendo-as em Propostas de “Alfabetização indígena do Mato Grosso do Sul e da escola que nós indígenas queremos ter, onde buscaremos respostas firmes e confiáveis para readquirir o nosso equilíbrio e reconquistar nossa cultura, destruídas no contato com a sociedade nacional”.

b- Reconhecer a legitimidade da proposta ora apresentada, tendo em vista a Declaração de Princípios do Decreto nº 26 de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a Educação indígena, regulamentado pela Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991 (CIMI, 1992).

Deste encontro surgiram outras discussões que se propagou em todo estado do MS e proporcionou a efetivação de escolas públicas em aldeias, contratação de professores indígenas, capacitação dos professores indígenas e uma política educacional própria e diferenciada as populações indígenas do MS. Outros encontros em outras nações indígenas vão se alastrando no estado e um desses ocorre em 1991 no I Encontro de Professores e Lideranças Guarani Kaiowá em Dourados, que discutia as leis que garantem a educação escolar e a realidade vivida nas escolas. E ainda em 1991 o MEC cria a Coordenação nacional de educação indígena através da Portaria Ministerial MJ/MEC nº 559 de 16 de abril de 1991 e no mesmo ano, a nível Estadual, cria o Programa Nosso indígena - Um cidadão, em 46 aldeias e 19 municípios. Um produto destes esforços foi a chegada de um técnico educacional para trabalhar especificamente com a educação escolar indígena no MS.

Em 1992 foi criado o setor de educação escolar indígena na secretaria de educação do MS que ampliou a capacitação dos professores Terena. Elaborado pela Secretaria de Estado de Educação/MS, as Diretrizes Gerais para Educação Escolar Indígena que foram aprovadas através da Deliberação CEE nº 4324, pelo Conselho Estadual de Educação em 03

de agosto de 1995, acompanhado do Parecer CEE/MS nº 201/95. A princípio, nesta legislação, não havia nenhuma ação voltada a uma educação intercultural e bilíngue específica e diferenciada. Em 1996 a Resolução P/SED/nº 3690/96 constituiu a comissão de trabalho da educação escolar indígena e cria a proposta do regimento escolar das escolas Terena das Aldeias do MS: Cachoeirinha, Argola, Babaçú, Morrinho e Lagoinha.

Para o fortalecimento da educação escolar indígena é criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas em 1998 e em 1999 há a Resolução 03/99/CNE/CEB que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Ainda em 1999, há Deliberação nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação que gera a Resolução nº 03/99/CNE com a participação dos professores-indígenas do Estado. Neste ano é realizado o primeiro censo e existiam 1.392 escolas indígenas no MS em 2010 são 2.836 (INEP, 2010). O direito à educação escolar indígena também foi contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001.

A Deliberação CEE/MS Nº 6767 de 25 de outubro de 2002 fixa normas para organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas pertencentes ao sistema estadual de ensino de MS para a oferta da educação escolar indígena e dá outras providências. E no mesmo ano foi criada a categoria de Escola Indígena, no âmbito da educação básica no sistema de ensino de MS no Decreto estadual n.º 10.734, no Art. 2º:

A Escola Indígena terá normas jurídicas próprias fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas normas do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, proporcionando a educação escolar intercultural e bilíngue, a valorização plena das culturas dos povos indígenas, assim como afirmação de sua diversidade étnica (MATO GROSSO DO SUL, 2002).

Em 2003, cria-se a Lei n.º 2.787 que dispõe sobre o sistema estadual de ensino do MS que nos Art. 89 ao 92 discorre sobre a educação escolar indígena. No seu texto estava previsto o respeito à memória histórica, a reafirmação de sua identidade étnica, a valorização de sua língua e cultura, além das disposições legais para a formação e condução da educação escolar indígena no estado.

A partir de uma parceria da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, o governo do Estado, MEC, FUNAI, cerca de 20 prefeituras municipais e outras entidades é criado em 2006, a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu voltado para a formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá.

Em 2008 é criado o conselho de educação escolar indígena de MS (CEEI) como órgão consultivo da secretaria de estado de educação contribuindo para opinar na formação

de uma educação escolar indígena de qualidade e que respeitem as leis e diretrizes. Em 2009 é criado os Territórios Etnoeducacionais (TEEs) no Decreto nº 6.861 com dezesseis artigos. No decreto a educação escolar indígena define que será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Há em MS dois Territórios Etnoeducacionais: TEE Cone Sul das etnias Guarani e Kaiowá, e TEE Povos do Pantanal, das etnias Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena.

Mais atualmente o conselho estadual de educação de MS garantiu a oferta de educação escolar indígena na deliberação CEE/MS nº 10.647/2015. Neste contexto, o texto nos trás de novidade a garantia de toda a cadeia de ensino, do básico ao profissionalizante, respeitando as especificidades das escolas indígenas quanto aos seus princípios comunitários e ou bilíngues/multilíngues, de interculturalidade e de diferenciação étnico-cultural, incluindo as linguagens e códigos destinados aos alunos cegos, surdos e surdos/cegos. Para isso, propõe uma pedagogia de forma orgânica e articulada com as comunidades indígenas e respeitando sua cultura e geografia.

Sobre o momento histórico Amado (2019) nos informa que descrever e analisar as situações vividas pelo povo Terena e como o contato com agentes externos impactou a sociedade Terena a cada momento, oferecendo-nos elementos próprios, capazes de evidenciar sucessivos arranjos e rearranjos sociais e culturais que permitiu ao povo Terena continuar existindo enquanto povo indígena que, mesmo com a intensa interação com a sociedade não indígena, por esta não foi assimilada (p.39).

Para Oliveira (2015) as:

[...] coletividades inteiras permanecem sitiadas e constrangidas por diversos mecanismos de sujeição: tolhimento da liberdade de ir e vir em seus próprios territórios; ameaças de morte e assassinato de lideranças; imposição do português como língua oficial para se comunicar com autoridades e órgãos do Estado; intolerância de missões evangélicas que demonizam as religiões nativas e promovem outras formas de violência; implantação de uma política de educação formal e assistência à saúde em desatenção às particularidades de cada comunidade; ação de setores da imprensa na construção de uma imagem negativa sobre os indígenas[...] (OLIVEIRA, 2015, p.358).

Entretanto há uma evolução na educação escolar Terena que faz parte do processo de luta do povo. Um encaminhamento diferenciado das atividades que são desenvolvidas nas escolas garante a perpetuidade da cultura e das tradições Terena. Atualmente a escola nas aldeias respeitam todas as tradições e especificidades de cada grupo escolar. O etnoconhecimento é um dos pontos de ligação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional, cabe aos educadores e anciões serem os comunicadores dessas

práticas pedagógicas, para não desviar do propósito maior que é a educação das crianças e jovens da comunidade.

2.5 Considerações finais do capítulo 2

Colonização ou Invasão? O termo invasão pode parecer para alguns um termo errado ou pejorativo, pois na maioria dos livros didáticos que são adotados nas escolas o termo utilizado costumeiramente é colonização. No dicionário o termo invadir (em latim *invasio*) está representado por “ato de penetrar (em local, espaço etc.), ocupando-o pela força” ou “desrespeito, desconsideração, especial em relação à vida pessoal de outrem; usurpação” e colonizar “ato ou efeito de colonizar” nos livros de história em Portugal e Espanha é adotado o termo “invadido” quando se trata dos “Mouros”, expulsando os Romanos que também haviam “invadido” a península ibérica e viveram mais de 1000 anos até sua expulsão.

Os Mouros deixaram palavras que persistem na arquitetura e no vocabulário dos dois países até hoje, como por exemplo: blusa (espanhol e português) e bloosa (árabe), camisa (espanhol e português) e Kamis (árabe), guitarra (espanhol e português) e qithara (árabe), azeite (espanhol) e azeite (português) e zayt (árabe), música (espanhol e português) e moseka (árabe).

Contudo, quando se trata da chegada dos mesmos a palavra troca de sentido, passa a ser atenuada como algo suave e que aparentemente conota a exploração de terra vazia ou marginalizada e “colonizar” nos livros escolares sempre representa a figura do “herói”, dos “descobridores” e “aventureiros”, os “países do colonialismo”. Como se nos países colonizados houvesse apenas “selvagens” em busca de salvação, como imaginavam muitos dos governantes da época.

Em contrapartida observa-se que o nativo, dono original da terra, passa a ser coadjuvante da sua própria história e a história passa a ser divulgada apenas pelo olhar do “herói” e “aventureiro”. Da chegada à terra estrangeira o invasor dizimou populações inteiras e muitas culturas foram extintas e a imposição de um idioma estrangeiro matou muito das línguas nativas. Hoje quando morre um ancião numa aldeia diz-se que se morre um “dicionário”, uma “biblioteca viva”; quantas “bibliotecas vivas” não foram extintas nas invasões?

Entre chegada dos colonizadores até a criação da primeira escola para educação escolar indígena não doutrinária levou-se em alguns países mais de 400 anos para surgir, algumas clandestinas e marginais. Dos países que já havia escolas ou podemos dizer uma

educação sistematizada como por exemplo dos Maori, Astecas e Incas, foram ignoradas e desprezadas.

Educação indígena sempre existiu em todos os países pesquisados, na sua maioria era uma educação oral e muito eficiente que seguia uma hierarquia e sempre voltada para a comunidade. A grande ignorância dos colonizadores estava em acreditar que sua língua era a melhor, sua cultura a mais importante e seus costumes os mais corretos, pois o que faltava na maioria dos casos era uma pedagogia de exploração. Mas é importante lembrar as invasões tinham como finalidade expandir os territórios e exploração dos recursos naturais e escravização.

A cor da pele foi crucial na história da exploração, quanto mais escura mais discriminatória foi a exploração do país pesquisado e mais distante, foi uma política educacional, que como o próprio nome induz é um ato político e necessita que seja realizado por quem governa. Outros fatores foram importantes no estudo da educação escolar indígena nos países pesquisados como por exemplo: ditaduras, mudanças constantes de políticas públicas, inúmeras invasões e interesses internacionais.

Na história de países como Angola, que teve no seu povo o maior produto comercial, existe até os dias de hoje um atraso na educação escolar indígena e social. Outros como Timor Leste, com inúmeras invasões, guerras e explorações internacionais dos recursos naturais; tem até a atualidade um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) pífio numa visão global. Neste contexto é importante ressaltar que uma atitude dos próprios indígenas na tomada da sua educação escolar é imprescindível na construção de uma comunidade mais atuante e forte. Como diz Linda Smith (2012): “O conhecimento tradicional indígena está sendo revitalizado em espaços criados pelo ativismo (p. 293)”.

A autora ainda coloca que “[A]s maneiras pelas quais que a pesquisa científica tem participado dos piores excessos cometido pelo colonialismo, continua a ser uma história assiduamente lembrada por muitos povos colonizados do mundo” (2012, p. 19). Pretendeu-se neste estudo não invadir o espaço de direito, dos que por direito tem a voz final na sua própria história e sim abrir a possibilidade de uma discussão, ampliando o diálogo entre todos, jogando luz sobre a história da educação escolar indígena. Desvincular o etnoconhecimento do ambiente escolar atualmente na maioria das comunidades indígenas no mundo é inapropriado, pois é no ambiente escolar que todas as gerações podem trocar conhecimento, e politicamente é aberto ao diálogo e trocas.

CAPÍTULO 3. Os Terena e seu Conhecimento

3.1 Uma breve história da trajetória Terena

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2010) o estado do Mato Grosso do Sul (MS) abriga uma das maiores populações indígenas do país, segundo o Instituto Socioambiental (ISA, 2010) os Terena estão em torno de 28.876 indivíduos e segundo a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS), a população indígena no estado do MS está em torno de 80.459 indivíduos das etnias Terena, Kaiowá, Guarani, Kinikinau, Kadiwéu, Guató, Atikum, Ofaié-Xavante. Na amazônica (168.680) está à primeira. A terra indígena mais populosa no país é a Yanomami, com 25,7 mil habitantes (5% do total) distribuídos entre o Amazonas e Roraima. Já a etnia Tikúna (AM) é mais numerosa, com 46 mil indivíduos. Em seguida, vem à etnia Guarani-kaiowá (MS) com 43 mil indivíduos.

O povo Terena são descendentes dos Chané-Guaná da família linguística dos Aruák, “aquelas genericamente chamadas de Guaná, Chané, Chané-Guaná ou Guaná-Chané (Guaná-Txané)” (EREMITES DE OLIVEIRA & PEREIRA, 2012, p.27). A língua Aruák, para os Terenas, não é usada como imposição de cultura, e sim, apenas no processo de comunicação. Em verdade [...] “os Terena têm orgulho de dominarem, inclusive por meio do uso da língua do *purutuyé* [corruptela de português, língua dos brancos], a situação de contato com a sociedade nacional, e é este domínio que lhes permite continuar existindo enquanto um povo, política e administrativamente autônomo” (BITTENCOURT & LADEIRA, 2000, p.130-132). Ainda, segundo Bittencourt e Ladeira (2000),

[T] todos estes grupos indígenas que falam a língua Aruak têm diferenças entre si, mas possuem uma mesma língua de origem. Além desta proximidade que indica uma origem comum, estes grupos têm semelhanças na forma de sua organização social. Todos esses grupos possuem ou possuíam formas de organização internas características, sendo tradicionalmente agricultores e conhecedores das técnicas de tecelagem e cerâmica (BITTENCOURT & LADEIRA, 2000, p. 18).

Até o final do século XIX, os povos indígenas estavam separados e se distinguiam entre si, em vários povos: Terena (ou Etelenoé), Echoaladi, Quinquinau (Equinquinau) e Laiana. Eremites e Pereira (2007, P.02) nos informam que “no período colonial, séculos XVI, XVII e XVIII, grupos Guaná-Txané estavam estabelecidos nas regiões chaquenha e pantaneira, denominada em terena de Êxiva, as quais devem incluir partes dos atuais territórios do Brasil, Paraguai e talvez da Bolívia”. Todos da região do Chaco:

áreas com vegetação tipicamente chaquenha (EREMITES DE OLIVEIRA & PEREIRA, 2003 [2012], p. 270).

Por volta dos anos 1700 a pressão crescente dos espanhóis sobre os territórios Mbayá localizados nas margens ocidentais do Paraguai, somada a disputas internas por prestígio guerreiro, forçariam a migração de inúmeros grupos indígenas, dentre eles os Terena, para o lado oriental do rio Paraguai. Os Terena ainda guardam a memória desta migração e da travessia do rio Paraguai:

Eu tenho a história comigo, história do meu pai. Aqui na Cachoeirinha não havia ninguém... Meu pai é daqui mesmo. O bisavô dele veio do Eêxiwa [região compreendida entre a margem direita do rio Paraguai e a chamada “morraria” de Albuquerque – hoje Corumbá – na margem esquerda do mesmo rio], meu pai contava. Eles tinham sido atacados por outros índios diferentes lá do Eêxiwa. Aí eles vieram de lá, atravessaram o rio Paraguai até Porto Esperança, atrás da morraria... Ficaram um pouco perto de Corumbá e depois fizeram aldeia aqui, em Miranda. Naquele tempo não tinha purutuyé [brancos, portugueses], só mesmo índio Terena, Laiana, Kiquinao, Echoaladi, Caduveo [...] Felix, ancião morador da aldeia Cachoeirinha, (BITTENCOURT & LADEIRA, 2000).

Para os Terena todos os descendentes diretos, indiretos ou de que compartilhem da solidariedade étnica, mesmo fora das aldeias, são considerados Terena se assim desejarem. A população Terena no estado do Mato Grosso do Sul – Brasil está distribuída em uma extensão de 18.000 hectares, a qual se encontra localizada em oito Terras Indígenas (TI), e duas no estado de São Paulo.

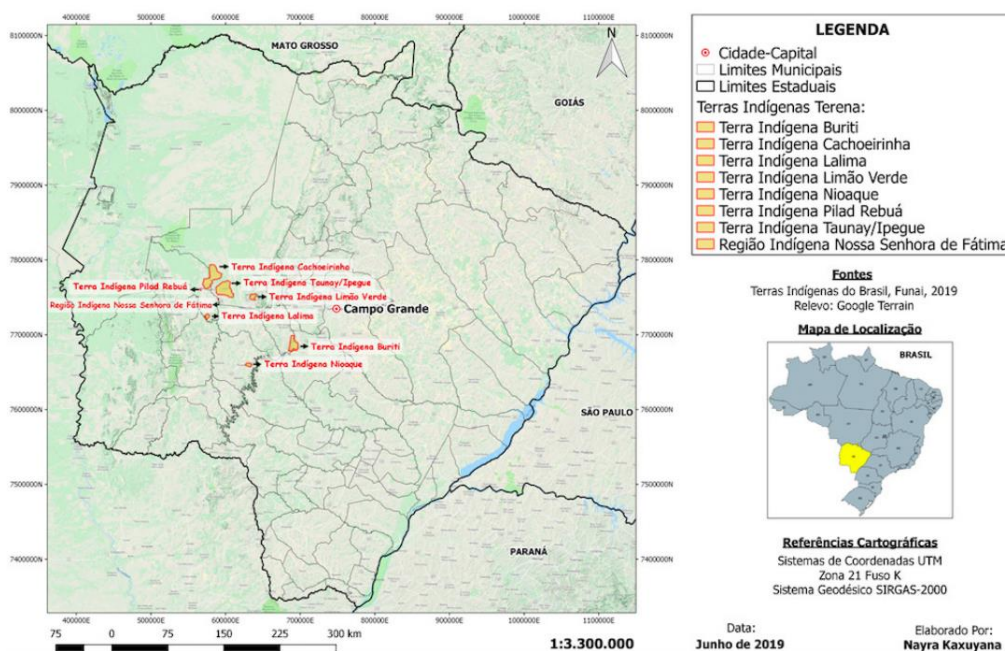


Figura 2: Mapa do estado do Mato Grosso do Sul e Terras Indígenas Terena.
Fonte (AMADO, 2020, p. 35)

Na subsistência dos Terena a agricultura tem um papel importante mesmo antes da chegada dos colonizadores. Era exaltada a sofisticação que o povo Terena administrava suas plantações e como era respeitada a fauna e a flora por seu povo. Max Schimidt (1917) afirma que a expertise dos Aruák está em se aperfeiçoar cada vez mais por meio de empréstimos de culturas estranhas.

Neste aspecto à medida que o povo Terena fazia novas alianças, também expandiram sua cultura e aperfeiçoavam ainda mais suas técnicas, em situações específicas, chegaram utilizar novas tecnologias oriundas da parceria com o homem branco (*purutuyé*) além da aliança com os Mbayá-Guaicuru quando os Chané atravessaram para as bandas orientais do rio Paraguai, nas últimas décadas do século XVIII. Segundo Oliveira (2013),

[A] a ocupação da região pelos portugueses começou depois da descoberta de ouro na região de Cuiabá, na década de 1710. Por conta disso várias povoações foram fundadas pelos portugueses, como Cuiabá (1718) e Albuquerque e Vila Maria (1778). Preocupados em defender suas fronteiras contra os espanhóis, os portugueses também construíram várias fortificações militares, como o Forte de Coimbra (1775) e o Presídio de Miranda (1778) (OLIVEIRA, 2013, p.26).

Em 1803, o sargento engenheiro Ricardo Franco de Almeida Serra apresentou seu "Parecer Sobre os aldeamentos dos índios uaicurús e guanás" e neste texto mencionava os Guaná (na verdade, os Quinquinau) vivendo há alguns anos em um aldeamento com 600 "almas" nas cercanias de Albuquerque. Ele noticiava que "(os Guaná) vendem todos os anos em Coimbra algumas redes e panos, bastantes galinhas, grande soma de batatas e alguns porcos, tendo assim essas permutações enriquecido mais esta nação que os uiacurús". Estimava-se a população indígena (incluindo os Guaicuru) habitante entre o forte Coimbra e o presídio de Miranda em "duas mil e seiscentos almas" (ALMEIDA SERRA, 1845, p. 199). Segundo Eremites de Oliveira e Pereira (2003),

[N]naquela época, esses indígenas já mantinham relações de amizade, reciprocidade e aliança com os militares a serviço do Rei de Portugal, conforme comprovado em vários estudos, dentre os quais a conhecida História do Forte de Coimbra, escrita pelo general Raul Silveira de Mello (1958), grande especialista em história militar que levantou e analisou muitos documentos da época (EREMITES DE OLIVEIRA & PEREIRA, 2003, p. 294).

Em 1845, o número de habitantes portugueses em Albuquerque era de setenta e seis pessoas, incluindo a guarnição do forte, composta por quarenta soldados. Já os indígenas representavam uma população de setecentas a oitocentas pessoas. Castelnau (1946) comenta que da vila de Miranda os Terenas estimavam-se sua população em aproximadamente três mil indígenas e dizia que:

[...] estes índios são muito laboriosos e entretêm com os brasileiros um grande comércio de farinha de mandioca e de arroz; suas lavouras são extensas e muito bem plantadas, [...] essa gente é bastante industriosa; cria muito gado e possui muitos cavalos. Fazem grandes lavouras de cana-

de-açúcar, de milho, de feijão e de mandioca. Cultivam também bastante algodão, com que as mulheres fazem lindos tecidos para vender aos brasileiros[...] (CASTELNAU, 1949, p. 299-308).

No Segundo Império, os documentos oficiais das Diretorias de Índios no Mato Grosso [O estado do Mato Grosso foi dividido em (Mato Grosso) MT e (Mato Grosso do Sul) MS e a divisão entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 1979] mostram que, de fato, os únicos prestadores de serviços nas já vilas de Miranda e Albuquerque eram os indígenas Chané-Guaná cujas aldeias estavam estabelecidas nas suas proximidades. Pinto (2016, p. 27) nos informa que os Terena por ser “um grupo de grande mobilidade espacial foi chegando primeiro pela região de Miranda, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Nioque e por fim Sidrolândia bem recentemente, no ano de 1979”. Por exemplo, em documento datado de 1847, o primeiro Diretor Geral de Índios da Província do Mato Grosso (Joaquim Alves Ferreira) assim descrevia os Guanás:

Guanás: As quatro tribos de que se compõem esta nação (Terena, Kiquinao, Echoaladi e Laiana) pouco ou nada diferem entre si quanto ao modo de existência; seus costumes são mansos e pacíficos e hospitaleiros; vivem reunidos em aldeias mais ou menos populosas e muitos deles se ajustam para serviços de toda espécie em diversos pontos da Província, mormente para a navegação fluvial. Sustentam-se da caça e da pesca, mas principalmente da carne de vaca e dos produtos de sua lavoura. Cultivam milho, mandioca, arroz, feijão, cana, batatas, hortaliças e igualmente todos os gêneros de agricultura do país. As suas colheitas não só chegam para seu consumo como lhes resta um excedente que vendem a dinheiro ou permutam por diversas fazendas, ferramentas, aguardente, espingardas, pólvora, chumbo e quinquilharias e bem assim gado vacum e cavalos de cuja criação se ocupam. Fiam, tecem e tingem o algodão e a lã do que fazem ótimas redes, panos, cintos e suspensórios e quase todos entendem o nosso idioma [...]. Da tribo que conserva o nome de Guaná, há uma aldeia junto a Freguesia de Albuquerque e outra na margem do rio Cuiabá; (os) Guaná Kinikináo: em número de perto de oitocentos, vivem em uma aldeia no Mato Grande distante três léguas do poente de Albuquerque; existe outra aldeia de duzentos indivíduos nas imediações de Miranda; Guaná Terenas: vivem aldeados nas imediações do Presídio de Miranda; Guaná Laianas: habitam também na vizinhança do mesmo presídio.” Ofício Joaquim Alves Ferreira — Diretor dos Índios ao Ilmo. Snr. Dr. Joao Crispianno Soares Presidente desta Província, 1847 (Arquivo Público de Mato Grosso apud CARVALHO & CARVALHO, 1997).

Os Terena, por contarem com uma população bastante numerosa e manterem um contato intenso com a população regional, são o povo indígena cuja presença no estado se revela de forma mais explícita, dentre outras razões, por estarem localizados na região da capital do estado, Campo Grande/MS, e por serem o povo de maior índice de estudo com um número expressivo de graduados, mestres e doutores (segundo os próprios Terena). Podemos citar o cacique do povo Terena, Enio de Oliveira Metelo, “Eu posso ser o que você é sem deixar de ser o que eu sou!”. No curso da História do Brasil os Terena se adaptaram a guerras e a novas mudanças de território sem perder sua cultura e sua identidade. Uma parte dessa identidade está na sua mitologia, arte e vasta cultura.

3.2 O etnoconhecimento Terena: Cultura e Educação

Quando se fala em Etnoconhecimento Terena ou Conhecimento Tradicional Terena, perpassa-se na história da cultura Terena de integração familiar e da transmissão oral na educação diária. O “Tronco Velho” (Ancião) tem um papel importante na transmissão desta cultura e da integração da educação escolar indígena nos costumes e sabedorias étnicos. Domingo e Maria (2017, p. 71) mostram preocupação com continuidade da tradição oral, dos rituais e saberes, “[...] a relação íntima com a natureza tem sido deixada de lado com o passar do tempo e a morte dos anciãos; e, nestas perspectivas de reafirmação da identidade e verbalização desses conhecimentos [...]”. Para Miranda (2006, p. 86) essa preocupação pode ser afastada, pois,

[...] nas comunidades Terena este aspecto é muito importante no sentido de ensinar e educar as novas gerações quanto aos saberes tradicionais que ainda existem nas comunidades, iniciando com a participação dos mais velhos nas orientações sobre a natureza, sobre a cosmologia e sobre o mundo, mas, ao mesmo tempo, percebe-se um grande interesse da juventude em entender melhor o mundo científico, das ciências dos não-índios.

Entretanto, pretendem-se destacar da pesquisa, esses conhecimentos tradicionais da literatura acadêmica, pois na maioria dos trabalhos relatam os aspectos culturais e científicos dos Terena, não identificando os detalhes científicos deste conhecimento, uma vez que dos trabalhos analisados estão vinculadas as áreas da Educação, Antropologia e História. Por este motivo, os leques de trabalhos lidos complementavam uns aos outros, costurando os elementos científicos, complementando-os para se obter o resultado esperado e sustentado por referenciais teóricos.

O conhecimento tradicional é amplamente mencionado e discutido nos textos seja por sua definição simples dos fatos da tradição oral ou pela comunicação entre os membros Terena e sua propagação de conhecimento. Ficando claro para Domingo e Maria (2017, p. 72) que o Terena não fica parado no tempo, ele evolui, acompanha a modernidade, mas “traz consigo os saberes, os costumes tradicionais, ajustados a esta modernidade”, como é o caso da lida com a terra, usa a tecnologia disponível, mas se orientando pelos costumes tradicionais, conforme sua crença.

Nessa mesma linha de pensamento Seizer da Silva (2016, p. 19), afirma “[R]reinventamos-nos, estabelecemos novas conexões com outros saberes, nos tornamos Terena com memória cosmológica “cristalizada” nos saberes dos meus avós maternos.” E o professor Seizer complementa, “[A]s crianças Terena se desenvolvem em meio a relações sociais inter e intrafamiliares estabelecidas com os saberes étnicos e ocidentais, reforçados,

reelaborados, apropriados a partir das cosmologias, dos conhecimentos expressos nas artes, nas danças e na ciência Terena.” (p.75)

Relação íntima dos mais velhos, da família e dos professores fazem a ponte entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional. Nascimento (2020, p. 194) relata,

[D]escobrimos nas entrevistas que atualmente os guardiões das histórias, mitos, e saberes tradicionais, são os anciões das aldeias. Além dos conhecimentos científicos da cultura ocidental ensinados nas aulas, os professores estão chamando os anciões para contar histórias, mitos e saberes tradicionais Terena para as crianças, com objetivo de não apenas valorizar sua cultura, mas também valorizar os anciões como os detentores desses conhecimentos na atualidade.

Neste contexto, Amado (2020, p. 229) fala que:

[...] ao lembrar dos nossos heróis de ontem e de hoje, temos a oralidade como traço marcante, mas também outros líderes jovens que agora se valem de novos instrumentos: “o saber dito científico aliado ao conhecimento tradicional” como arma para a defesa dos direitos dos povos indígenas e da Constituição.

Porém, Cunha (2007, p. 78) afirma que o conhecimento científico e conhecimento tradicional além de serem diferentes, são incomensuráveis, mas os dois são formas de entender e agir sobre o mundo. E “ambas são também obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo”. O mesmo autor afirma que “[...] o conhecimento tradicional reside tanto ou mais nos seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores. Processos. Modos de fazer. Outros protocolos”. Para Posey (1986) compreende-se que o conhecimento indígena não se enquadra nas classificações e subdivisões precisamente definidas como as que a ciência ocidental tenta artificialmente organizar.

Brostolin e Cruz (2009, p.26-27) asseveram que “neste sentido, urge o conhecimento e a valorização do processo histórico educativo vivido nas famílias e na comunidade estabelecendo o intercâmbio entre os saberes tradicionais e os novos conhecimentos”. Assim sendo, o conhecimento faz parte da sobrevivência e manutenção não só do saber cultural, mas da saúde e manutenção das atividades diárias, assim nos informam Fraxe; Pereira e Witkoski (2007):

O conhecimento das populações tradicionais ou etnoconhecimento é transmitido de geração em geração. É um saber passado pelas relações de parentesco e vivência. As crianças aprendem com os adultos, quando os acompanham nas atividades diárias. Alguns conhecimentos são passados para os mais jovens, por considerarem que há maior necessidade, como, quais os recursos extraídos da natureza que podem ser utilizadas contra picada de animais peçonhentos, etc. Outros conhecimentos como a cura de enfermidades com o uso das plantas são repassados a homens, mulheres e crianças com maior aptidão para o assunto (FRAXE; PEREIRA & WITKOSKI, 2007, p. 96-97).

Deste modo, o etnoconhecimento não está apenas na figura de um Xamã, no líder de uma comunidade ou aldeia, mas no diálogo entre os indivíduos constituintes de toda a comunidade indígena ou não indígena. Krenak (2020) fala que “[A] a ciência sempre existiu.

Assim como sempre houve a noite e o dia, sempre houve também o conhecimento, a busca desse conhecimento pelos seres e uma imensa escuridão que precisamos ser capazes de atravessar”.

Para Roué (2000) as etnociências vêm, assim, como princípio epistemológico a fornecer uma via para o estudo do “pensamento científico” em “culturas tradicionais”. Portanto, o etnoconhecimento não está apenas vinculado aos povos originais, e sim está na perpetuação da propagação contínua dos conhecimentos tradicionais do cotidiano de uma comunidade ou grupo. Sturtevant (1964, p.39) afirma que a etnociência é problemática por dois motivos, em primeiro lugar, porque “ela sugere que outras espécies de etnografias não são ciência” e em segundo, porque “sugere que classificações e taxinomias *folk* são ciência” e ao se referir ao prefixo etno como “devendo ser entendido aqui num significado especial: ele se refere ao sistema de conhecimento e cognição típico de uma dada cultura” (p.40), provocando uma dicotomia e um preconceito para D’Olne Campos (2002, p.12) a dicotomia existente na etnociência:

[É] é antagônico em relação ao conceito acima, conceber que se possa, pelo lado da academia, denominar o saber por ciência, e, por qualquer outro lado, a ciência ou o saber de uma etnia por “etnociência”. Essa concepção enganosa transborda etnocentrismo. Pensar uma etnociência fora da academia como o próprio saber do outro, ainda carrega no prefixo etno- a mesma carga etnocentrista que os prefixos pré-, como em pré-científico.

Para Lévi-Strauss (2012, p. 29) a construção do saber tradicional em muito se assemelha à construção do saber científico, pois “[...] cerâmica, tecelagem, agricultura e domesticação dos animais [...] cada uma dessas técnicas supõe séculos de observação ativa e metódica, hipóteses ousadas e controladas, a fim de rejeitá-las ou confirmá-las através de experiências incansavelmente repetidas”. Cunha (2007, p 79) acrescenta que:

[N] não há dúvida, no entanto, de que o conhecimento científico é hegemônico. Essa hegemonia manifesta-se até na linguagem comum em que o termo “ciência” é não-marcado, como dizem os linguistas. Isto é: quando se diz simplesmente “ciência”, “ciência” tout court, está se falando de ciência ocidental; para falar de ciência tradicional, é necessário acrescentar o adjetivo.

O conceito etnia deriva do grego, “*ethnos*”, cujo significado é povo, gente, grupo específico. Etnia está relacionada ao que vem “de dentro” do povo, sua história, sua cultura, ou seja, a etnoconhecimento de um povo é aquilo que o povo diz de si mesmo e não o que dizem dele. A construção de uma identidade e o conhecimento produzidos e recontados de geração em geração. Daí, alguns estudiosos relacionam o termo etnia com a expressão “saberes coletivos”. Do conceito de etnia originam-se os conceitos relacionados ao etnoconhecimento e à etnociência, esta, representa o processo de reelaboração lógica e

metodológica, das ciências numa perspectiva empírica, ou seja, a partir de outra esfera de conhecimento que são as etnopráticas.

Quirino (2015, p.280) afirma que o etnoconhecimento é utilizado como referência para melhorar a eficiência da pesquisa e em outros momentos, existe sua exploração sem haver um retorno social direto para as comunidades. Paradoxalmente, ele é desvalorizado por determinados campos do conhecimento, contudo produz um “discurso hegemônico de um saber autorreferente, invocando o conhecimento científico que intenta desqualificar práticas populares”. D’Angelis (2003) vai além à sua crítica ao termo etno e elucida:

[...] minha crítica a tudo quanto se queira denominar de “etno” (etnociência, etnomatemática, etnohistória, etc.). Ou, tudo o que leva o apelido de “etno” é menos que o seu equivalente que não leva (por exemplo, a “etnociência” diante da “ciência”), ou o apelido é totalmente desnecessário e, ao tratar-se de ciência, ter-se-á em mente o conhecimento, digamos, botânico da sociedade indígena em pé de igualdade com o chamado “universal”. O que não se deve confundir é estratégias de ensino e aprendizagem (que partem do conhecimento localmente construído ou partilhado para relacioná-lo com outros conhecimentos sistematizados/partilhados ‘universalmente’ ou difundidos em outra/s cultura/s) com conteúdos específicos que justificariam o ensino na escola indígena. Ou o conhecimento indígena é real e é socialmente partilhado e transmitido, ou algumas práticas indígenas são apenas pretexto para a apresentação de abstrações (por exemplo, matemáticas) que não foram construídas ali nem pelos sábios indígenas e, como tais, não podem receber a indicação “etno” como sinal de sua origem local (D’ANGELIS, 2003, p.41).

Em contrapartida, Capacla (1995) nos informa que na etnociência os educandos podem entender que a ciência não se desenvolve fora do contexto social, mas como resultado das necessidades deste. Sabe-se que uma das características da globalização é a homogeneização, ainda mais forte quando se fala em minorias; entretanto, muitos grupos constroem estratégias específicas de resistência e afirmação das suas identidades étnicas.

Considerando que o etnoconhecimento se constitui como uma temática de ensino na educação escolar indígena, pode-se apontar algumas potencialidades e desafios a partir dos aspectos interculturais. Por meio de intervenção pedagógica os educandos e os educadores podem relacionar seus conhecimentos tradicionais com os científicos. O conhecimento tradicional, conforme Villatorre *et al.* (2008), pode ser inserido nos processos de ensino e aprendizagem, por possibilitar aos educandos explicar os fenômenos vivência dos, levando à melhoria da aprendizagem de conteúdos escolares, além de colaborar para o estabelecimento de relações entre o conhecimento tradicional e o científico.

Os educadores das escolas indígenas tendem a exercer o papel de interlocutor entre conhecimentos tradicionais e os universais, ou seja, entre a tradição oral e os conhecimentos gerados a partir de processos dialógicos e acadêmicos. São os educadores, sobretudo, que devem tomar para si a responsabilidade de articulação dos saberes, ajudando educandos a fazerem conexões entre sua cultura elaborada e a cultura cotidiana mediada na escola, de

modo que adquiram instrumentos conceituais, via formas de pensar e sentir, para interpretar a realidade e intervir nela (LIBÂNEO, 2013).

O aprender a aprender depende do contexto de educando e do educador. Neste sentido, cabe aos educadores, em primeiro plano, proporcionar que o conhecimento seja transmitido de forma a interagir com a bagagem cultural que esse educando traz consigo e que o mesmo possa retornar para a comunidade disposto a pôr em prática o que aprendeu, sem fragmentar essencialmente sua identidade (CZARNY *et al.*, 2012). Neste contexto, Cleci e Álvaro da Rosa (2012) escrevem que:

[A]prender a aprender requer, antes de qualquer coisa, uma pedagogia centrada em situações didáticas favorecedoras a ela. Não se aprende a aprender apenas ouvindo, escrevendo, memorizando e reproduzindo conhecimentos em provas, é preciso algo mais dinâmico, que ative os alunos, não apenas fisicamente, mas acima de tudo, intelectualmente. É necessário que ele, o aprendiz, ponha em funcionamento toda a sua estrutura cognitiva durante o ato de aprender, e consiga ir além dela, refletindo e retomando cada ação efetivada em busca do conhecimento (ROSA & ROSA, 2012).

Há de se considerar que os conhecimentos e conceitos em relação ao papel da natureza no sistema de crenças e de adaptações dos povos indígenas são importantes no entendimento e interiorização do saber escolar pelos educandos das comunidades indígenas (Laraia, 2006). Num esforço para entender suas experiências cotidianas, os educandos associam com seu ambiente social, o ambiente artificialmente construído e o ambiente natural. Neste contexto, a escola e os educadores devem possibilitar interações entre os saberes dos alunos e os conhecimentos pretendidos, a serem constituídos, a partir das conexões estabelecidas com seus conhecimentos empíricos (FREIRE, 1996). Freire questiona:

[...] Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? [...] (FREIRE, 1996, p. 17).

Assim, entende-se como saber escolar o saber produzido e reproduzido pela escola por meio dos processos de mediação pedagógica que tornam ensináveis e assimiláveis os saberes científicos. O saber tradicional ou saber popular consiste no conhecimento produzido pelo indivíduo em sua prática cotidiana dentro de um grupo social, cultural e econômico que garanta sua vivência e sobrevivência (VENQUIARUTO; DALLAGO & DEL PINO, 2014).

A importância de considerar o conhecimento empírico dos estudantes como componente fundamental da construção de novos conhecimentos está expressa no documento apresentado pela UNESCO (2019):

Considerada habitualmente sob o ângulo da transmissão de conhecimentos e do desenvolvimento de conceitos, muitas vezes uniformizados, das competências sociais e comportamentais, a educação é também uma questão de transmissão de valores – na mesma geração, entre gerações e entre culturas. As políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural e devem promover a educação pela e para a diversidade. Assim se garante o direito à educação, ao mesmo tempo em que se reconhece a diversidade das necessidades dos educandos (especialmente daqueles que pertencem a grupos minoritários, indígenas ou nômades) e a variedade dos métodos e conteúdos conexos (UNESCO, 2009, p. 15).

A UNESCO (2009) nos informa que em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não, apesar delas. E complementa-se:

Os quatro princípios de uma educação de qualidade definidos no Relatório da Comissão Mundial sobre Educação para o Século XXI (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto) somente podem aplicar-se com êxito se a diversidade cultural for seu elemento central (UNESCO, 2009, p. 15).

No que tange aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto, Elizabeth Ann McKinley e Linda Tuhiwai Smith (2019), no livro *Handbook of Indigenous Education*, há uma perspectiva da educação e do conhecimento indígena que podemos trazer para a realidade brasileira e mundial. “A invasão e a exploração colonial destruíram os conhecimentos indígenas e as formas de conhecimento e, como resultado, as peças foram espalhadas – destruídas, ocultadas e outras partes apenas esperando para serem reconstruídas”. Os educadores indígenas e as comunidades passam a tomar a frente nos processos de escolarização. Segue o trecho em destaque:

A educação indígena nem sempre foi marginalizada. As comunidades indígenas sempre mantiveram e desenvolveram sistemas educacionais complexos. Por exemplo, tradicionalmente na sociedade maori em Aotearoa Nova Zelândia, havia instituições de ensino superior, os estudantes eram especialmente escolhidos para desempenhar papéis especiais em suas comunidades, as crianças eram desenvolvidas e seus interesses particulares eram observados. O aprendizado foi elevado acima das atividades comuns de uma comunidade, tinha elementos espirituais e havia rituais e protocolos a serem observados. A invasão e a exploração colonial destruíram os conhecimentos indígenas e as formas de conhecimento e, como resultado, as peças foram espalhadas – destruídas, ocultadas e outras partes apenas esperando para serem reconstruídas (MCKINLEY & SMITH, 2019).

De acordo com Almeida (2010) as comunidades indígenas estão interessadas na educação das aldeias e têm visões da educação como uma maneira de alcançar seu bem-estar social, cultural, linguístico, econômico e político como nações indígenas. Os sistemas educacionais, no entanto, foram concebidos, deliberadamente, como um modo de doutrinação dos povos indígenas, para uma completa assimilação. O trabalho dos pesquisadores indígenas na área e sobre a educação enfrenta essa tensão entre a transformação de sistemas educacionais projetados para destruir e inovar sistemas que

tornarão as coisas certas, “na condição de escravos ou submetidos, aculturavam-se, deixavam de ser indígenas e desapareciam de nossa história” (ALMEIDA, 2010, p.13).

Paladino e Czarny. (2012) indicam a importância da troca entre os saberes:

Os povos indígenas, em seus constantes movimentos de interlocução com sociedades não indígenas, têm mostrado que não querem um processo escolar intercultural só para si e para suas escolas, mas também advogam que a conquista de direitos passa por modificações na educação escolar da nossa sociedade, aspirando que suas histórias e suas culturas sejam ensinadas ou ressignificadas no seio dessas instituições (PALADINO & CZARNY, 2012, p. 55).

Nas falas de Lima (2006) acerca do ser Terena e da visão da pedagógica que “permeia toda a ação da família uma vez que, no contexto familiar, são ensinados os processos de comportamentos [...]” (p.67) A autora completa ao informar que “as repetições caracterizam que a pedagogia Terena é constituída de muita paciência, tendo como principal característica o aprender fazendo. Através desse ato é que pacientemente o pai ensina o filho como deve proceder, de maneira detalhada, num vai e vem de repetições, explorando do filho o melhor desempenho” (p. 68). Assim sendo, Brostolin e Cruz (2009, p. 38) asseguram que neste contexto:

[...] os professores indígenas passam a assumir a responsabilidade de ser o sujeito que transita em dois mundos: o do indígena e o do não indígena; desafiando-se a encontrar e manter o equilíbrio deste complexo processo de inter-relação entre as diferentes culturas e interesses. Mediar às bases dos mecanismos da educação indígena como: o tratamento que dedicam às crianças, como as corrigem e o valor da oralidade e do aprender fazendo com a rotina da escola e os seus conteúdos é o grande desafio destes professores. Sendo assim, compreender o estilo de aprendizagem do aluno é importante compreendê-lo no contexto sociocultural, é útil analisar o funcionamento da instituição escolar nos aspectos que influenciam direta ou indiretamente na aprendizagem ou contribuem para a construção de sua autoimagem.

Para Lima (2006) o Terena traduz, ressignifica seu jeito de ser, mas não o abandona. Isso é mais forte que ele, está impregnado, marcado na alma, dando vazão às negociações e às existências fronteiriças.

Um dos grandes elementos da cultura Terena relatado na literatura acadêmica é a cerâmica. A cerâmica é o primeiro material sintético criado pelo homem e de enorme importância na história da humanidade estando presente em cerimônias e no seu dia a dia. O termo “Cerâmica” vem do grego *keramos*, significa “material queimado” ou “louça de barro”. A cerâmica produzida pelos indígenas da região dos Terena (Pantanal Sul Mato-grossense) foi datada por radiocarbono entre 3000 a 2000 anos atrás (PROUS, 1991, p.189) e era na sua maioria utilizada na confecção de utensílios domésticos. As primeiras cerâmicas feitas pelo homem do período neolítico (6.000 a.C.) quando o homem aprendeu polir a pedra, fabricar a cerâmica e descobriu a técnica de tecelagem das fibras animais e vegetais (HOLANDA, 2009).

O reconhecimento da importância da cerâmica Terena, em Mato Grosso do Sul, pode ser ilustrado pelo fato de ter sido registrada como patrimônio imaterial histórico, artístico e cultural, pelo Governo do Estado, por meio do decreto normativo Nº 12.847, de 16 de novembro de 2009 (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

O referido decreto de 2009 determina o registro da cerâmica Terena como patrimônio imaterial de MS, a saber:

Art. 1º Fica registrada a Cerâmica Terena como patrimônio imaterial histórico, artístico e cultural do Estado de Mato Grosso do Sul.

Art. 2º O bem imaterial, Cerâmica Terena, será registrado no Livro de Registro dos Saberes, nos termos do inciso I do art. 16 da Lei nº 3.522, de 2008, onde são inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizado no cotidiano das comunidades (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

Para Castilho *et al.* (2017, p. 196) a cerâmica Terena é um elemento agregador junto com a Língua Terena, colaborando de forma significativa para a preservação da herança cultural de MS [...]. Testemunho cultural dessa etnia representa, antes de tudo, um discurso de resistência, passado de geração em geração, e sendo um exemplo vivo da força identitária construída pelas mãos sábias de mulheres que perpetuam modos e saberes.

Segundo Lima (1987) a cerâmica indígena brasileira está ligada à área doméstica, constituindo domínio quase exclusivamente feminino, e a mulher Terena, exceto na estação chuvosa ou em lugar de difícil acesso, tem o auxílio masculino na coleta do barro. “Em dia que se vai fazer cerâmica não se vai para a cozinha”, afirmação da ceramista Terena. Assim, segundo Gomes e Kabad (2008, p. 8) a cerâmica, entre os Terena, é um trabalho essencialmente feminino e as mulheres seguem as seguintes regras na sua produção: nos dias em que vão fazer cerâmica elas não vão para a cozinha, pois acreditam que “o sal é inimigo do barro” (para eles, o sal anula as propriedades do barro); além disso, não trabalham quando estão menstruadas (sob o risco de ameaçar o resultado final); e nem durante a lua nova (os Terena acreditam que a cerâmica é governada pela lua: a lua manda e a cerâmica sai da terra. Estas interdições são características do processo ritual da fabricação dos artefatos de barro e visam limitar o contato entre o sagrado e o profano.

Em 1883, em expedição na aldeia dos Terena, Rohde percebeu várias peças de barro, de todos os tamanhos e formas, confeccionadas por homens e mulheres, depositadas no chão ou penduradas. O modelo e a pintura ficavam exclusivamente a cargo das mulheres. Relatou Rohde:

Os Terenos são também muito habilidosos e desenvolveram para isso um gosto todo especial. A fabricação é muito simples e sem qualquer instrumental. O ceramista se ajoelha no chão duro, pisado e liso; a seu lado está um monte de barro duro, do qual ele pega um pedaço que amassa em forma de bola, depois estica formando um rolo comprido e faz dele um anel. Tais anéis ele

coloca um em cima do outro, apertando e alisando com as mãos o vasilhame que vai se construindo dessa forma, até que tenha a forma certa. Quando a peça está pronta, faz-se incisões no barro ainda mole, com uma corda, formando o motivo, é deixado depois secar ao sol por uns dias e depois cozido de maneira muito simples. Cobrem-se as peças com madeira seca, que depois é acesa. Depois de algumas horas a louça é retirada, e se pinta o modelo com a resina de pau-santo, com a peça ainda em brasa. Mais tarde, quando a louça já estiver esfriada, o desenho é terminado com as cores vermelha e branca (ROHDE, 1990, p.14).

Em 1946 Altenfelder esteve nas aldeias dos Terena e constatou que o processo de produção dos potes de cerâmica era por espirais de argila de cor vermelha como relatado em 1883. “Os potes eram ornamentados com desenhos brancos e pretos. Os vasos e os potes eram cozidos após serem pintados com resina de jatobá.” (ALTENFELDER, 1949, p. 295) Importa ressaltar que a produção da cerâmica mantém mesmo princípio até a atualidade.

Acerca das cores, existe um modelo que desde os mais antigos relatos, segue um padrão de obtenção dos pigmentos e do tratamento na execução da sua confecção, contudo, faltam relatos sobre a química destas pigmentações. Mais recentemente há relatos em Gomes (2008, 2016) e Sebastião (2012) sobre a obtenção dos pigmentos e na importância na constituição dos artefatos. Em Gomes (2016), descreve os nomes em Terena e os locais de obtenção destas cores:

A primeira delas é o harará’iti moté, o barro vermelho, usado para recobrir as peças, funcionando como uma pintura. A segunda é o káta, conhecido como caulim, uma argila branca encontrada no fundo das lagoas, utilizada para fazer os padrões decorativos característicos dessa arte por lembrarem uma renda. Recentemente algumas oleiras têm utilizado uma pedra preta que, dissolvida na água, funciona como pintura também.

A argila utilizada como matéria prima nas cerâmicas é formada por silicatos de alumínio representado quimicamente por $Al_2O_3 \cdot 2SiO_2 \cdot 2H_2O$. Esta constituição da argila permite seu manuseio pela plasticidade. Minúsculos grãos de cerâmica, anteriormente preparados a partir de peças quebradas ou rejeitadas após a queima, o tempero regula a plasticidade do barro (BARBOSA, 2003; DIAS, 2007; GRAZIATO, 2008; GOMES & KABAD, 2008; GOMES, 2016). Conforme Dias (2007) a oleira introduz o antiplástico na argila a fim de modificar a estrutura física do barro, preparando uma massa que propiciará o desenvolvimento do seu trabalho. Gomes (2016) nos informa que o *akâruke* pode ser formado por várias substâncias, como tijolos, barro queimado, cacos cerâmicos, que somadas à argila pura e extremamente plástica, serão responsáveis por dar liga à matéria-prima original. Os não indígenas também utilizam essa técnica e denominam o *akâruke* de antiplástico.

Há de se observar que as mãos devem estar limpas, sem vestígios de suor ou gordura, pois podem prejudicar e trincar as peças. Segundo Gomes (2016) “[...] precauções relacionadas a substâncias e intencionalidades, físicas e metafísicas, que podem afetar a

cerâmica em transformação[...], impedido de entrar em contato com determinados elementos, uma vez que seu corpo frágil não suportaria a ação de agentes externos.” Após o polimento, são pintados os desenhos com pigmentos de argila e água. Para finalizar o processo de fabricação a cerâmica deve ser queimada até perder toda a água e secar. Ao secar, a argila perde plasticidade e surgindo a cerâmica que será pintada posteriormente, possivelmente com a utilização de pigmentos minerais (óxidos de ferros e manganês) para pintura das cerâmicas.

Para conferir dureza e resistência à cerâmica é necessário que a temperatura da queima seja, segundo Godoy (2001), entre 800°C e 1.100°C. Em geral os fornos são buracos rasos, cavados próximos ao local em que as ceramistas produzem as peças (VIETTA, 2015, p. 114). Chaves; Alves, e Matias (2019) informam que na aldeia Cachoeirinha a temperatura máxima atingida não ultrapassou 550°C. Deve-se salientar que em nenhum dos textos que citam a temperatura da queima não há menção de como é controlado essa temperatura ou quais critérios devem ser seguidos. Outro ponto importante na análise física deste controle de temperatura são as trocas de calor que envolve este processo e a condutividade térmica desta argila que também não são citadas e poderiam ser utilizadas em exemplos em sala de aula. Gomes (2016) descreve o processo de evaporação e secagem, “[P]para controlar a água que evapora da argila e garantir sua invisibilidade, essa jarra foi colocada dentro de um saco plástico”.

Os motivos dependem das mãos e inspiração dos artistas, podendo ser flores e animais, entre outros e são pintados com pincéis improvisados de pena. As peças são expostas ao sol, para secar num processo que pode durar até uma semana. Castilho (2017, p.194) nos informa que os produtos da terra e a própria terra/barro transformada em cerâmica é uma das principais formas de testemunho de herança cultural Terena. São potes, cumbucas, travessas e figuras zoomórficas com delicados adornos florais e pequenos traços geométricos que seduzem e encantam pela beleza e singularidade.

Para Arashiro e Santos (2011, p.37) a cerâmica Terena é testemunho cultural e representa o discurso de resistência passado de geração a geração; é “exemplo vivo da força identitária construída pelas mãos sábias de mulheres que perpetuam modos e saberes”.



Figura 3: Objetos de Cerâmica produzida na comunidade Terena da Aldeia Cachoeirinha/Miranda - MS. Brasil.

Fonte: Próprio Autor.

Para a obtenção da argila ou confecção da cerâmica, são importantes a passagem temporal e os efeitos cosmológicos, como citado por (SOUZA, 2000; BARCELOS NETO, 2008; GOMES, 2008, 2016). Gomes (2016) cita que no caso de muita chuva, vento ou do surgimento da lua nova, a ceramista necessitará ficar sem manusear as peças por muitos dias, o que significa que não poderá dosar a umidade dos objetos. Como a tendência do corpo argiloso é perder água, os envoltórios, além de protegerem a arte de barro, constituem técnicas de regulação da água que entra e sai do corpo cerâmico. [...] “Dizem que a argila coletada na estação da lua nova racha ou estoura na hora da queima” (p. 76). Barcelos Neto (2008) menciona casos de objetos que tem sua agentividade potencializada em ocasiões de eclipses e outros fenômenos celestes.

As transações lunares e os marcos temporais são de grande importância na construção de uma agricultura na cultura Terena, tais marcos temporais definem suas etapas de plantio e colheita. Influenciado com o conhecimento tradicional pela observação da natureza e das constelações como a já muito conhecida constelação da ema. Os Terena construíram uma agricultura consistente que influenciam toda a comunidade e seus ritos e costumes, a citar: Terena (2003); Oliveira (2003); Fehlaue (2004); Cardoso (2007); Afonso (2006); Miranda (2006); Afonso; Silva (2012); Ortiz (2014); Domingo e Maria (2017); Nascimento (2020) além de Fialho (2010); Galdino (2011) e Langhi (2011).

Domingo e Maria (2017) informam que os Terena marcam o início e o fim do ano pelo plantio e pela colheita, assim como a primavera (abobora e melancia), outono (feijão), verão (arroz, colheita da guavira e melancia) e inverno (colher feijão, mandioca e cana). Uma das técnicas utilizadas é citada em Fehlauer (2004, p. 112-113) como um método indireto para diminuir os problemas com carunchos, “especificamente para as culturas de feijão, arroz e milho consiste, segundo os informantes, na colheita durante o período compreendido entre as fases da lua crescente e minguante”.

O relato contido em Miranda (2006, p. 84) do Sr. Dionísio, retrata a importância da observância da natureza “[P]ara nós um indicador importante para sabermos se no próximo ano teremos uma boa safra de alimentos é só observar na mata os ipês (Tabebuia-SP):

[...] se estiverem floridos em setembro, época de preparo do solo nas aldeias, a natureza está nos dizendo que a produção será boa no próximo ano, mas se não florirem, temos que trabalhar muito para guardarmos alimento, pois no próximo ano teremos dificuldades com a produção [...] (Dionísio Miranda, 91 anos, Terena da Aldeia Água Branca, Nioaque – MS, Apud MIRANDA, 2006).

É uma característica muito frequente entre populações indígenas a atenção desenvolvida para os fenômenos à sua volta e o modo como estes se integram num sistema de saberes e práticas coerentes com os fenômenos próprios do ambiente. (ORTIZ, 2014, p.19)

O etnoconhecimento que as gerações são repassados demonstra que há muita ciência embutida no seu dia a dia e que este conhecimento pode estar sendo transportado para as salas de aulas e na construção de uma educação científica. Da cultura e arte Terena se destaca autores como Jesus (2007 e 2014); Cunha (2018); Cunha; Paiva (2018); Oliveira (2016). Meliá (1979, p. 11) nos informa que a “educação indígena é ensinar e aprender a cultura, durante toda a vida em todos os aspectos[...]. Para Bittencourt e Ladeira (2000, p.11) os Terena “possuem ou possuíram formas de organização internas características, sendo tradicionalmente agricultores e conhecedores das técnicas de tecelagem e cerâmica”.

O que se sabe sobre o ato de tecer é que não há um consenso quanto à data exata de seu surgimento. Alguns estudiosos da área indicam que ocorreram ainda no Paleolítico nas Cavernas da Criméia, onde placas de ossos crivadas com pequenos orifícios foram encontradas e foram identificados como teares. Outras fontes apontam o surgimento da tecelagem no final do período Mesolítico, aproximadamente 5000 a.C. O fato é que os achados arqueológicos prioritariamente contemplam os materiais de maior durabilidade como ossos, pedras, metais, sendo os materiais que compõem os tecidos mais frágeis e,

portanto, mais suscetíveis ao desgaste pelo passar do tempo tornando muito difícil a definição de quando os primeiros humanos começaram a tecer. (SILVEIRA, 2013)

O que se conhece hoje, as fibras mais antigas são a lã, com achados de aproximadamente de 7000 a.C., seguido pelo linho, com achados em escavações de antigas civilizações lacustres da Ásia central e ocidental datando de 6000 a.C. (SILVEIRA, 2013)

Silva (1996) relata que aproximadamente há 12.000 anos, portanto, na Era Neolítica, os primeiros homens usavam o princípio da tecelagem entrelaçando pequenos galhos e ramos para construir barreiras, escudos ou cestos. A teia de aranha ou o ninho dos pássaros podem ter sido as fontes de inspiração de tal trabalho. Silva (1996) relata ainda que:

[F] faziam-se panos de entrecasca das árvores. Teciam-se a ráfia, a lã e o algodão. Em alguns poucos lugares, conhecia-se a seda. Onde se implantou a prática da tecelagem, a tendência era para que houvesse teares em quase todas as casas. Teares em geral estreitos, dos quais saía uma tira de fazenda, que se ia juntar a outras tiras semelhantes, para formar o pano. Na África Ocidental, um pano forte, grosso, durável, bonito. Que era objeto de comércio interafricano. E exportado para fora do continente (SILVA, 1996).

No Brasil o primeiro documento que comprova a manufatura de tecidos é a Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei Dom Manuel (1469-1521), “[...] a uma mulher moça com um menino ou menina ao colo, atado com um pano não sei de quê aos peitos”, e “as casas tinham dentro muitos esteios e de esteio a esteio uma rede, atada pelos cabos em cada esteio”.

Segundo Stein (1979, p. 57) o algodão já era tecido pelos indígenas antes da chegada dos portugueses. Ainda, Ribeiro (1980) comenta que no Brasil, os povos indígenas fazem uso de materiais de origem vegetal – madeiras, cipós, enviras, palhas, fibras, resinas, óleos, sementes, caniços – para edificarem suas moradias e na produção de artefatos de uso cotidiano e ritual. A arte de trançar fibras vegetais representa a mais diversificada das categorias artesanais indígenas, pois revela adaptações ecológicas e expressões culturais distintas.

Para Ribeiro (1987) a arte indígena é construída a partir de uma expressão artística e conhecida como objetos de beleza extraordinária, pois os artefatos são criativos e o conhecimento técnico tradicional dos indígenas fica explícito nos produtos. Onde,

[A] a melhor lição dessas artes singelas de cordame, cestaria e da tecelagem de uso corrente, é a sabedoria com que os índios se servem delas para satisfazer seu desejo de perfeição. É notório que a beleza alcançada por estas peças se deve à execução esmera que se logra dedicando a cada peça muito mais tempo e zelo do que seria necessário para que cumprissem suas funções de uso (RIBEIRO, 1987, p. 38).

No estudo da tecelagem dos Terena, Rohde em 1883, observou que as índias andavam com redes presas na testa, uma faixa e várias cabaças de água. Faixas tecidas, segundo o autor, com muito gosto e paciência. Uma rede poderia levar até seis meses para

ser fabricada, isso se deve ao fato de primarem pela durabilidade e resistência, além da originalidade. Essas peças não eram trocadas por outras peças de algodão. Em sua maioria, eram brancas com motivos azuis e vermelhos. Em relação das cores Rohde (1990) explica que:

[...] eles conseguem de uma planta, que chamam de Uito (certamente 'Indigo'). As ramas e folhas da referida planta são cozidas e o algodão mergulhado nessa água. A lã vermelha, que é usada frequentemente (sic) na sua tecelagem, procede de flanela vermelha, que compram em Miranda. Essa flanela é cortada em pedaços, desmanchada em flocos e depois fiada novamente (ROHDE, 1990, p. 13).

Segundo Geertz (1996) a arte é uma forma de comunicação em uma sociedade, que transmite a história, a tradição e trazem os elementos que dinamizam os costumes dentro de um grupo. A etnociência está na transmissão desta técnica à próxima geração. Culturalmente os Terena mantem a tradição do tear para que as novas gerações possam, de forma genuína, aprender como os antigos produziam suas vestimentas e utensílios.

Em 1946, Altenfelder observou que a tarefa continuava feminina, acrescentada de formas diferentes na fiação. Eram empregadas fibras de algodão, de palmeiras e de um arbusto chamado yuhi. Utilizavam um fuso de madeira que variava de tamanho conforme a espessura das fibras que eram deixadas de molho por alguns dias na água para serem separadas facilmente e fiadas depois de secas. Com essas fibras confeccionavam bolsas para guardar frutas e objetos, sendo as maiores para o transporte de produtos da roça (ALTENFELDER, 1949, p. 295).



Figura 4: Indígena Terena com adornos.
Fonte: Foto de Claudia Mori.

Em 1949, Oberg cita que era utilizada a fibra da planta yulu, uma espécie de bromélia. Mergulhavam as folhas em água para amaciar e as fibras eram separadas em fios e fiadas no fuso de madeira; assim como o algodão. O tecelão começava de debaixo para cima e era desnecessário o corte do tecido, pois a trama, a cada volta, era virada para trás.

Rohde, em 1883, observou também o trançado de palhas na confecção de chapéus (confeccionado de folhas secas de uma palmeira de leque chamada carnaúba) e cestos (confeccionado de bambu partido ao meio), normalmente trançado pelos homens. Vale salientar que o trançado não é um ato espontâneo, pois é necessário que regras sejam obedecidas além do domínio de técnicas. Neste sentido, Altenfelder em 1946 observou que os Terena fabricavam cestos e abanicos de carandá, espécie de palmeira comum no Pantanal ou de bambu, utilizados para guardar e transportar alimentos ou ainda para transportar crianças

Para os Wayana [indígenas do Pará – BR], o saber fazer, advém de um aprendizado evolutivo e representa o resultado de uma transmissão social, diferenciada pelo gênero, em que os pais e tios iniciam os jovens, o que caracteriza uma fabricação humana.

Também podem citar o trançado dos abanicos, utilizados como leque para amenizar o calor, aumentar ou fazer o fogo “pegar” no deslocamento de ar. É transmitido o seu ensinamento entre as gerações pela mulher. (ALTENFELDER, 1946). Esse trançado é feito até hoje com a fibra vegetal do buriti.

Os mais antigos relatam que utilizavam colchões feitos de fibras trançadas, macias, que cobriam suas camas, chamadas de giraus, um trançado de madeira elevado do solo. Esta produção citada por Oberg (1949) relata que os Terena faziam cestos, abanadores e chapéus de pequenas tiras de bambu, carandá e de piri.

Segundo Sá (2012, p. 148), existe o trançado com a taboa que é encontrado em terrenos alagadiços, próximo à aldeia Passarinho, da região da cidade de Miranda onde o mesmo processo se repete: colher talos verdes, secar ao sol para garantir a resistência e flexibilidade. São trançados em cordões e, com eles, podem ser confeccionados chapéus, bolsas, cestos, etc. Nessa mesma região, é utilizado também o pindó para confecção de cestos, bolsas, tapetes e roupas especiais para a Dança do Bate-Pau. (SÁ, 2012, p. 154).

As transformações no modo de vida dos povos indígenas foram inúmeras, transmitidas entre gerações e registradas em suas manifestações artísticas. “Sabemos que a arte indígena é viva e que são muitos os povos que a tornam presentes sob as formas da cerâmica, plumária, cestaria e pintura corporal” (TIRAPELI, 2006).

Segundo Silva e Vidal (1995, p. 391) “[...] a arte do trançado é uma das mais antigas manufaturas que a humanidade conhece e representa a mais diversificada das categorias artesanais indígenas no revelar adaptações ecológicas e expressões culturais distintas [...] dizem, e com razão, que as sociedades indígenas do Brasil representariam a civilização da palha”.

Aparentemente a tradição ainda é repassada aos mais novos como fonte de renda na venda de artesanato principalmente da cidade de Campo Grande/MS - Brasil, onde os Terena comercializam seus produtos. As gerações dos Terena podem ainda compreender as técnicas utilizadas dos antepassados, pois, por enquanto, faz com que a tradição do tear e do traçado seja repassada as novas gerações. Contudo, não se sabe até quando esta tradição resistirá. Atualmente, a tecelagem e o trançado caíram no desuso nas aldeias, pois os produtos industrializados estão cada vez mais presentes, inseridos nas casas dos Terena. Nos textos estudados mais recentes nada foi encontrado acerca da tecelagem ou trançado. Não se sabe se as técnicas estão em desuso ou não houve interesse científico em estudar esses aspectos da cultura Terena.

Neste caminho, algumas falas se destacam dos autores e pensadores Terena, em Lima (2006, p.14) destaca que ao “contrário do que muitos pensam, a comunidade indígena não é uma comunidade em decadência, mas uma comunidade que se relaciona com o mundo que a circunda; ela dialoga de maneira que lhes é própria, como, por exemplo, a relação com o dinheiro e com a terra.” E na fala de Marcos Terena (2003) do ato de duvidar do próprio conhecimento tradicional e da preocupação da preservação da tradição:

Quando eu era guri, eu conhecia algumas plantas medicinais, aquela caixinha de emergência que a gente usa no carro, vamos chamar assim, a gente também tinha isto. Um dia cortei o pé, lá em Campo Grande, e eu conhecia a planta para cicatrizar, para aliviar a dor, estancar o sangue. Coloquei um pouco dela para estancar o sangue, porque eu jogava bola descalço e depois fiquei muito aliviado; primeiro porque eu estanquei a ferida e segundo porque eu já tinha dúvi das sobre aquela planta, porque eu já conhecia o antitetânico. Eu duvidei da planta e com isso duvidei do conhecimento que eu aprendi na aldeia pois eu já conhecia a vacina antitetânica e era mais fácil tomar uma injeção, mais seguro, mais confiável do que o que eu tinha aprendido. Então, como estava explicando para eles, e também o faço agora para vocês, como testemunho de que o conhecimento tradicional indígena leva desvantagem nesta relação com o sistema que nos envolve. Como será tratado este tal de conhecimento tradicional? Qual a abordagem que se quer utilizar? É comercial, econômica ou é de preservação, de respeito aos conhecimentos indígenas? E é exatamente essa a nossa preocupação (LIMA, 2003, p. 104-105).

Os Terena têm em seu leque cultural muitos conhecimentos tradicionais que estão estampados em camisetas, artesanato e no dia a dia dos moradores no estado do Mato Grosso do Sul e em todo o Brasil, sua cultura transcende as terras indígenas e se incorporam na arte, dança e na educação escolar indígena. Os etnoconhecimentos Terena têm muito a ensinar aos grupos de pesquisa, não somente na sua arte mais na ciência das ervas medicinais, na

agricultura, entre outros, que a gerações estão sendo transmitidos entre seus membros e que é desconhecida pela população em geral.

3.3 Metodologia

Neste subcapítulo busca-se descrever as etapas e metodologias empregadas para a construção desta tese. À metodologia empregada no desenvolvimento do tema e composição da análise dos relatos. Quanto à abordagem, a pesquisa foi classificada como qualitativa, e quanto aos objetivos, à pesquisa classificada como descritiva e desenvolvida por meio de um estudo de campo. Para a produção de dados utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada, sendo entrevistados professores indígenas de seis comunidades Terena do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) - Brasil. Após transcrição das entrevistas, a análise dos relatos das entrevistas foi realizada pela técnica metodológica - Análise Textual Discursiva (ATD) e foi usado como base deste método: Moraes (2003); Moraes & Galiazzi (2016); entre outros.

Busca-se para a investigação uma metodologia que dê o aporte necessário à evidência dos objetivos das questões norteadoras: Como os conhecimentos tradicionais (etnoconhecimento) se apresentam e se relacionam nas escolas das aldeias Terena?

3.3.1 Abordagem da pesquisa

A pesquisa tem abordagem qualitativa, pois “quando a finalidade é explicar ou descrever um evento ou uma situação, a abordagem adotada deve ser a qualitativa” (FREITAS & JABBOUR, 2011, p.9). Também Bogdan e Bilken (1994) utilizam a expressão investigação qualitativa como termo genérico para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Nesta investigação, os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenômenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas.

Aponta-se a pesquisa desse trabalho como qualitativa, pois ela pretende analisar o etnoconhecimento Terena e como os professores indígenas transportam esse conhecimento tradicional para os bancos escolares. Entende-se que esse processo não pode ser quantificado, que a produção de dados se dará no ambiente escolar das aldeias, pois o ambiente e seus sujeitos são as fontes diretas dos dados. Objetiva-se interpretar, compreender como esse processo ocorre, assim sendo o resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo e seu significado, para isso é necessário entender e descrever o fenômeno

objeto de estudo. Por este motivo Prodanov e Freitas (2013, p.34) nos informam que a pesquisa qualitativa “é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico etc.”. Silva e Menezes (2005, p.20) complementam ao dizer que “entre o mundo real e o sujeito, isto é um vínculo indissociável do mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números”.

O principal objetivo da pesquisa qualitativa é compreender que os sujeitos apreendem ao mergulhar no oceano de informações que o circundam, percebendo todos os elementos que estão inseridos nos relatos, nas entrevistas e nas pesquisas que fortalecem seus dados. Prodanov e Freitas (2013) definem que a pesquisa qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave (PRODANOV & FREITAS, 2013, p.70).

No processo de abordagem da pesquisa é importante o pesquisador compreender que todos os pré-requisitos corroboram nesta caminhada. Quando se tratando do etnoconhecimento impregnado no conhecimento tácito dos professores indígenas é necessário definir alguns objetivos de pesquisa.

3.3.2 Tipo de pesquisa quanto aos objetivos

Na busca das características que compõem as gêneses dos Terena e os caminhos que levam ao objetivo é que se faz necessário utilizar-se a pesquisa descritiva. Segundo Triviños (1987, p. 110) “[...] os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar” e a exatidão dos fatos e fenômenos de certa realidade. Vergara (2004) afirma que a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno que pode estabelecer correlações entre variáveis para definir a natureza do objeto de estudo. Para Churchill (1987) a pesquisa descritiva tem como objetivo a interpretação da realidade sem a intervenção direta.

Tal discricção em realizar a pesquisa é importante para não impregnar o objeto de estudo e manter-se no foco do objetivo. Mattar (2011, p. 23) afirma que “[O] o pesquisador precisa saber exatamente o que pretende com a pesquisa, ou seja, quem (ou o que) deseja medir, quando e onde o fará, como o fará e por que deverá fazê-lo”. É nesse sentido que Triviños (1987, p. 112) assegura que “os estudos descritivos exigem do investigador, para

que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a produção e interpretação dos dados”.

De tal maneira, a pesquisa descritiva, faz do pesquisador um observador dos elementos que compõe os dados, não havendo manejo dos mesmos, apenas registra, analisa e correlaciona. Os dados produzidos são organizados, analisados com o objetivo da confirmação ou não das teorias de um determinado conjunto de consequências, suposições ou conjecturas.

Para Gil (2002, p.42) a pesquisa descritiva “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Para Sampieri *et al.* (2013, p.102) os:

[...] estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Ou seja, pretendem unicamente medir ou coletar informação de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se refere, isto é, seu objetivo não é indicar como estas se relacionam. Os estudos descritivos são úteis para mostrar com precisão os ângulos ou dimensões de um fenômeno, acontecimento, comunidade, contexto ou situação.

Neste íterim a pesquisa descritiva é fundamental para caracterizar detalhadamente as informações e os fenômenos obtidos a partir do estudo de caso acerca do etnoconhecimento Terena e a maneira que o professor indígena realiza o transporte para seus alunos.

3.3.3 Tipo de pesquisa quanto às técnicas empregadas

Entende-se o estudo de caso é adequado à nossa investigação por sua aplicabilidade a situações humanas e a contextos contemporâneos de vida real (DOOLEY, 2002). Para Yin (2005) a necessidade de se realizar estudos de caso, surge da necessidade de estudar fenômenos sociais complexos. E acerca do estudo de caso, Yin (2005, p. 9) refere que “[...] o seu valor reside em que não apenas se estuda um fenômeno, mas também o seu contexto. Isto implica a presença de tantas variáveis que o número de casos necessários para se tratar estatisticamente seria impossível de estudar”.

A partir desta metodologia e ao se conhecer a realidade dos professores e as escolas destas comunidades Terena pode-se compreender como se estabelece a troca de conhecimento e como a propagação das informações se dão. Nesta pesquisa *in loco* pode-se interagir como observador e através das entrevistas verifica-se, mesmo que momentaneamente, quais são as condições de trabalho e as estruturas educacionais em que estão inseridos estes sujeitos. A partir da compreensão do objeto de estudo em seu contexto,

entende-se que o estudo de caso é uma estratégia adequada, pois a delimitação do problema e do contexto não possibilita generalizações. O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez; Flores & Jiménez (1999), entre outros. Pontes (1994) descreve que o estudo de caso:

[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, e evidenciando a sua unidade e a sua identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse (PONTES, 1994, p.02).

E a partir da busca do “Como” e dos “Porquês” é que se faz necessário um aprofundamento em toda a gênese da cultura Terena e dos sujeitos que contribua para que essa transmissão ocorra. Entende-se o estudo de caso adequado à nossa investigação por sua aplicabilidade a situações humanas e a contextos contemporâneos de vida real (DOOLEY, 2002). Para Yin (2005), a necessidade de realizar estudos de caso surge da necessidade de estudar fenômenos sociais complexos. Em relação aos estudos de caso refere que “[...] o seu valor reside em que não apenas se estuda um fenômeno, mas também o seu contexto. Isto implica a presença de tantas variáveis que o número de casos necessários para as tratar estatisticamente seria impossível de estudar” (p. 9).

A partir desta metodologia e ao se conhecer a realidade dos professores e as escolas dessas comunidades Terena pode-se compreender como se estabelece a troca de conhecimento e como a propagação das informações se dão. Nesta pesquisa *in loco* pode-se interagir como observador e através das entrevistas verifica-se, mesmo que momentaneamente, quais são as condições de trabalho e as estruturas educacionais em que estão inseridos estes sujeitos.

3.3.4 Técnicas de produção de dados

A partir das entrevistas o pesquisador pode ter, mesmo que sucinta, uma ideia dos conhecimentos tradicionais que os professores inserem no contexto educacional. Somente após a leitura das transcrições e a realização do estado da arte, acerca do conhecimento tradicional Terena, o pesquisador vislumbrará uma amplitude maior do tema.

Utilizam-se as entrevistas semiestruturadas como técnica de produção de dados que segundo Flick (2004), as entrevistas semiestruturadas têm gerado bastante interesse e têm sido de utilização frequente:

Este interesse está associado com a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário (FLICK, 2004, p. 89).

Queiroz (1988) afirma que a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Por este motivo que durante as entrevistas deixou-se o professor discorrer da maneira que ele queria. Em poucos momentos o pesquisador interferiu, somente quando o interlocutor fugia do tema ou para ressaltar alguns pontos do relato. É neste sentido que Viertler (2002) nos informa que as entrevistas semiestruturadas, também denominadas de parcialmente estruturadas (VIERTLER, op. cit.), são aquelas em que parte dos tópicos são previamente fixados, enquanto outros são “[...] redefinidos conforme o andamento da entrevista visando canalizar o diálogo para as questões a serem investigadas”. Ainda nesta discussão que Minayo (1998) define que as entrevistas semiestruturadas formam uma articulação entre aquelas que são estruturadas e as não-estruturadas, podendo referenciá-las sob a dimensão de liberdade vigiada na qual os temas de interesse são desenvolvidos.

A entrevista é uma das fontes de informações mais importantes e essenciais, nos estudos de caso (Yin, 2005). Também, conforme Fontana e Frey (1994), entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos. O investigador qualitativo tem, na entrevista, um instrumento adequado para captar essas realidades múltiplas (STAKE, 1999).

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada promove a autonomia, desperta a curiosidade, estimula a busca por elementos novos a serem estudados, contribuindo para o aumento do repertório, conseqüentemente, o conhecimento do pesquisador. Portanto o conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, não somente para o pesquisador, mas como para todos os atores envolvidos na entrevista, pois os entrevistados passam a realizar uma pesquisa interior para buscar nas suas memórias os conhecimentos adquiridos.

O Guião da entrevista encontra-se no Apêndice 02 assim como os termos de aceite do entrevistado e o termo de aceite da autoridade máxima da comunidade indígena, o cacique. A análise das entrevistas foi realizada seguindo as orientações de Moraes e Galiazzi (2006); Moraes (2003) e apoiada na Análise Textual Discursiva (ATD).

3.3.5 Técnicas de análise dos dados

Para esta pesquisa, na busca de respostas ao problema apresentado no capítulo introdutório e assim, alcançar o objetivo proposto para a Tese, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD).

A Análise Textual Discursiva (ATD) pode ser compreendida como uma desconstrução e reconstrução do *corpus* das entrevistas e a produção de novos entendimentos sobre os fatos. Para Pedruzzi *et al.* (2015, p.591) a ATD se configura como “uma metodologia de etapas extremamente minuciosas, requerendo do pesquisador a atenção e a rigorosidade em cada etapa do processo”. Entretanto Moraes e Galiazzi, (2006) afirmam que ATD é mais do que um conjunto de procedimentos definidos é um caminho para um pensamento investigativo onde o pesquisador coloca-se no movimento das verdades e faz parte efetiva da sua construção. Os autores ainda argumentam que “[C] concretizar uma análise textual é mergulhar no rio da linguagem, movimentar-se nele, assumir-se parte do meio. Por isso, uma análise efetiva é contextualizada, o sujeito é parte do processo, sem possibilidade de objetividade e neutralidade do tipo positivista” (MORAES & GALIAZZI, 2006, p.123). Lima e Ramos (2016) definem a ATD como:

[...] uma metodologia para analisar informações de natureza qualitativa. Caracteriza-se pode ser um processo auto-organizado, no qual as ideias do pesquisador vão se reconstruindo em relação ao corpus por ele estudado. Gradativamente, novos sentidos vão sendo concebidos sobre o objeto a ser conhecido. (LIMA & RAMOS, 2016, p. 1245).

Em princípio a Análise Textual Discursiva é uma abordagem metodológica que segue algumas fases bem definidas: primeira fase é a unitarização; segunda é categorizar as unidades de sentido e terceira fase é a criação dos Metatextos.

3.3.5.1 Primeira fase da ATD: Unitarização

Primeira fase é a unitarização que representa a desmembramento do *corpus* dos textos em análise, para essa tese, são as transcrições dos relatos dos interlocutores, essa fase é “radicalmente hermenêutica de construção e reconstrução de compreensões sociais e culturais relativas ao fenômeno que investiga” (MORAES & GALIAZZI, 2016, p. 169). Moraes (2003) afirma ainda que esse processo:

[...] exige que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói dos textos que analisa. Naturalmente nesse exercício hermenêutico de interpretação é preciso ter sempre em mente o outro polo, o autor do texto original (MORAES, 2003, p.194).

Por tanto a unitarização exige uma atenção do pesquisador em sua construção e desconstrução dos textos, pois é a partir do desmembramento que será criado o cenário da

pesquisa, isso “implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica” (MORAES, 2003, p.195). Por tanto, unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações. (MORAES & GALIAZZI, 2006, p.123). As interpretações são uma leitura particular do pesquisador sobre os trechos escolhidos para a unitarização, nesta fase o pesquisador deve criar um sentido ao que foi relatado, assim como definir alguns descritores aos trechos em estudo. Moraes (2003) esclarece sobre a leitura particular do pesquisador:

Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem (MORAES, 2003, p.192).

A leitura e o (re)significado dos trechos em estudo permite ao pesquisador realizar, mesmo que particularmente, uma análise do contexto de cada trecho selecionado e a partir deste procedimento definir quais descritores poderão melhor representar sua análise.

3.3.5.2 Segunda fase da ATD: Descritores e Categorias

Os descritores são termos padronizados definidos para identificar assuntos publicados nas pesquisas científicas, assim sendo confere maior especificidade à busca realizada. Um descritor tem que passar por um rígido controle de sinônimos, significado e importância no leque de um determinado assunto. É neste sentido que somente após a definição dos descritores ocorrerá a segunda fase do ATD, onde o pesquisador, a seu critério, terá que categorizar as unidades de sentido para que os mesmos sejam capazes de estabelecer uma relação com as ideias desmembradas. Da Silva e Marcelino (2022, p. 118) informam que a categorização, por sua vez, “representa não só o agrupamento dos itens da fragmentação do *corpus*, mas sim, um processo de auto-organização, de reconstrução, de categorias integradas e inter-relacionadas”. Para Medeiros e Amorim (2017) a categorização acarreta nominar e estabelecer uma organização entre componentes similares no tempo que vão sendo produzidas, para tanto é necessário um retorno cíclico às unidades de análise, no intuito da construção gradativa do significado de cada categoria.

3.3.5.3 Terceira fase da ATD: Metatextos

Na terceira fase desta metodologia o pesquisador terá a oportunidade de criar os metatextos, que consiste em produzir textos descritivos e interpretativos para as categorias

elencadas no processo anterior. Neste ponto metodológico é possível ao pesquisador usar as peças (relatos selecionados) para montar um *Puzzle* (Metatexto) no qual não se sabe qual a imagem do todo, entretanto sabe-se quais caminhos deve-se seguir para formar uma imagem do texto. São a partir dos recortes dos relatos e de sua (re)organização que o pesquisador munido da pesquisa de autores que fundamentem seu caminho, poderá produzir dentro desta construção o metatexto. Medeiros e Amorim (2017, p.257) afirmam que a produção de um “metatexto constitui-se num esforço de imprimir compreensões atingidas com respaldo na impregnação intensa do material analisado. [...] É um movimento nunca acabado de busca de sentidos, de aprofundamento da compreensão do objeto estudado”.

3.3.5.4 Exemplificação da ATD no contexto da Tese

Para exemplificar os caminhos da Análise Textual Descritiva (ATD) construiu-se uma exemplificação a partir de relatos extraídos das entrevistas dos professores indígenas. Quando perguntado como o conhecimento tradicional é contemplado no planejamento da aula do professor, destacam-se quatro partes dos relatos para demonstrar como ocorreu o processo do ATD para esta tese. Estas partes se complementam e se distanciam, contudo constroem uma narrativa para o leitor.

A primeira fase da ATD é a fragmentação de trechos dos relatos que convirjam acerca de uma categoria central, poderão ter sido emergidos da mesma pergunta ou no decorrer dos relatos, pois a todo o momento o interlocutor pode lembrar-se de algo que tenha sido perguntado anteriormente e que em flechas podem surgir no decorrer da entrevista.

Como exemplo deste processo, elencam-se quatro trechos para discussão: As duas primeiras falas, a princípio, tratam do conceito de uma das categorias centrais, o etnoconhecimento na transmissão oral de geração em geração que ocorre e ocorreu entre os povos originários. Na segunda dupla de falas, grosso modo, ainda que tenham sido a partir da mesma pergunta acerca do conhecimento tradicional contemplado no seu planejamento, tratam de uma das categorias centrais que é o ancião, destacando-se como condutor importante na propagação do etnoconhecimento e como os professores trabalham estes aspectos. Moraes (2003, p. 195) afirma que “quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias *a priori*, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias”. É neste aspecto que o pesquisador deve olhar o todo e realizar uma separação de trechos que, *a priori*, tratam do mesmo tema, para mais adiante agrupar novos trechos que concordem e se complementem.

Observa-se que os quadros são apenas exemplos da técnica utilizada para análise dos dados, lembrando que os trechos abaixo relacionados, são dos relatos das entrevistas extraídos desta pesquisa.

Quadro 2: Estabelece a relação do Conhecimento Tradicional com a oralidade

Professora Edineide: [...] isso vem de anos, desde nossas sociedades é a questão da oralidade! Que não tinha nada da escrita, nada de registro. Tanto é que a gente, eu falo, com ele se perdeu, hoje há muitas informações as nossas bibliotecas [Ancião]. Hoje em dia se perdeu muito. Porque eu observo que aqui na comunidade nós temos poucos anciãos, pouco mesmo. E graças a Deus o COVID não tem levado, mas por outros motivos a gente tem perdido, né! E aí eu trabalho bastante a questão da oralidade, a verdade como oralidade para o nosso povo. Porque às vezes falar, a falar ao vento leva qualquer palavra. [...] Só que com a escola, o quê que a gente faz essas coisas precisas entrelaçadas [conhecimento tradicional com o conhecimento científico] porque hoje para nós indígena isso é válido, mas para o mundo lá fora não é! Eu preciso ser registrada, eu preciso registrar isso! A gente trabalha com a importância da escrita de todos os relatos, as questões orais, os saberes. E saberes, principalmente, da própria educação em si, familiar. [...]

Professora Fabricya: [...] Nós estamos trabalhando com projeto da primavera. E nós temos muito pra pesquisa, né! Só que pra gente sair nesse campo de pesquisa, nós precisamos de autorizações né, que abrange os pais. Os pais enquanto parceiros da escola são tranquilos, mas quando vai para a secretaria de educação já não se tem. Tem que ter tudo no papelzinho relatado! E nós indígenas, muita das vezes, não somos de colocar no papelzinho. Somos de colocar na prática, né! Pelo menos é o meu, a minha vivência! Porque nós temos muitas dificuldades em colocar algo que a gente tá pensando no papel, né. Muitos tem dificuldade nisso, né!

Fonte: Extraído do Resultado da Pesquisa (2021)

Quadro 3: Estabelece a relação do Conhecimento Tradicional com o Ancião

Professor Armando: Eu procuro cada vez mais é trazer, a realidade nossa, para dentro do conteúdo de língua portuguesa né! É sempre interessante a gente trazer muitas coisas dentro do que tenha aqui dentro da nossa aldeia, dentro da língua portuguesa. É importante isso, né! Os alunos gostam disso, né! Eu fiz esse teste com eles e eles gostaram. [...] há pouco tempo agora, pouco tempo eu entro em contato com um ancião da aldeia. A gente estava discutindo sobre tipos de textos. Aí, eu trouxe o ancião para contar uma história para eles. Aí a gente estava produzindo um texto narrativo. Trouxe o Ancião. E agora a pouco tempo também já entro em contato com o próximo ancião para trazer para contar. A gente vai fazer um texto descritivo, né! Sobre um ancião. Então, a turma tá gostando, é importante isso!

Professor Everton: [...] eu peço que os alunos procurem os anciãos. Ou seja, pesquise com os anciãos! Porque, tipo assim. Escrita, não tem nada registrado, né! Não tem registrado lá na biblioteca, se procurar não encontra. Mas aí então, eu peço pro os alunos faça essa pesquisa com os anciãos da nossa comunidade, pra tá buscando alguns conhecimentos relacionados às ervas medicinais né, que são conhecimentos que são adquiridos né, pelos nossos ancestrais.

Fonte: Extraído do Resultado da Pesquisa (2021)

A partir destes destaques, segue-se a fase da Unitarização onde cada pergunta é considerada como uma unidade de sentido na qual se podem identificar e isolar ideias com significado próprio. Nesta fase o pesquisador reescreve a partir da compreensão de novas ideias. Neste processo o pesquisador produzirá as unidades de sentido e a reescrita a partir da representação do sujeito, onde é estabelecido um código para cada unidade. Permi tindo ao pesquisador situar uma relação mais aprofundada com as intenções de sentido expressas pelos interlocutores.

É evidente que as interpretações captam o universo do pesquisador e da sua interpretação dos relatos: é o contexto, o interlocutor, o ambiente em que ocorreram as entrevistas. Todos esses elementos estão no olhar do pesquisador ao realizar a interpretação das unidades de sentido. Outro pesquisador, provavelmente, faria outra interpretação ou daria outro sentido às unidades, contudo a construção dos descritores e das categorias é um processo de aprofundamento do pesquisador do objeto pesquisado. Moraes (2003, p.192) afirma que “todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem”.

Quadro 4: Unitarização e Reescrita da parte 01

Unidade de Sentido	Reescrita
E1: isso vem de anos, desde nossas sociedades é a questão da oralidade! Que não tinha nada da escrita, nada de registro. [...]E aí eu trabalho bastante a questão da oralidade, a verdade como oralidade para o nosso povo. Porque às vezes falar, a falar ao vento leva qualquer palavra.	O interlocutor reconhece a transmissão oral de seu povo e se reconhece que o conhecimento através da oralidade pode se perder com o tempo.
E2: Tanto é que a gente, eu falo, com ele se perdeu, hoje há muitas informações as nossas bibliotecas [Ancião]. Hoje em dia se perdeu muito. Porque eu observo que aqui na comunidade nós temos poucos anciãos, pouco mesmo. E graças a Deus o COVID não tem levado, mas por outros motivos a gente tem perdido, né!	O interlocutor valoriza o Ancião e enxerga nele um condutor do conhecimento tradicional e se preocupa com a perda destes indivíduos e do conhecimento que poderá ser perdido.
E3: Só que com a escola, o quê que a gente faz essas coisas precisas entrelaçadas [conhecimento tradicional com o conhecimento científico] porque hoje para nós indígena isso é válido, mas para o mundo lá fora não é!	O interlocutor reconhece que é necessária a troca entre os conhecimentos tradicionais e o científico. Reconhecendo que o conhecimento tradicional é local, mas, contudo, tem relevância para sua cultura.
E4: A gente trabalha com a importância da escrita de todos os relatos, as questões orais, os saberes. E saberes, principalmente, da própria educação em si, familiar.	O interlocutor reconhece a importância do registro e da propagação deste conhecimento, a importância da educação, da história local e do seu povo.
F1: Nós estamos trabalhando com projeto da primavera. E nós temos muito pra pesquisa, né!	O interlocutor produz projetos e realiza pesquisas acerca do conhecimento tradicional?!
F2: Só que pra gente sair nesse campo de pesquisa, nós precisamos de autorizações né, que abrange os pais. Os pais enquanto parceiros da escola são tranquilos, mas quando vai para a secretaria de educação já não se tem.	Os entraves burocráticos podem dificultar a propagação do conhecimento tradicional, o interlocutor promove parcerias com familiares para desenvolver a sua pesquisa.
F3: Tem que ter tudo no papelzinho relatado! E nós indígenas, muita das vezes, não somos de colocar no papelzinho. Somos de colocar na prática, né! Pelo menos é o meu, a minha vivência!	Dificuldades em registrar os projetos e os conteúdos produzidos, assim sendo, o interlocutor reproduz a oralidade na sua vivência acadêmica.
F4: Porque nós temos muitas dificuldades em colocar algo que a gente tá pensando no papel, né. Muitos tem dificuldade nisso, né!	O interlocutor tem a dificuldade em transcrever e registrar seus projetos e os conhecimentos tradicionais, podendo durante sua formação acadêmica não ter sido ensinado.

Fonte: Extraído do Resultado da Pesquisa (2021)

Quadro 5: Unitarização e Reescrita da parte 02

Unidade de Sentido	Reescrita
A1: Eu procuro cada vez mais é trazer, a realidade nossa, para dentro do conteúdo de língua portuguesa né! É sempre interessante a gente trazer muitas coisas dentro do que tenha aqui dentro da nossa aldeia, dentro da língua portuguesa.	O interlocutor une o conhecimento tradicional com o científico na contextualização da sua disciplina. Utilizando elementos da sua realidade.
A2: É importante isso, né! Os alunos gostam disso, né! Eu fiz esse teste com eles e eles gostaram. [...]Então, a turma tá gostando, é importante isso!	O transporte do conhecimento tradicional para os estudantes tem um sido positivo.
A3: há pouco tempo agora, pouco tempo eu entro em contato com um ancião da aldeia. A gente estava discutindo sobre tipos de textos.	A utilização dos conhecimentos do ancião para a propagação do conhecimento tradicional na confecção de textos.
A4: Aí, eu trouxe o ancião para contar uma história para eles. Aí a gente estava produzindo um texto narrativo. Trouxe o Ancião. E agora a pouco tempo também já entro em contato com o próximo ancião para trazer para contar. A gente vai fazer um texto descritivo, né! Sobre um ancião.	Os conhecimentos tradicionais do ancião são relatados em conversa oral e a partir disso é proposto uma diferente maneira de contextualizar esse conhecimento do ancião.
EV1: eu peço que os alunos procurem os anciãos. Ou seja, pesquise com os anciãos! [...] Mas aí então, eu peço pros alunos faça essa pesquisa com os anciãos da nossa comunidade, pra tá buscando alguns conhecimento relacionados	O interlocutor promove o encontro dos mais jovens com seus anciãos e desse encontro entre gerações, promove também a propagação do conhecimento tradicional.
EV2: Porque, tipo assim. Escrita, não tem nada registrado, né! Não tem registrado lá na biblioteca, se procurar não encontra.	O interlocutor reconhece que os registros dos conhecimentos tradicionais não ocorreram e que esse conhecimento não será encontrado em nenhuma biblioteca.
EV3: às ervas medicinais né, que são conhecimentos que são adquiridos né, pelos nossos ancestrais.	O interlocutor reconhece que o conhecimento das Ervas medicinais está na memória e prática do ancião.

Fonte: Extraído do Resultado da Pesquisa (2021)

Após a seleção e interpretação das unidades de sentido, a próxima fase será definir os descritores que oriente o processo de análise. Observe que existem elementos nas falas dos interlocutores que se somam e se complementam.

Neste processo o pesquisador poderá redirecionar todos os trechos que compõe o mesmo tema e realizar uma análise por grupo, a exemplo: selecionar todos os trechos em que o interlocutor se refere à “Transmissão Oral” e a partir desta única Unidade de Sentido realizar a ATD. Este processo facilita a construção futura de uma narrativa. Importante ressaltar que o pesquisador também, *a posteriori*, neste processo, poderá manter trechos agrupados e realizar uma só análise por descritor.

Quadro 6: Promovendo os descritores - Parte 01.

Unidade de Sentido	Reescrita	Descritor
E1: isso vem de anos, desde nossas sociedades é a questão da oralidade! Que não tinha nada da escrita, nada de registro. [...]E aí eu trabalho bastante a questão da oralidade, a verdade como oralidade para o nosso povo. Porque às vezes falar, a falar ao vento leva qualquer palavra.	O interlocutor reconhece a transmissão oral de seu povo e se reconhece que o conhecimento através da oralidade pode se perder com o tempo.	Transmissão oral
E2: Tanto é que a gente, eu falo, comele se perdeu, hoje há muitas informações as nossas bibliotecas [Ancião]. Hoje em dia se perdeu muito. Porque eu observo que aqui na comunidade nós temos poucos anciãos, pouco mesmo. E graças a Deus o COVID não tem levado, mas por outros motivos a gente tem perdido, né!	O interlocutor valoriza o Ancião e enxerga nele um condutor do conhecimento tradicional e se preocupa com a perda destes indivíduos e do conhecimento que poderá ser perdido.	Ancião Conhecimento tradicional Conhecimento científico
E3: Só que com a escola, o quê que a gente faz essas coisas precisas entrelaçadas [conhecimento tradicional com o conhecimento científico] porque hoje para nós indígena isso é válido, mas para o mundo lá fora não é!	O interlocutor reconhece que é necessária a troca entre os conhecimentos tradicionais e o científico. Reconhecendo que o conhecimento tradicional é local, mas, contudo, tem relevância para sua cultura.	Conhecimento tradicional Conhecimento científico
E4: A gente trabalha com a importância da escrita de todos os relatos, as questões orais, os saberes. E saberes, principalmente, da própria educação em si, familiar.	O interlocutor reconhece a importância do registro e da propagação deste conhecimento, a importância da educação, da história local e do seu povo.	Transmissão oral Conhecimento tradicional Conhecimento científico
F1: Nós estamos trabalhando com projeto da primavera. E nós temos muito pra pesquisa, né!	O interlocutor produz projetos e realiza pesquisas acerca do conhecimento tradicional!?!	Projeto de pesquisa Conhecimento Tradicional Prática docente
F2: Só que pra gente sair nesse campo de pesquisa, nós precisamos de autorizações né, que abrange os pais. Os pais enquanto parceiros da escola são tranquilos, mas quando vai para a secretaria de educação já não se tem.	Os entraves burocráticos podem dificultar a propagação do conhecimento tradicional, o interlocutor promove parcerias com familiares para desenvolver a sua pesquisa.	Projeto de pesquisa Conhecimento tradicional Burocracia
F3: Tem que ter tudo no papelzinho relatado! E nós indígenas, muita das vezes, não somos de colocar no papelzinho. Somos de colocar na prática, né! Pelo menos é o meu, a minha vivência!	Dificuldades em registrar os projetos e os conteúdos produzidos, assim sendo, o interlocutor reproduz a oralidade na sua prática docente.	Transmissão oral Projetos de pesquisa Prática docente
F4: Porque nós temos muitas dificuldades em colocar algo que a gente tá pensando no papel, né. Muitos tem dificuldade nisso, né!	O interlocutor tem a dificuldade em transcrever e registrar seus projetos e os conhecimentos tradicionais, podendo durante sua formação acadêmica não ter sido ensinado.	Transmissão oral, Formação acadêmica Projetos de pesquisa

Fonte: Extraído do Resultado da Pesquisa (2021)

Quadro 7: Promovendo os descritores - Parte 02.

Unidade de Sentido	Reescrita	Descritor
A1: Eu procuro cada vez mais é trazer, a realidade nossa, para dentro do conteúdo de língua portuguesa né! É sempre interessante a gente trazer muitas coisas dentro do que tenha aqui dentro da nossa aldeia, dentro da língua portuguesa.	O interlocutor une o conhecimento tradicional com o científico na contextualização da sua disciplina. Utilizando elementos da sua realidade.	Conhecimento tradicional Conhecimento científico Prática docente
A2: É importante isso, né! Os alunos gostam disso, né! Eu fiz esse teste com eles e eles gostaram. [...]Então, a turma tá gostando, é importante isso!	O transporte do conhecimento tradicional para os estudantes tem sido positivo.	Conhecimento tradicional Conhecimento científico Prática docente
A3: há pouco tempo agora, pouco tempo eu entro em contato com um ancião da aldeia. A gente estava discutindo sobre tipos de textos.	A utilização dos conhecimentos do ancião para a propagação do conhecimento tradicional na confecção de textos.	Ancião Conhecimento tradicional Prática docente
A4: Aí, eu trouxe o ancião para contar uma história para eles. Aí a gente estava produzindo um texto narrativo. Trouxe o Ancião. E agora a pouco tempo também já entro em contato com o próximo ancião para trazer para contar. A gente vai fazer um texto descritivo, né! Sobre um ancião.	Os conhecimentos tradicionais do ancião são relatados em conversa oral e a partir disso é proposto uma diferente maneira de contextualizar esse conhecimento do ancião.	Ancião Conhecimento tradicional Prática docente Transmissão oral
EV1: eu peço que os alunos procurem os anciãos. Ou seja, pesquise com os anciãos! [...] Mas aí então, eu peço pros alunos faça essa pesquisa com os anciãos da nossa comunidade, pra tá buscando alguns conhecimento relacionados	O interlocutor promove o encontro dos mais jovens com seus anciãos e desse encontro entre gerações, promove também a propagação do conhecimento tradicional.	Prática docente Ancião Conhecimento tradicional Projetos de Pesquisa
EV2: Porque, tipo assim. Escrita, não tem nada registrado, né! Não tem registrado lá na biblioteca, se procurar não encontra.	O interlocutor reconhece que os registros dos conhecimentos tradicionais não ocorreram e que esse conhecimento não será encontrado em nenhuma biblioteca.	Transmissão oral
EV3: às ervas medicinais né, que são conhecimentos que são adquiridos né, pelos nossos ancestrais.	O interlocutor reconhece que o conhecimento das Ervas medicinais está na memória e prática do ancião.	Ervas Medicinais Conhecimento tradicional Ancião

Fonte: Extraído do Resultado da Pesquisa (2021)

3.3.5.5 Finalizando a ATD: Categorias de Análise e Texto

Após essa etapa o pesquisador deverá propor a categorização inicial para que posteriormente possa desenvolver a análise utilizando dos pontos convergentes e divergentes das categorizações. Para Moraes (2003):

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias (MORAES, 2003, p.197).

Este processo facilita ao pesquisador, pois poderá olhar o todo e as partes, embasados numa pesquisa aprofundada das categorias, promovendo finalmente as categorias finais que comporão o metatexto. Neste sentido Moraes (2003) fala que a produção de um metatexto é um esforço construtivo no sentido de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados, sendo um movimento sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos em estudo. Ao tomar um caminho dentro da construção do metatexto o pesquisador revisitou inúmeras vezes suas anotações e as interlocuções. Moraes (2003) nos informa que a construção do metatexto é a transformação de algo estático para algo em movimento:

A validade de um metatexto também se funda na construção de uma qualidade formal num sentido mais amplo. O esforço em realizar análises cada vez mais significativas solicita que o pesquisador procure superar uma descrição estática, para conseguir captar a realidade em movimento. O desafio é ir de uma fotografia para um filme com seu movimento dinâmico, mesmo que este também se constitua em uma sequência de tomadas estáticas. Isso, evidentemente, tem relação com a forma como o pesquisador concebe a própria realidade (MORAES, 2003, p.206).

É a partir desta análise e reanálise que o pesquisador terá subsídios para seguir com a construção do texto descritivo e interpretativo. A construção e validação desse texto só de concretiza com um profundo estado da arte das categorias elencadas da ATD. É no estado da arte que o pesquisador buscará autores, teorias e fundamentos teóricos que valide sua análise e dê um sentido na sua interpretação dos dados em estudo. Ramos e Thomaz (2017, p.128) nos informam que a escrita, com “a contribuição teórica de autores a iluminar a análise, geram o texto final, o qual apresenta possíveis respostas ao problema de pesquisa”. A construção do texto final é como lapidar um mármore, a obra já está ali, cabe ao escultor lapidar os contornos e criar às harmonias no diálogo. Para Gil (2002, p. 134):

[A] a categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. Nem sempre, porém, essas categorias podem ser definidas de imediato. Para se chegar a elas, é preciso ler e reler o material obtido até que se tenha o domínio de seu conteúdo para, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico. Essas leituras sucessivas possibilitam a divisão do material em seus elementos componentes, sem perder de vista sua relação com os demais componentes.

O estabelecimento das categorias orienta a produção e a análise dos dados e contribui para que o pesquisador compreenda, com maior clareza, a pesquisa desenvolvida e os elementos que corroboram sua fundamentação. Sistematizar as ideias iniciais colocadas é estabelecer indicadores para a interpretação das informações produzidas e definição do *corpus* de análise. Por sua vez, o *corpus* de análise é composto por todos os documentos selecionados para análise durante o período estabelecido para a produção de informações.

As categorias estabelecidas neste tópico, assim como algumas definições constitutivas para composição do *corpus* desta pesquisa estão relacionadas abaixo:

Etnoconhecimento é um termo criado para dar conta de tudo aquilo que alguns povos têm e podem compartilhar, incluindo crenças, tradições, modo de fazer ou de produzir alguma coisa (MAFORT *et al.* 2019). Para Nascimento (2013), o etnoconhecimento são os saberes e tradições passados de geração a geração nas comunidades tradicionais, aprendidos com a vida cotidiana e a interação direta com o meio que os rodeia, seus fenômenos naturais. Assim, conhecimento tradicional é um processo de interação que define a realidade compartilhada e molda tradições e ressignificações consideradas no cotidiano de indivíduos e grupos (RADCLIFFE-BROWN, 1973). Segundo Bodley (1994) é conjunto de padrões de comportamentos e pensamentos aprendidos socialmente, compartilhados por uma dada sociedade, que são reproduzidos e transmitidos de uma geração para outra. Complementando, Schlanger (1978) define que o conhecimento tradicional é uma relação, um produto, um resultado da relação do sujeito com seu mundo, o que é produzido desta interação entre os atores é o resultado desse conhecimento. Por tanto o conhecimento existe somente referido à situação cognitiva, não podendo existir nenhum saber em si. Daí, considerar que, todo conhecimento é uma relação. Existe uma crítica ao termo “etno” por vários autores que veem o radical como algo diminuto ao conhecimento produzido fora dos muros da ciência universal. Autores como Sturtevant (1964); D’Olne Campos (2002), Cunha (2007); Krenak (2020); Quirino (2015); D’Angelis (2003); entre outros; explanam que o conhecimento é universal e restringi-lo a um radical é um preconceito colonial.

Conhecimento científico é “todo um conjunto de atitudes e de atividades racionais, dirigido ao sistemático conhecimento, com objetivo limitado e capaz de ser submetido à verificação” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 45). Cartoni (2009) define conhecimento científico como a informação e o saber que parte do princípio das análises dos fatos reais e cientificamente comprovados e vai além do empírico, visando compreender, além do fato e do fenômeno, a sua estrutura, organização, funcionamento, causas e leis. Ainda para Marconi e Lakatos (2003), o senso comum, também denominado conhecimento vulgar ou popular, é um modo corrente e espontâneo de conhecer que não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do “conhecer”.

Cultura e prática cultural se manifesta a partir de conjuntos de hábitos, valores e tradições que passam de geração a geração e mantêm a essência grupal, sendo o modo humano de exprimir ou manifestar sua natureza (LAGROU & BELAUNDE, 2011). Para

Morin (2011, p. 19) existe uma cultura que caracteriza as sociedades humanas, sendo organizada/organizadora via o veículo cognitivo da linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade. Assim se manifestam “representações coletivas”, “consciência coletiva”, “imaginário coletivo”. Uma cultura é um conjunto de diversas práticas culturais (SKINNER, 2003; DITTRICH, 2004; FERNANDES & CARRARA, 2015). Práticas culturais são conteúdos comportamentais e ambientais transmitidos através de gerações mantidas pelas suas consequências (SKINNER, 1991; GLENN, 2004).

Identidade cultural, segundo Manuel Castells (2001, p.22), “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo”. Seguindo a trilha da maioria dos cientistas sociais, Pêrsio Santos de Oliveira (2001, p.139) afirma que a identidade cultural seria uma espécie de “sentimento de pertencimento”. No texto da UNESCO (1976) a identidade cultural é o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural, fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente atendem às expectativas da comunidade como expressão de sua identidade cultural e social. As normas e valores se transmite oralmente, por imitação ou de outra maneira. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os brinquedos, a mitologia, os ritos, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes.

Aprendizagem é um processo dinâmico e interativo do indivíduo com o mundo que a rodeia, garantindo-lhe a apropriação de conhecimentos e estratégias adaptativas a partir de suas iniciativas e interesses e dos estímulos que recebe de seu meio social. Piaget (1975) define que aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não, enquanto que o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato, sendo este o responsável pela formação dos conhecimentos. Para Vygotsky (2007) denomina que, no processo de aprendizagem, a interação é constante e acontece por meio do desenvolvimento real, desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal.

Ressalta-se que essas são algumas categorias iniciais que orientam a pesquisa e que surgem ao realizar a última etapa da ATD, outras categorias surgem ao agrupar os descritores e na realização da construção da descrição e interpretação dos relatos. É neste sentido que a ATD é uma metodologia que não se extingue e está sempre em construção e desconstrução e ao pesquisador caberá estabelecer alguns limites para sua análise.

3.3.6 Caracterização do Estudo

A investigação do etnoconhecimento dos Terena foi direcionada para a educação escolar indígena das escolas nas aldeias Terena. Proporcionando um aprofundamento dos atores e da possibilidade de grande parte da pesquisa ser realizada somente com os professores indígenas. A princípio a pesquisa estava planejada para ocorrer no mês de maio de 2021 e por conta da COVID-19 ocorreu em setembro de 2021 com um número reduzido de professores. Foram trinta e um (31) professores entrevistados em seis comunidades Terena no estado do Mato Grosso do Sul (MS) – Brasil [Apêndice 04 – Relação dos professores entrevistados e suas especificidades], todas em terras indígenas. Este número reduzido de entrevistados poderia ter sido maior se a pesquisa fosse etnográfica, portanto, poder-se-ia ter expandido essa pesquisa com os discentes e anciãos das comunidades visitadas, corroborando com dados mais profundos e detalhados. As transcrições geraram noventa e três (93) páginas, utilizando fonte 11, Arial, espaçamento simples.

Para ocorrer às entrevistas inicialmente foram realizados alguns pedidos junto aos professores e aos caciques [autoridade máxima nas comunidades indígenas], dos pedidos aos professores entrevistados foram realizados por escrito (Apêndice 01) e oralmente no início das entrevistas e para o pedido aos caciques foi realizado através de um pedido por escrito (Apêndice 03).

Após o consentimento para a realização das entrevistas o pesquisador marcou as visitas às escolas e comunidades. O primeiro grupo de professores entrevistados ocorreu na comunidade Córrego do Meio na Terra indígena Buriti com quatro professores na Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel e na mesma estrutura a Escola Estadual Kopenoti Professor Lúcio Dias.



Figura 5: Pátio da Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel onde ocorreram as entrevistas.

Fonte: Próprio autor.



Figura 6: Pátio da Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel e Escola Estadual Kopenoti Professor Lúcio Dias.

Fonte: Próprio autor.

Na sequência as visitas ocorreram nas comunidades: Comunidade Buriti na Terra indígena Buriti [Escola Estadual Natividade Alcântara Marques/Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo] com cinco professores; Comunidade Cachoeirinha na Terra Indígena Cachoeirinha [Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo] com quatro professores; Comunidade Limão Verde na Terra Indígena Limão Verde [Escola Estadual Indígena Pascoal Leite Dias/Escola Municipal Polo Lutuma Dias] com quatro professores;

Comunidade Água Azul na Terra Indígena Buriti [Escola Estadual Cacique Ndeti Reginaldo] com oito professores e na comunidade Tereré na Terra indígena Buriti [Escola Estadual Kopenoti Professor Lúcio Dias extensão Flaviana Alcântara Figueiredo/Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo] com seis professores. Todas as visitas ocorreram no mês de setembro de 2021.

Foi utilizado para captação das entrevistas o gravador digital do celular e a captação por meio de um microfone acoplado. Após a captação dos áudios o pesquisador transferiu para o computador para as transcrições futuras. Importa salientar que as entrevistas ocorreram em ambientes abertos e em salas de aulas com ventiladores, deste modo muitos ruídos foram captados e acarretou dificuldades e maior atenção na transcrição dos relatos. As transcrições foram lidas e relidas inúmeras vezes e seguindo a Análise Textual Discursiva (ATD) o pesquisador realizou o desmembramento dos textos e os agrupamentos por categorias para *a posteriori* construir e analisar os dados da pesquisa.

3.3.7 Considerações éticas da pesquisa

Toda abordagem de pesquisa deve ser pautada em aspectos éticos e em se tratando de povos originários a investida ética deve ser redobrada. Ao se adentrar na rotina de uma comunidade indígena são importantes, anteriormente, compreender quais são as regras da comunidade e os sujeitos da abordagem. Silva e Grubits (2006, p.49) informam que é certo que toda pesquisa, e “todo paradigma adotado, traz consigo uma dimensão ética, um referencial do que se considera justo, bom, aceitável e o que se imagina quando se diz que se quer transformar algo”.

Para Guimarães (2017, p.93) os indígenas “precisam ser reconhecidos na sua diversidade, autonomia e protagonismo nos caminhos que trilham nas suas relações com as diversas faces do Estado nacional. Reconhecer este protagonismo deve ser um pressuposto nas discussões sobre ética em pesquisa com indígenas”. Deste modo os Terena são muito respeitosos e amigáveis e sabem da sua importância na história do Brasil e que muitos dos pesquisadores que adentram em suas terras querem realizar uma exploração dos conhecimentos Terena, segundo a fala da professora Eva, “[O] o pesquisador chega aqui todo sorridente, tira as informações e vai embora com nossa riqueza”. A riqueza na qual a professora Eva se referiu não é apenas as extraídas da terra, mas os conhecimentos que as gerações Terena transmitem e sabem do seu valor cultural e científico. Silva e Grubits (2006) alertam que:

[H]há inúmeros casos de pesquisadores que coletaram seus dados e nunca mais voltaram às reservas para apresentar e discutir os resultados das investigações; publicaram trabalhos sem que os próprios grupos soubessem ou autorizassem; apropriaram-se de conhecimentos da cultura e desapropriaram seus próprios donos desse conhecimento; enfim, há uma série de formas abusivas que permearam e permeiam ainda hoje as pesquisas com grupos indígenas e que tornam esse um campo bastante delicado e complexo (SILVA & GRUBITS, 2006, p.48).

Dito isso, o pesquisador com o projeto de pesquisa em mãos submeteu primeiramente a Comissão de Ética do Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra para análise e parecer. Após a permissão da comissão foi submetido à plataforma Brasil que após análise deu o parecer favorável. E após esses trâmites o pesquisador foi à procura dos professores Terena que intercederam com suas lideranças para que a pesquisa ocorresse. Neste momento o pesquisador explicou todos os pormenores a ambas as partes e se colocou a disposição para tirar todas as dúvidas dando-lhes seus contatos. Somente após a autorização dos membros da comunidade é que foram marcadas as visitas, no local e hora em que os professores determinaram.

Optou-se em se utilizar o primeiro nome dos entrevistados na publicação dos relatos dos interlocutores da pesquisa como respeito aos professores. O esclarecimento da proposta de pesquisa foi importante para garantir o andamento da pesquisa e a confiança mútua dos envolvidos, “considerando que toda a nossa postura implica uma dimensão ética e nossa ética vai diferenciar-se de acordo com nossa relação diante do “outro”” (SILVA & GRUBITS, 2006, p.53).

As autoras ainda completam que toda pesquisa deve produzir uma integração entre o pesquisador e o pesquisado onde participem das tomadas de decisão do que realmente é relevante para eles:

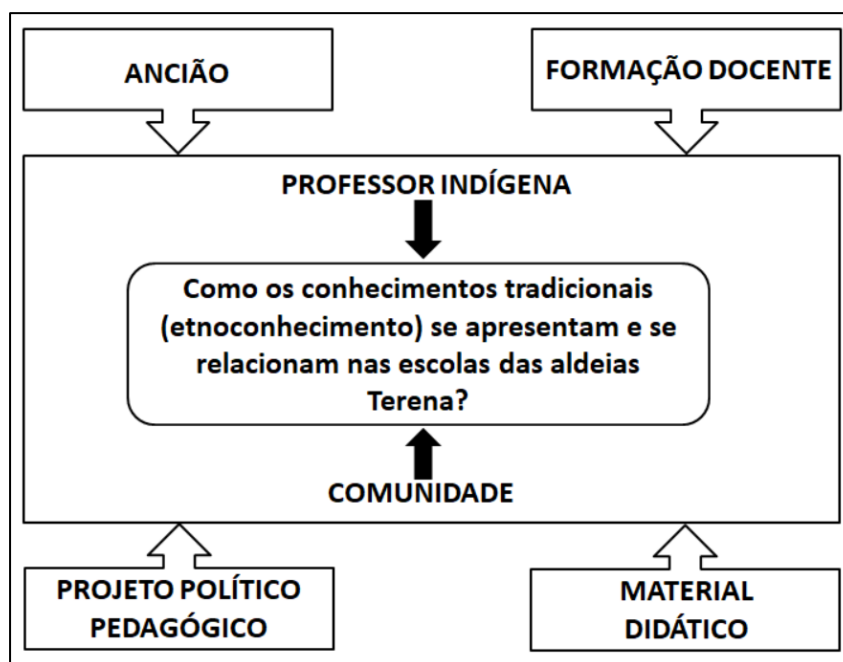
Eles é que têm que apontar a importância ou não da pesquisa, a relevância ou não desta para os problemas vividos por eles. Não é preciso buscar respostas em discursos caducos; é possível recriar uma perspectiva na qual os participantes dizem o que é uma ação realmente relevante para eles, em direção a uma interintegração de saberes, em que haja valorização e contribuição dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas assim como dos conhecimentos e tecnologias produzidos pelos não índios, ambos interintegrados em busca de soluções alternativas para os problemas (SILVA & GRUBITS, 2006, p.57).

Ao se realizar uma pesquisa que envolve seres humanos, além de tudo, de cultura diferente do pesquisador, é necessário ter todos os cuidados em não invadir o espaço do outro, respeitando o tempo do outro e acima de tudo entender que é o nome, o espaço, a cultura do outro que o pesquisador terá que lidar. Por tanto é de suma importância verificar todos os trâmites sociais, higiênicos e burocráticos antes de realizar o primeiro contato, para que o pesquisador não seja um intruso indesejado, mas que sua pesquisa possa contribuir com o pesquisado.

CAPÍTULO 4. Conhecimento Tradicional Terena: Discussões e Desenvolvimentos

Este estudo tem como objetivo responder à **questão de pesquisa**: Como os conhecimentos tradicionais (etnoconhecimento) se apresentam e se relacionam nas escolas das aldeias Terena? Nesta investigação de quais elementos corroboram nesta transmissão, foram realizadas trinta e uma (31) entrevistas semiestruturadas com os professores indígenas e do *corpus* das transcrições foi realizado uma análise textual discursiva (*vide* Capítulo de Metodologia) além de um estado da arte para cada subtítulo em estudo. Dos descritores elencados deste *corpus* foram estudados e desenvolvidos em cinco subtítulos que estão no decorrer deste capítulo. O quadro abaixo mostra os elementos que compõe e respondem à questão de pesquisa:

Quadro 8: Elementos que respondem à questão de pesquisa



Subtítulos e seus prólogos:

4.1 Como o conhecimento tradicional Terena se relaciona com o Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas das aldeias Terena

Prólogo:

Neste subtítulo iremos analisar o tratamento que o conhecimento tradicional Terena e sua relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas das aldeias. Objetivamos

analisar quais são os conhecimentos tradicionais estão contemplados no PPP das escolas indígenas e quais são os conhecimentos dos professores indígenas Terena acerca do PPP. Para tanto foi analisado os relatos dos professores, os documentos oficiais das escolas nas comunidades Terena, no qual os professores interlocutores trabalham. Considera-se o PPP como um documento oficial de grande relevância à organização e funcionamento das escolas públicas, à educação dos indígenas e à valorização dos conhecimentos tradicionais.

4.2 O papel dos anciãos na preservação e divulgação do etnoconhecimento Terena e a escola como espaço-tempo de interlocução entre gerações

Prólogo:

Neste subtítulo iremos analisar o papel do Ancião na preservação e propagação do conhecimento tradicional Terena e a escola como mediadora e interlocutora entre gerações articulando conhecimentos científicos e tradicionais. Consistindo em identificar e analisar como os professores indígenas utilizam os conhecimentos dos anciãos para transmissão dos conhecimentos tradicionais para os estudantes Terena. O Ancião é um importante portador e transmissor dos conhecimentos tradicionais, cabendo aos professores apropriação e análise desses conhecimentos, transformando-os e selecionando-os para compor suas práticas pedagógicas.

4.3 Propagação do Conhecimento Tradicional Terena a partir de relatos dos professores indígenas

Prólogo:

Neste subtítulo iremos analisar o conhecimento tradicional Terena transmitido pelos professores indígenas a partir dos relatos dos interlocutores. Objetivamos a partir deste tema identificar quais elementos do conhecimento tradicional Terena estão sendo trabalhado no ambiente escolar e como ocorre a relação entre os conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais. O professor tem um papel fundamental para a transmissão do conhecimento tradicional além de toda a ciência que os povos originários têm a ofertar para a população no geral e para a ciência universal.

4.4 A formação acadêmica como alternativa na divulgação e preservação do Conhecimento Tradicional Terena

Prólogo:

Neste subtítulo iremos analisar a formação acadêmica através dos relatos das entrevistas realizadas com professores indígenas e suas consequências na propagação do conhecimento tradicional: Dificuldades, acertos, formação universitária e continuada. Nesta análise iremos traçar os caminhos percorridos pelos professores, desta da chegada à universidade até os cursos de formação continuada que estão sendo oferecidos. A formação acadêmica é de suma importância como ferramenta de auxílio aos professores indígenas na propagação e relação que estes professores fazem entre os conhecimentos tradicionais e científicos.

4.5 Material didático como ferramenta no auxílio dos professores Terena na construção do conhecimento

Prólogo:

Neste subtítulo iremos analisar como ocorre a relação dos professores Terena com o material didático através de seus relatos. Desta análise discutiremos o que tem sido produzido e quais são as dificuldades e acertos na produção deste material didático voltado a educação escolar indígena. Uma das maneiras de se propagar o conhecimento tradicional nas populações indígenas é através da escola. E um dos possíveis objetos de condução são os materiais didáticos que necessitam da coletividade para serem construídos e moldados as características de cada comunidade indígena. É neste sentido que o professor indígena tem o protagonismo nesta construção e é o condutor para produzir a interrelação entre os conhecimentos tradicionais e científicos.

4.1 Conhecimento Tradicional Terena e o Projeto Político Pedagógico (PPP)

Esta seção faz parte do artigo intitulado:

“Conhecimento tradicional e projeto político-pedagógico nas escolas de comunidades Terena em Mato Grosso do Sul”:
<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/authorDashboard/submission/897>

4.1.1 Considerações teóricas sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP)

O vocábulo “projeto” vem da palavra latina *projectum* e representa desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro, isto é, plano ou planejamento. Sobre o assunto, assim diz Gadotti, “Projetar significa ‘lançar-se para a frente’, antever um futuro diferente do

presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar”. Ainda nas palavras de Gadotti, “Todo projeto supõe ‘rupturas’ com o presente e ‘promessas’ para o futuro” (GADOTTI, 1994, p. 579).

No caso de escolas indígenas, entende-se o PPP como uma ressignificação da situação histórica vivida no presente, um encontro com o passado e um olhar para o futuro, pois o conhecimento tradicional está no cerne do documento. Serve como referencial da identidade, do modo de ser e das perspectivas do povo Terena em relação a seu próprio dever. Neste contexto, a ideia de projeto está para uma comunhão entre indivíduos que trazem na sua origem o desejo de continuidade, além da intenção de promoverem uma educação formal em harmonia com seus usos, costumes e tradições. Idealmente, isso deve ser feito dentro da perspectiva de inovação, isto é, da consonância entre o que se espera no futuro sem romper com o passado. Segundo Borges Delberio (2009), o Projeto Político-Pedagógico deve explicitar a cultura e os anseios da comunidade, visto que somente assim fará sentido colocar o documento em prática, como o fazendo com o propósito de efetivar mudança e transformação no trabalho escolar. Para as escolas indígenas em geral, e particularmente para o caso das existentes em comunidades Terena, não interessa que o PPP venha a romper com o conhecimento tradicional, expressão de sua cultura e identidade, mas que sirva para integrá-lo àquilo que é imponente em termos científicos e conforme as exigências formais à educação escolar indígena.

Nas escolas pesquisadas durante as entrevistas com os professores interlocutores Terena foi perguntado como o conhecimento Tradicional era contemplado no PPP, foram três perguntas com livre discussão realizadas: 1) Você conhece o PPP da escola em que trabalha? 2) Você ajudou a construí-lo? 3) O Conhecimento tradicional Terena é contemplado no PPP da escola? Em se tratando de entrevistas semiestruturadas deu-se aos interlocutores a livre abertura para expressar em que foi compreendido justificando pequenas intervenções quando as falas dos interlocutores desviam do cerne da questão. Na tentativa de resgatar o assunto em voga e orientá-lo para o questionamento.

Com o intuito de compreender quais eram os conhecimentos tradicionais que se destacavam na cultura Terena e como o etnoconhecimento Terena é transportado para os bancos escolares, algumas etapas foram estipuladas. Inicialmente foi realizado um estudo sobre a teoria e os teóricos que pesquisam sobre o PPP e suas definições e características. Num segundo momento comprimimos todas as falas, separando-as do *corpus* das entrevistas e utilizando-se a metodologia da análise textual discursiva. Separou-se das falas, em conhece ou não conhece o PPP e depois se participou ou não da construção. A partir das falas foi

ainda analisado se havia, nas interlocuções, o conhecimento ou não do PPP e quais foram as que se aproximavam do conhecimento teórico, as que se distanciavam do conhecimento teórico e as possíveis discrepâncias. Realizou-se ainda uma análise dos PPP das escolas das quais houve visita na pesquisa de campo, finalizando com uma análise da significância do PPP para as escolas indígenas, pois se acredita que é a partir dele que toda a comunidade em parceria com a gestão escolar determina os rumos da educação dentro do ambiente escolar.

Em termos históricos, sabe-se que após o regime militar (1964-1985) houve a reestruturação e a reorientação do papel Estado nacional em relação aos povos indígenas no Brasil, algo que foi concretizado com a promulgação, em 5 de outubro de 1988, da atual Carta Constitucional. Anos depois, em 1996, a partir da proposta defendida pelo então senador Darcy Ribeiro, renomado etnólogo e educador, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 9.394, referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida pela sigla LDB e apelidada de Carta Magna da Educação. Em seu Art. 14, incisos I e II, esta Lei determina que todas as instituições de ensino devem construir seu PPP: “[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de acordo com suas peculiaridades, participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local” (LDB, 2020).

O PPP tem um papel fundamental na sistematização e clareza do trabalho no ambiente escolar, pois viabiliza a proposta de projetos que vão orientar o trabalho pedagógico dos professores bem como a política escolar adotada. A partir da análise teórica dos seguintes pesquisadores: Paro (2004), Veiga (1998, 2001, 2008), Vieira (2002), Gandin (1994), Costa (2019, 2020), entre outros, embasamos nossa compreensão acerca do PPP.

Para Veiga (1998, p. 21) o PPP não é um conjunto de planos e projetos de professores, muito menos um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas sim um produto característico que reflete a realidade da escola, colocado em um contexto mais aberto que a influencia e que pode ser por ela influenciado. No entanto existe no PPP das escolas indígenas e para os professores indígenas uma importância nos projetos que envolvem o conhecimento tradicional e o planejamento das suas práticas pedagógicas assim como seus costumes e tradições. Como afirma Casali (2004, p. 4), ao alegar que o projeto pedagógico escolar é a oportunidade de a escola definir por si, coletivamente e participativamente, os “seus compromissos junto aos alunos, junto a suas famílias. Essa é a forma de realizar de modo mais acabado o seu caráter cultural, democrático e educativo, junto à comunidade”.

O Projeto Político-Pedagógico de uma escola tem por finalidade orientar a trajetória da educação experienciada, o que ocorre mediante os objetivos traçados para os educandos

concernente à formação escolar. Por esse motivo, o documento é um projeto político, uma política pública e comunitária em prol de um bem maior que é a educação. No caso, trata-se da educação no sentido mais amplo, não apenas o ato de ensinar e aprender conteúdos limitados a livros didáticos, mas como manutenção, propagação de conhecimentos tradicionais, preservação e valorização do *ethos* da comunidade onde está inserida a escola. Por esse motivo, justifica-se a importância do papel do pedagógico na organização dos projetos e estruturação do documento, cujo processo de elaboração deve idealmente envolver todos e tudo que está inserido na vida comunitária.

Neste contexto, evidenciamos que o PPP tem a ver com a organização da própria comunidade e dos sujeitos que compõe a estrutura escolar. A gestão tem um papel fundamental em agrupar os indivíduos da comunidade: professores, pais, estudantes e anciões para dialogar e definir quais são os temas relevantes para cada realidade. É a chamada gestão democrática, citada na Constituição Federal, no inciso VI do artigo 206 e no artigo 14 da LBD/96, discutida pelos teóricos: Veiga (2002), Paro (2003), Libâneo (2004), entre outros. Em relação a isso, Veiga (2002) nos informa que os princípios norteadores do PPP de uma escola perpassam por: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Enquanto para Bayer; Florentino e Orzechowski (2020) o povo indígena, com suas famílias (pais e avós, tios ou responsáveis pela criança) poderiam participar desde o momento da matrícula, conhecendo os projetos, normas e processos escolares. Toda participação passa a ser importante para que retratem as concepções: situacional, conceitual e operacional do contexto escolar. Ainda Bayer; Florentino e Orzechowski afirmam:

[...] Desta forma, cabe à escola promover maiores espaços para a participação efetiva das famílias indígenas com formação e diálogos onde os pais, os sábios e as lideranças tenham tanto o espaço de aprender mais sobre a gestão como também de expor seus conhecimentos e suas aspirações em relação à instituição. [...] (BAYER; FLORENTINO & ORZECOWSKI, 2020, p.48).

Em entrevista o professor Armando [Língua Portuguesa] nos informa sobre o PPP da sua escola:

[...] nós temos descrito no projeto político pedagógico todas as características da comunidade indígena, porque na verdade existe as resoluções é que fazia da questão por exemplo das especificidades, da, de uma gestão comunitária específica e diferenciada e nós abrigamos ela nessa identidade da escola [...] (ARMANDO)

Por este motivo, a construção e manutenção do PPP nas escolas indígenas necessitam da participação de toda a comunidade porque é definindo a partir dos interesses coletivos.

Para Veiga (2001), as famílias são segmentos indispensáveis para a construção de um PPP, visto que a cada dia isso é mais importante e necessário diante da necessidade de estreitar os laços entre elas e o estabelecimento de ensino. Portanto, as famílias carregam a tradição cultural dos Terena e a preocupação na propagação dos interesses de seu povo, assim como a preocupação com o futuro de suas crianças.

Segundo Guedes (2021), o PPP é o principal documento direcionador da escola e tem como finalidade orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias que nela estão inseridas, o que envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas. Este propósito visa estabelecer vínculos entre as circunstâncias atuais e a realidade almejada por todos os membros da comunidade. Para isso, o PPP deve estar em constante análise para favorecer as aberturas necessárias para os novos rumos do espaço educativo, ou seja, não deve ser simplesmente construído e arquivado, mas constantemente reavaliado, discutido e atualizado. Ocorre que a escola não pode ser configurada um mundo dissociado da realidade vivida, pois não apenas ela faz parte do mundo real como também deve ser o reflexo das culturas nele vivência das. Desta maneira, o objetivo da escola é aproximar o quanto mais o real do ideal no contexto das dinâmicas comunitárias.

Nessa perspectiva Veiga, (2002), nos informa que o PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Costa e Almeida (2020) complementam:

A comunidade escolar necessita ter conhecimento de que a escola possui um documento que dá norte ao seu trabalho, o PPP, estabelecer aproximação com esse instrumento não deve ocorrer somente na semana pedagógica, pois sua aplicabilidade para melhoria do processo educativo fica comprometida. [...]O PPP colabora para que a escola possa resolver seus problemas, é instrumento de reivindicações na luta por educação transformadora e de qualidade (COSTA & ALMEIDA, 2020, p.12).

Em síntese, considerando o PPP como um instrumento interativo, flexível e constituído do reflexo da realidade escolar, deve ser revisitado de tempos em tempos a fim de lembrar a orientação dos pressupostos pedagógicos, assim como também os redefinir sempre que isso for necessário.

4.1.2 O PPP para os professores interlocutores

Quando perguntado se o docente conhece o PPP da escola em que trabalha, dos trinta e um entrevistados, apenas quatro responderam que não o conheciam. Não conhecer formalmente o documento, sobretudo para jovens docentes que não participaram de sua elaboração, não significa que não compreendam a proposta nele contida. Isso porque sua implementação é coletiva e feita a partir de uma *práxis* na vida comunitária dos educadores, na qual práticas, saberes e vivências são compartilhados coletivamente entre os profissionais que atuam nas escolas. A situação releva que professores que participam ou participaram da gestão escolar estão mais inteirados sobre o PPP e reconhecem sua importância para a orientação dos processos educativos formais, embora tenham ideias próprias sobre o assunto e costumam inteirar os novos docentes, durante reuniões, sobre a proposta registrada no documento.

A participação das comunidades indígenas nas escolas é algo inerente, em princípio, à ideia de identidade indígena, mas vai além disso: está relacionada a um dever e à concatenação orgânica entre educação tradicional e educação escolar indígena. Como a escola é um espaço para reuniões, diálogos e articulações políticas, apresenta-se como um lugar privilegiado à participação de todos na construção de um documento tão importante à comunidade local. Nas falas de dois outros professores, que também são gestores, observa-se a ideia de construção coletiva do PPP:

Primeira fala:

Então nós estamos agora na Fase final de aprovação do desse atualizado. O anterior não participei, porque não tava nessa escola. Estava estudando possivelmente, neste período. Tava fora daqui de Aquidauana. Mas, esse atual, coube a mim coordenador, fazer a atualização dele. Estamos na fase final dele, já escrevendo, já fizemos as oficinas com participação com os segmentos da comunidade. E agora ele vai tramitar no conselho Municipal.” (WANDERLEY).

Segunda fala:

*[...] Nós Elaboramos juntos. É porque toda vez a gente trabalha em grupo, né! Tem que ver a parte da comunidade, o PPP é feito em conjunto. As lideranças, todas elas participam da construção. Porque todo ano ela tem que passar por este processo. **Porque educação não pára, né!?** (MARILZA).*

Em face das falas apresentadas, verifica-se a importância do encaminhamento dos processos pedagógicos para as escolas indígenas. A relevância está associada à necessidade

de que os membros da comunidade tenham conhecimento do PPP como documento norteador da educação escolar nas comunidades, haja vista que nele devem constar os interesses coletivos da população local. Exemplo disso é a possibilidade de concatenação orgânica entre o conhecimento tradicional e o projeto comunitário para a educação escolar, elaborado de modo que as futuras gerações compreendam a importância da cultura e da história Terena como elementos imprescindíveis à identidade étnica e à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições, como assegurado no Art. 231 da Lei Maior.

Seguindo este raciocínio, nota-se que algumas respostas formuladas pelos interlocutores apresentam a percepção de que a compreensão do PPP está mais ligada à tradição oral e à vivência em comunidade a que sua interpretação via letramento formal. Este entendimento a respeito do Projeto Político-Pedagógico consta apresentado na sequência. Primeira resposta: “Sim, sim! Algumas coisas, porque a gente não lê com frequência, né, mas a gente conhece, sim” (DEVANE). Segunda fala: “Eu tive contato com o PPP da escola que a gente tem, sempre [re] reformulando ele, né! Então, aí eu conheço assim, alguma coisa do PPP, não todas” (EVERTON). Terceira afirmativa: “Não, porque **têm muitos, vários PPP**; tem bastante, né! [...] Sim, conheço, **mas é que têm vários**” (BASTIANA)”.

Ao contrário do que poderia denotar em um primeiro momento, as falas não significam alienação em relação ao PPP, tampouco algum tipo de distanciamento relativo à importância de se tomar conhecimento do documento, pelo contrário. Sugerem tão somente que, em certos casos minoritários, a apreensão dos conteúdos do documento oficial ocorre mais na prática coletiva e menos na reflexão teórica individual.

Como o documento reflete a realidade do estabelecimento de ensino e da comunidade indígena, em casos assim não se pode entender que haveria o distanciamento entre gestão escolar, corpo docente e comunidade local. Neste sentido, Alves (2016) apresenta a seguinte explanação sobre o espaço escolar de uma aldeia Terena na Terra Indígena Buriti:

A escola é um espaço redemocratizado, poroso, flexível, de resistência e negociações, para transitar entre as fronteiras culturais, buscando conhecimentos e com isso suprir a comunidade da aldeia Buriti, fortalecendo a cultura Terena e reafirmando a sua identidade (ALVES, 2016, p.627).

Por razões desta natureza, alguns interlocutores demonstram que conhecem muito bem o PPP da escola em que trabalham, assim como promovem discussões importantes sobre sua eficácia e como os conhecimentos tradicionais podem ser trabalhados em sala de aula. Para Borges Delberio (2009, p. 616) “o projeto deve explicitar a cultura, os anseios, os sonhos e as utopias do grupo ou da comunidade. Só assim terá sentido colocá-lo em prática,

efetivando-se como um guia que orienta as mudanças e as transformações para o aperfeiçoamento do trabalho escolar”.

Os trechos de entrevistas apresentados na sequência deixam o assunto suficientemente claro:

Primeiro:

*Nós temos aí a semana cultural, que nós fazemos as atividades junto com os alunos né, como atividade mesmo tradicional né. Como **tiro ao alvo**, as questões voltadas para nossa tradição, nossa identidade né. (JADER)*

Segundo:

*Então, é dentro disso aí. Nós trazemos, colocamos, trabalhamos a questão da cultura da **pintura corporal**, né, **dos adornos**, dos nossos **utensílios** também utilizados. [...] Como trazer pessoas que sabem trabalhar com **argila**. Levar as crianças para tirar a argila, pra fazer todo processo da construção de uma panela, de um pote, ou então, ou tirar folha do **buriti** ou do **pindó** pra está fazendo **abanico** [tipo de leque tradicional] (EVA).*

Terceiro:

*Dentro da **história da formação da comunidade**, que é o caso aqui, da concepção que ela tem de educação. Desde quando o povo Terena trabalha com a educação, né, porque antes de ser escola, mas já existia uma educação, inclusive quando os [comandados por] Taunay na Retirada da Laguna passa pela aldeia Piranhinha, que a gente entende como berço dessa [aldeia] Limão Verde ². A [respeito de] Piranhinha, Taunay vai escrever que ao encontrar com essa aldeia Piranhinha, ele percebe que há uma sala de alunos, né. Então, já havia ali um instrumento, né, lá na Guerra do Paraguai [1864-1870], que pode se chamar de escola. (WANDERLEY).*

Quarto:

Eu faço o possível para inserir nas minhas disciplinas, tanto em História, Sociologia e Projeto de Vida que são áreas humanas, né! Então, não tem como você, não

² Alfredo Maria Adriano d’Escragnolle Taunay, mais conhecido como Visconde de Taunay [1843-1899], participou como oficial do Exército Imperial do Brasil na chamada Guerra do Paraguai, também conhecida na historiografia como Guerra da Tríplice Aliança, mais bem compreendida como guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança, que ocorreu entre 1864 e 1870. É autor de vários livros, dentre os quais o conhecido *Entre nossos índios Chanés, Terenas, Kinikinaus, Laianas, Guatós, Guaycurús, Caingangs* (TAUNAY, 1940) (ver EREMITES DE OLIVEIRA e PEREIRA, 2007, 2012).

somente história como se trata da questão do descobrimento. A gente não vai falar só o descobrimento daquela época, mas o momento contemporâneo dos povos indígenas, que justamente por aquele período Colonial. Então, se você analisar a história. Ela vai abordar os povos indígenas apenas um período Colonial ou boa parte para cá da constituição de 88 e para pôr ali, então, a história é fragmentada. Nós temos a **nossa história** antes Colônia, Colônia e pós Colônia, e uma história contemporânea que os povos indígenas vivem e o ser humano enquanto ele vive, ele vive fazendo história. Então é visível hoje a ação dos povos indígenas hoje, no meio de comunicação, nas redes sociais hoje você pode ver os povos indígenas daqui do Brasil onde estiver: na Europa, na América do Norte ou na Ásia. Você vê que os povos indígenas sempre tiveram lutando desde a colonização. Então a história indígena ela não fragmenta ali, então eu enquanto professor de história, eu tenho que analisar que povo do contato, né! E o povo que vieram pós-colonialismo, pós colonização, que é o neocolonialismo. (VALDERVINO).

Quinto:

Conhecimento sobre as **ervas medicinais**. (EVERTON).

Sexto:

As **ervas medicinais** que está no PPP ela pode ser transformado em projeto né. Projeto do PPP que trabalhar na escola com os alunos. (ENOQUE).

Sétimo:

Porque eu vim de outra aldeia, de outra comunidade, então ele [PPP] é bastante discutido e **bastante difícil da gente conseguir implantar da maneira como a gente quer**. Se fala muito em diferenciado, uma escola diferenciada né, porque nós temos as nossas especificidades, as nossas características e a forma de trabalhar. E **muitas das vezes o não-indígena não entende como essa forma de trabalho pode ajudar no da qualidade de ensino. Só nós mesmos que sabemos o que é importante**. (FABRICYA).

Apesar dos muitos estudos publicados sobre o conhecimento tradicional associado à educação escolar entre os Terena, poucas falas de docentes indígenas foram transcritas em publicações sobre a temática. De maneira geral, os professores reconhecem a importância

do documento para a organização e funcionamento das escolas, a exemplo do que diz um interlocutor ao analisar criticamente a situação:

Então, eu vejo que se trocar essa prática pedagógica. Fazer e executar o que está no PPP e se alguma parte lá, que eu não sei dizer aonde. Está escrito, que nós temos que trabalhar nossos conhecimentos tradicionais. E nós não estamos usando. Nós estamos errando! Porque é uma maneira de a gente estar trabalhando, estamos assegurado no PPP. (FABRICYA).

De acordo com citado docente, os conhecimentos tradicionais estão presentes nos PPPs das escolas como diretriz pedagógica, com a finalidade de manutenção e valorização da cultura. Em relação à superação do desafio de construir um PPP que contemple a cultura indígena, e colocá-lo em prática sem subjugar os saberes tradicionais à globalização da educação para o mercado, Luciano (2006) questiona como construir nas escolas indígenas os novos parâmetros curriculares da educação básica. Para o autor, em casos assim, o PPP deve ser elaborado de maneira a contrapor a mais de cem anos de um modelo de sistema escolar que não nada tinha a ver com as formas tradicionais de ensinar e aprender dos povos originários. Um dos desafios da educação escolar indígena reside, portanto, em como executar práticas educacionais que atendam às características socioculturais de cada comunidade e suas perspectivas educacionais e mercadológicas.

Sobre o assunto, assim explicam quatro docentes Terena. Primeiro: “A gente fez uma parte do projeto que é voltado mais na área de leitura; aí esse é o meu projeto eu consegui colocar no PPP” (DAIANE). Segundo: “As ervas medicinais que está no PPP, ela pode ser transformada em projeto, né, projeto do PPP que trabalhar na escola com os alunos” (ENOQUE). Terceiro e último: “Em Terena [idioma], as atividades que vão para casa, a maioria são de conversa com os avós, com os tios, com quem é falante. Aí, está nesse sentido, os projetos culturais que a gente faz... que a gente sempre busca são os mais velhos” (MARIA).

Constata-se que, em princípio, as falas evidenciam a preocupação com eventual fragmentação, compartimentação e desassociação de práticas docentes na abordagem de temas pertinentes à dinâmica da cultura tradicional. Nos PPPs oficiais das escolas visitadas durante o trabalho de campo, pode-se verificar quais projetos são elencados e como o conhecimento tradicional está vinculado formalmente ao documento. De todo modo, percebe-se que amiúde os interlocutores criticam como a língua materna, o idioma Terena, tem sofrido interferências por parte dos órgãos responsáveis pela educação escolar:

Primeiro exemplo:

Tá contemplado [Conhecimento Tradicional]! Só que baseado, na visão da Constituição Federal, juntamente com a LDB. Só que na prática mesmo aqui na escola dificilmente a gente cumpre, né! Devido ao currículo do estado, que é muito fechado. (JAILSON).

Segundo exemplo:

É, mas assim na verdade ele não, como se diz?! Não põe em prática, né! (MARINILDES).

Terceiro exemplo:

Do tipo, área de língua, tem língua materna nós temos neste currículo aqui, a disciplina de língua materna no estado e tanto do município também [...] Por isso que eu digo que é pouco que contempla, mais não é isso que a gente quer. Por exemplo a carga horaria de língua materna é apenas 1 aula só, enquanto que a língua portuguesa tem 3, 4. (AMARILDO).

Quarto exemplo:

“Eles dizem assim, que a gente tem liberdade de colocar aquilo que é interesse nosso, mas quando nós tentamos colocar de fato, como nós queremos, aí eles dizem que nós temos um limite para mudar. Da forma correta que seria, né!” (ARCENIO).

Quinto exemplo:

*“Porque antigamente era assim, que era bilíngue no tempo da FUNAI [Fundação Nacional do Índio], mas hoje ela é incluída como matéria, **como qualquer outra matéria**. Portanto, séries iniciais têm mais carga horária do que séries finais” (GIDIÃO).*

Sexto exemplo:

“Aí, nós temos a Língua Terena, né. Não é materna [franca], porque a dominante é a Língua Portuguesa, né? (ENER).

Sétimo e último exemplo:

Então, eu vejo que hoje implantar as nossas especificidades, da maneira como a gente quer, com os governantes que temos, é muito difícil né. Porque a gente quer colocar a nossa cultura, ensinar as criança que nós somos de uma etnia que nós

temos raízes a ser preservados. Que nós temos costumes a ser preservados. E colocar na cabecinha deles que futuramente, os vovôs, as vovós, até a gente mesmo que estamos em sala de aula, um dia não estaremos mas aqui. E eles tem que dar continuidade nesse processo, e é só através da escola que a gente vai conseguir fazer, esse, abrir esse leque na mente das crianças, para eles entender. (FABRICYA).

Parte das críticas apresentadas diz respeito a interferências dos órgãos oficiais da educação escolar pública, como observado na imposição da sobreposição da Língua Portuguesa em relação à Língua Terena. Trata-se de um assunto que gera preocupação das comunidades em que o idioma originário é falado no dia a dia, inclusive nas escolas. Há, portanto, a consciência política sobre a importância da valorização do idioma originário na preservação e valorização da cultura e do etnoconhecimento na dinâmica da vida em comunidade. Monserrat (2006), relata a existência de secretarias que mandam calendários, currículos e conteúdos a serem ministrados conflagrando a perspectiva de controle e engessamento de órgãos que deveriam orientar ao contrário de sugerir mediante ideias dominantes social, educacional e culturalmente globalizado. Sobre a padronização educacional Cerqueira (2012), explana:

[...] uma escola, cuja política pública é executada pelo estado, portanto, encontra-se inserida no contexto de uma rede ou sistema educacional que visa a padronização sob o discurso do respeito a diversidade e aos direitos socioculturais, porém localizada em uma aldeia de um povo indígena que consegue praticar o bilingüismo, além de outros aspectos socioculturais expressados dentro e fora da escola. [...] No que diz respeito às categorias “específica e diferenciada”, pensamos tratar-se de uma condição de complementaridade, uma vez que quanto mais respeitados os aspectos socioculturais de determinado povo em sua Educação Escolar, mas essa educação será específica e quanto mais específica, mais diferenciada, portanto, uma é condição para a existência da outra (CERQUEIRA, 2012, p. 10).

Na opinião de Siqueira; Lima e Sobczak (2015), a imposição do português coloca em desvantagem o idioma materno e provoca uma discriminação em relação às especificidades locais da cultura. Os autores ainda informam, de um ponto de vista um tanto quanto essencialista, que para “resgatar tal cultura, faz-se necessário valorizar o que as pessoas com mais idade nos têm a dizer” (SIQUEIRA; LIMA & SOBCZAK, 2015, p.227). Ocorre que não se trata de “resgatar” cultura alguma, mas de revitalizar o que a comunidade entende que deva ser revitalizado, preservado e valorizado como elementos do modo de vida tradicional que permanecem no tempo e espaço.

Esta é a preocupação em especial de um docente citado anteriormente, que acredita que o conhecimento tradicional deva ser preservado e que o PPP tem um papel fundamental

para isso. A mesma preocupação é extensiva ao PPP da Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo, localizada na aldeia Tereré, município de Sidrolândia:

A grande maioria dos moradores falam a Língua Portuguesa, mas nos últimos anos percebe-se que boa parte observaram a necessidade de preservar a Língua Materna Terena, pois ela é a principal identidade do povo. A escola tem contribuído para que isso ocorra e desde que foi incluído a língua indígena na grade curricular da escola. Temos visto aumento de jovens e crianças interessados em querer ser um fluente falante da Língua Materna Terena (Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo, 2022, p. 09).

A avaliação apresentada evidencia que os jovens se identificam com a matriz cultural originária a partir do domínio de sua língua materna. Por este motivo, Luciano (2006, p.40) pondera que entrar e “[...] fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo”. Para os jovens Terena, por exemplo, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, haja vista que, ao contrário, permaneceria neles um vazio interior diante da vida frenética, aparentemente homogeneizadora e globalizadora, na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas.

Salienta-se que havendo um distanciamento entre aquilo que foi idealizado e o que é realizado indica-se a necessidade de alinhamento entre gestão, corpo docente, corpo discente, comunidade e lideranças para a concretização de um Projeto Político Pedagógico eficaz e eficiente. É importante também destacar que cabe aos gestores e professores articular e explicar para a comunidade a importância do PPP ajustado culturalmente para o futuro dos seus jovens e do etnoconhecimento Terena, pois cabendo à escola acolher e agregar todos os indivíduos das comunidades indígenas, a fim de proporcionar aos seus estudantes uma formação integral mediante a integração da sua cultura, respeitando sua identidade. Ferreira (2011), fala que:

[P] pensar uma construção coletiva remete a superar obstáculos. O “eu” precisa ser substituído pelo “nós”; este processo não deve ser encarado como rápido e simples. Para a participação deixar de ser mera teoria, ela precisa ganhar vida nas ações diárias, consolidando-se como gestão democrática. O grupo precisa ter claro suas ideias de educação e seguir unido, superando as dificuldades que, certamente, surgirão no decorrer do processo e tendo o sonho coletivo como possível de ser alcançado (FERREIRA, 2011, p. 161) (Destaque do autor).

A construção coletiva em uma comunidade indígena é de suma importância para definir quais aspectos culturais a escola irá abordar e quais projetos serão desenvolvidos. Por este motivo a participação de todos definirá os rumos que a educação escolar indígena seguirá e quais características cada comunidade e escolar terá. Para isso deve-se analisar o que o PPP da escola já elencou e o que irá definir para o próximo, pois o PPP não é um

documento com fim, é um caminho, uma ponte que irá ligar todos os conteúdos a serem trabalhados.

4.1.3 Analisando o PPP das escolas

A pesquisa nas comunidades Terena ocorreu, em grande parte, em escolas de gestão mista, isto é, em estabelecimentos com gerenciamento estadual e municipal. Há prédios escolares que abrigam as duas instituições. Nelas, o ensino fundamental, do pré-escolar ao 9º ano, funciona nos períodos matutino e vespertino e é gerido pelo governo municipal. Já o ensino médio, por sua vez, é desenvolvido no período noturno, sob a gestão do governo estadual. Esta organização, por si só, dificulta o plano de trabalho dos professores, os quais passam a responder a duas gestões distintas, o que afasta a possibilidade de um projeto único que oriente o trabalho integrado.

Além disso, por vezes o número insuficiente de professores impõe aos docentes multitarefas, uma vez que, sendo o currículo organizado por disciplinas, os mesmos se veem obrigados a trabalhar com várias matérias e distintos conteúdos. A imposição para dar conta de diferentes disciplinas, além de eventuais funções de gestão, está diretamente ligada ao cumprimento da carga horária contratual. A superação das dificuldades é possível devido ao espírito de coletividade e solidariedade que marca as comunidades, como destacado por uma professora de Matemática:

Quando nós conseguimos ampliar a escola, nós não tínhamos formados em áreas específica. Era todo mundo Pedagogo, porque era até o 5º ano. Ai na época nós se dividimos. - Oh! Eu sou melhor nessa área, eu sou melhor nessa. Aí ninguém quis fazer matemática. Eu falei, deixa que eu vou fazer. E aí depois em 2016 iniciei matemática pela UNIDERP [Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal], e aí agora eu tô com pedagogia e matemática. (MARIA)

Para compreender a situação, analisou-se os PPPs das escolas estaduais e municipais, bem como os projetos neles inseridos e suas características. Cumpre registrar que alguns Projetos Político-Pedagógicos foram encontrados no sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Os PPPs de algumas escolas municipais foram gentilmente enviados por e-mail ou WhatsApp por seus gestores. Em certos casos, nota-se que houve a reestruturação e reformulação do Projeto, o que idealmente deve ocorrer bianualmente. Quando inqueridos se participaram de sua construção na escola onde atuam, vários docentes deram resposta positiva: “Sim, participei! Quando há uma renovação, porque

de vez em quando precisa rever, porque as coisas vão mudando, a gente se reúne novamente para fazer a reelaboração desse trabalho” (EDINEIDE). Nas palavras de outros interlocutores:

Primeira fala:

Quando eu comecei a trabalhar já tinha né. Ai, fizemos alguns estudos, pra, é mudar algumas quer dizer assim, alguma forma da maneira que queremos trabalhar, colocando no PPP também. (ANTÔNIO)

Segunda fala:

Foi formulado no ano seguinte, e até o momento a gente não tem feito reformulação. (JAILSON)

Terceira fala:

[...] Da reformulação. Reformulação e adequação das leis né. Foi em 2009. Que a escola é criada em 2004, né! Agora nós estamos atualizando de novo. Como gestor então tem que tá participando né. Eu tô participando nos dois processos: na primeira reformulação e agora na segunda atualização das leis. (ENER).

Quarta fala:

Tamo na batalha! Nós ajudamos a construir. Só que nosso PPP hoje ele tá vencido né. Porque a cada dois anos, tínhamos que fazer uma renovação. Nós nunca fizemos. Então, essa é uma das propostas nossa. Mas este ano já foi [outubro], nós estamos desde o começo do ano tentando. (MARIA)

As falas transcritas atestam que professores envolvidos na gestão escolar, muitos dos quais concursados e efetivados como servidores públicos, estariam mais a par da reelaboração dos PPPs. Todavia, o trabalho é apresentado como desafio a todos os docentes, concursados ou efetivos e convocados ou substitutos, principalmente quanto à construção e implementação do Projeto e, mais especificamente, no que diz respeito a disciplinas comuns em escolas públicas do país: “Tendo em vista os estudos e análise dos resultados do SAEMS/2012, verificamos a necessidade de desenvolver um plano de intervenções baseado nos descritores de Língua Portuguesa e Matemática [...]” (Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Ndeti Reginaldo, 2012, p.11; Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Natividade Alcântara Marques, 2012, p.9). Para Barrichelo e Nascimento (2013), a crítica que se faz aos documentos escolares, dentre eles o PPP, é que

são documentos “de gaveta”, feitos para cumprir exigências de órgãos reguladores externos à escola e que procuram ajustar-se aos discursos em moda sem expressar as especificidades da escola.

Na busca da excelência do ensino público e gratuito, e baseando-se nos indicadores oficiais de qualidade, como o Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Plataforma Foco no Estudante, a gestão e os professores de escolas são estimulados a elaborar projetos que melhorem as métricas oficiais. Por vezes, isso exige que deixem para o segundo plano os projetos que proporcionam maior aprofundamento nos conhecimentos tradicionais, conforme sugere um trecho do PPP Escola Estadual Indígena Natividade Alcântara Marques, sediada na Terra Indígena Buriti:

[...] Por isso tem usados as provas do SAEMS de ano anteriores como ferramenta de suporte para melhorar o índice de proficiência de seus estudantes, bem como as metodologias de projetos e pesquisas pontuados nos PCNs, ou por sugestões da SED/MS. (Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Natividade Alcântara Marques, Aldeia Buriti, 2020, p. 08).

Como o PPP orienta a educação da escola mediante expectativas elaboradas para os educandos, torna-se de suma importância que seus projetos sejam fundamentados na cultura e conhecimentos tradicionais, assim o fazendo de tal forma que não se perca o foco no conhecimento ocidental tido como científico.

Dos Projetos Político-Pedagógicos de escolas estaduais, apenas um apresentou proposta explícita para revitalização de elementos da cultura, arte e ciência do povo Terena. O fato de o assunto não estar explícito no documento não significa, em absoluto, que não faça parte do rol de preocupações nos estabelecimentos de ensino. Sobre o tema, verificou-se que para a Escola Estadual Indígena Cacique Ndeti Reginaldo há alguns projetos que mais se identificam com atividades específicas sobre o etnoconhecimento Terena, tais como: “Comida Típica Terena”, “Disco Terena”, “Xukúyo” e “Dança do Passo da Ema”, dentre outros. Neste caso, em particular, os projetos a serem realizados são justificados pela preocupação em relação à preservação e valorização da cultura, da arte e dos costumes do povo Terena:

[...] essas comidas tipicamente Terena é uma parte da cultura que está em declínio. Por isso, vimos tal importância em preservá-la e uma maneira lógica disso acontecer é na escola. Por isso, criamos este projeto. [...]

[...] Para o povo Terena existe uma relação intrínseca entre nós e o ser sobrenatural, entre os animais, em uma cosmologia especificamente Terena. Sabemos que, quando um peyokáxé (gavião) canta lá no alto no rumo do sol, os dias próximos que virão será de calor, ou quando o Vihîhi (paturi ou pato do mato) passa cantando a noite no céu, em poucos dias irá chover, ou quando o xukúyo (sabiá) canta de manhã no seu terreiro, é certo que o seu dia será de muita

alegria, paz na família, felicidade, ou seja, lhe traz coisas positivas. Por isso nos salientamos a nomear esse projeto com o nome desse pássaro o Xukúyo, que nos trará coisas positivas para o aprendizado do aluno na preservação da cultura indígena Terena através da escola. (Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Ndeti Reginaldo, 2018/2020, p.7)

Estas atividades são justificadas por sua relevância à preservação e valorização da cultura tradicional e, ainda, diante do desafio de se trabalhar com temas transversais que articulam o etnoconhecimento com outras áreas do saber. Para Siqueira; Lima e Sobczak (2015, p. 227), “seguir as tradições religiosas, os mitos, a confecção de artesanato. Rememorar as histórias contadas pelos antepassados, a época de plantio, de colheita, os modos de caçar, de pescar, de apreciar e compreender os fenômenos da natureza, de conversar consigo mesmo em contato diretamente com o ambiente natural.” Os projetos voltados para a cultura Terena, não é lugar comum nos PPP das escolas indígenas, apesar de em todos os PPP terem menção da importância do resgate da sociedade Terena, como exemplificado abaixo:

Nossa Escola valoriza o resgate da sociedade Terena incentivando o desenvolvimento das manifestações culturais tais como: comida típica, a dança, a pintura, os saberes transmitidos de geração a geração sobre as plantas, os animais, a manifestação da natureza para entender o clima e seu movimento, e os valores sociais buscando incentivar a disciplina e o compromisso dos estudantes e dos pais inserindo alguns projetos e medidas para que com efetividade haja um melhor desempenho dos mesmos, visando um resultado acima do que se tem apresentado nas avaliações externas do SAEMS, SAEB e ENEM entre outros (Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Kopenoti, 2018, p.5).

Como já mencionado anteriormente, destaca-se a preocupação das escolas indígenas com os resultados nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por este motivo, alguns PPPs são formalmente orientados pela cultura tradicional e etnoconhecimento, ao passo que em outros há o reforço para a melhoria nos índices avaliativos, especialmente em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Sobre o assunto, merece destaque o que está oficialmente registrado em alguns PPPs: A) “Dança de Bate Pau” na Escola Estadual Cacique Timóteo; B) “Semana dos Povos Indígenas”, “Roda de Tereré” e “Nossa História” na Escola Estadual Indígena Pascoal Leite Dias; C) “Projeto Mitos e Lendas”, “Projeto Resistência Terena” e o “Projeto Noite Cultural” na Escola Estadual Indígena Natividade Alcantara Marques. Em outras escolas estaduais não havia oficialmente projetos voltados à cultura do povo Terena, o que não significa que na prática inexistissem. Ocorre que nem tudo o que é feito no âmbito das escolas constam devidamente registrados nos PPPs. Exemplo disso são as atividades escolares promovidas durante a Semana dos Povos Indígenas, que ocorre por ocasião das

comemorações do dia 19 de abril, quando se comemora o Dia dos Povos Indígenas ou Dia da Resistência Indígena no Brasil (OLIVEIRA, 2021).

Em duas escolas, a Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo (2012) e a Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa (2012), ambas situadas na Terra Indígena Cachoeirinha, constata-se a existência no PPP de temas relativos à organização social, à identidade étnica e ao próprio sistema jurídico tradicional: “Quem é o Terena?”, “Regras da Educação Familiar dos Terena”, “Punições para a pessoa, ou Grupo, que não cumprem as regras da sociedade Terena” e “Os Problemas que a Comunidade Terena da Aldeia Cachoeirinha enfrenta”, dentre outros assuntos (Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, 2012; Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa, 2012).

Para Veiga (1998, p.21) o PPP não é um conjunto de planos e projetos de professores, muito menos um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas sim um produto característico que reflete a realidade da escola, colocado em um contexto mais aberto que a influência e que pode ser por ela influenciado. Pode-se dizer que o PPP das escolas indígenas reflete além da realidade da escola, mas reverbera para toda a comunidade indígena que a circunda. Sendo atualmente a escola o palco para reuniões e discussões na e para a aldeia, caberia no PPP projetos que envolvam toda a comunidade que com a ajuda dos professores, anciões e família aproximar a realidade da comunidade aos anseios dos educandos de um futuro profissional. Corroborando com isso Cerqueira (2012), com os indígenas Fulni-ô de PE/Brasil:

Ter acesso aos conhecimentos das expressões socioculturais da cultura brasileira em geral para se profissionalizar e galgar postos de trabalho como qualquer cidadão brasileiro de direitos, sem, contudo, deixar de se reconhecer indígena, tendo orgulho de **SER FULNI-Ô**, esse é o sentido da escola, expressão daquilo que desejam os Fulni-ô. (CERQUEIRA, 2012, p. 04) (destaque do autor).

Dito isso o PPP deve ser um documento construído coletivamente pelos sujeitos da escola e comunidade a fim de garantir uma orientação identitária para formação dos educandos. E sendo um documento construído sob a influência, as demandas e anseios dos indivíduos que fazem parte desta comunidade, deve ser revisitado e refletido continuamente a fim de ser reelaborado sempre que necessário, garantindo a proposta de formação cidadã e respeitando sua identidade social e cultural. Para Silva (2020, p.66):

[...] a conquista de uma profissão significa maiores chances de ocupação de espaços na sociedade nacional no sentido de torná-los menos unívocos e unilaterais, certa garantia de representatividade com vistas à autonomia necessária ao exercício da diferença e da igualdade pleiteadas pelos povos indígenas como direitos coletivos.

Um problema enfrentado está no fato desses assuntos não serem cobrados nos exames nacionais para estudantes do ensino básico. Portanto, o desafio segue na concatenação de conhecimentos tradicionais ou etnoconhecimentos com os conhecimentos tidos como científicos segundo a lógica ocidental não-indígena. Uma pista de como a questão pode ser trabalhada está no PPP da Escola Municipal Indígena Cacique Ndeti Reginaldo:

O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar. Eles devem ser colocados em prática através de materiais didáticos específicos, que reflitam a perspectiva intercultural observados os critérios de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngües e multilíngües, de interculturalidade e diferenciação, com flexibilidade na organização dos tempos e espaços tanto no que se tange a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais locais. (Projeto Político-Pedagógico da Escola Polo Municipal Indígena Cacique Ndeti Reginaldo, 2021, p.15).

No caso em apreço, a organização curricular por eixo temático e através de projetos que viabilizam a inserção dos conhecimentos tradicionais no PPP deve, pois, ser bem estudados e analisados pela comunidade escolar e lideranças das aldeias. Desta maneira, a referida escola busca superar um problema que é paradoxal, qual seja: adequar a educação escolar indígena aos parâmetros oficiais para aferir a qualidade do ensino básico no Brasil.

No Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo (2022) e no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa (2012), principalmente em seus objetivos e na apresentação de parte do currículo, consta uma bem-sucedida estratégia de integração os conhecimentos tradicionais e os ditos conhecimentos científicos:

- Primeiro:

Resgatar e **valorizar a cultura própria** de sua etnia;

Resgatar a tradição e a língua materna;

Conhecer a sua própria história e as tradições de sua comunidade, lembrando sempre os **costumes de seus avós**;

Ter uma escola moderna e um ensinamento diferenciado, valorizando os educadores índios;

(Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa, 2012, p.18) (destaques nossos)

- Segundo:

I – Proporcionar conhecimentos e práticas indígenas em interlocução com os conhecimentos não-indígenas.

II - Garantir os meios para a **sistematização e valorização dos conhecimentos, tradicionais**, com a colaboração de especialista em conhecimentos tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, artesãos, pajés ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, “os mais velhos”, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas. [...]

[...] Buscar a **participação da comunidade** no processo escolar, para resgate da história, mitos, língua e artesanato próprio;

(Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo, 2022, p.10 e p.13) (destaques nossos)

Nas duas citações permanece cristalino a importância e a necessidade de valorização dos conhecimentos tradicionais, bem como a participação de toda a comunidade no processo da educação formal. Parte do currículo das escolas municipais registra esses objetivos, porém em alguns casos o assunto fica restrito, ao menos formalmente, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, como pode ser constatado em parte do currículo da Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa:

- História 1º ano fundamental: **história da comunidade**; datas comemorativas (**danças, festas, música, comidas típicas**);
 - Educação física do 1º ano do fundamental: **Brincadeiras da etnia terena**: Kipê; Kurikê'e/Kopunousiti; Tokolôlo.
 - Geografia 3º ano fundamental: 3.2 **Mapa da aldeia: Território terena**; As plantações da nossa comunidade; Os ambientes naturais; O cerrado; As vazantes;
- (Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa, 2012, p.33-87) (destaques nosso).

Como dito antes, o fato de certos assuntos estarem ou não registrados no PPP das escolas não significa, que se faça bem entendido, que na prática inexista flexibilidade para inovações e criatividades por parte dos docentes, a exemplo do que ocorre com o ensino de Geografia e História. Para observar melhor esta situação seria necessário um trabalho de

campo mais prolongado, de viés etnográfico, o que não foi possível de ser realizado até o presente momento.

Parte das respostas desses questionamentos podem estar na formação continuada dos profissionais da educação, como uma maneira de equalizar o déficit na formação dos professores e dos gestores. Poderiam, talvez, os diretores e secretarias de educação buscar alternativas para que os profissionais da educação tivessem uma formação continuada para elencar os conhecimentos tradicionais para construção do planejamento das aulas ou construção dos projetos integradores do PPP, sem se afastar do conhecimento científico? Na fala da professora Fabricya [Ciências] em relação a dificuldade de organizar etapas do processo educativo quando precisam lidar com documentos, despachos e autorizações que precisem de anuência das secretarias e da gestão:

Só que pra gente sair nesse campo de pesquisa, nós precisamos de autorizações né! Que abrange os pais. Os pais enquanto parceiros da escola são tranquilos, mas quando vai para a secretaria de educação já não se tem. Tem que ter tudo no papelzinho relatado. E nós indígenas, muita das vezes, não somos de colocar no papelzinho. Somos de colocar na prática, né! Pelo menos é o meu, a minha vivência. Porque nós temos muitas dificuldades em colocar algo que a gente tá pensando no papel, né. Muitos tem dificuldade nisso, né! (FABRICYA).

A integração entre conhecimento tradicional e conhecimento científico deve prevalecer na formação dos educandos das escolas indígenas sem a perda da identidade cultural e da qualidade do ensino. O conhecimento tradicional como ferramenta pedagógica na formação de uma educação diferenciada precede de uma boa formação inicial e continuada do corpo docente e da gestão.

4.2 O papel dos anciãos na preservação e divulgação do etnoconhecimento Terena

Esta seção faz parte dos artigos intitulados:

“O papel dos anciãos na preservação e divulgação do etnoconhecimento Terena em escolas indígenas no estado de Mato Grosso do Sul”: DOI: 10.17058/rea.v30i2.17517.

“O ancião narrador: tédio e experiência na constelação Terena”: DOI:10.34117/bjdv8n6-112

“The narration of the experience by the elder Terena: reflections from Walter Benjamin”: DOI: 10.56238/pacfdnsv1-065

Na construção identitária de uma educação escolar indígena, que parte da transmissão de conhecimentos tradicionais, o professor indígena é um sujeito importante, estratégico, prestigiado e valorizado para o povo Terena. Cabe a ele fazer a ponte ou atuar como mediador entre os conhecimentos tradicionais de seus antepassados e dos mais velhos e os conhecimentos científicos dos não-índios ou “brancos”, também chamados de *purutuye* ou *purutuya* no idioma nativo. O professor Terena tem a responsabilidade de unir esses dois mundos e explorar o que os dois têm de melhor ou mais positivo. Fazem isso com o propósito de criar um conhecimento mais amplo do que é proposto nos currículos regulares, bem como elaborar aulas interdisciplinares e multidisciplinares que contemplem a pluralidade destes universos.

O Ancião tem como fonte inesgotável de conhecimento a experiência e as histórias que lhes foram passadas de outras gerações, que vão além dos livros didáticos e dos conhecimentos científicos universais. É mediante esse conhecimento que lhe foi transmitido e aprendido no decorrer do tempo, muito por transmissão oral, que faz do Ancião um acervo cultural importante na educação escolar indígena e na propagação dos etnoconhecimentos. Como falado pela professora Devane [História, Sociologia e Língua Materna]: “Então, o Ancião ele é único. Cada um deles são únicos. Uma grande biblioteca que nós temos. E hoje, dá para contar nos dedos, quantas biblioteca nós temos em pé aqui na comunidade.”

Nesta sessão destacamos a importância dos Anciãos na educação escolar indígena e seu papel como agente educacional do etnoconhecimento Terena. Após as entrevistas realizadas com os professores nas escolas das aldeias Terena, evidenciamos a relevância do papel assumido pelos Anciãos dentro da comunidade e da escola, a partir de relatos dos professores interlocutores foram analisados os conhecimentos tradicionais extraídos mediante o auxílio dos Anciãos.

A partir da análise textual discursiva do conteúdo das entrevistas, foi elencado o Ancião como um descritor na transmissão do conhecimento tradicional e mediante a análise das transcrições destacaremos dentro das interlocuções subitens no *corpus* das entrevistas. São temas importantes: incentivo e valorização dos Anciãos dentro do ambiente escolar e seu papel para a educação escolar indígena; as estratégias e preocupações dos professores em estabelecer a ponte entre a escola e os Anciãos; o etnoconhecimento transmitido pelos Anciãos na interação com os estudantes.

Os relatos dos professores evidenciaram estratégias a fim de promover aproximação entre estudantes Terena e Anciãos, visando valorizar o papel do ancião na formação do aluno mediante o conhecimento e consciência da história do seu próprio povo. Dos ensinamentos

propagados pelos Anciãos tem-se o conhecimento tradicional a partir ambiente intrínseco da aldeia, sua história, geografia e seus relatos sociais. O conhecimento tradicional das ervas medicinais, arte e cultura Terena.

4.2.1 A importância e valorização dos Anciãos no ambiente escolar

Embora o termo mais comum para se referir às pessoas mais antigas ou idosas em uma comunidade indígena seja ancião, há várias outras expressões usadas para se referir a elas, as quais carregam em seu significado a importância e a valorização na educação indígena. Os estudos de Eremites de Oliveira e Pereira (2012 [2003]), Mussi (2008) e Mendonça; Nascimento & Barcellos (2020) fazem referência aos Anciãos do povo Terena como troncos velhos, termo que remete à ideia de base ou alicerce da sociedade indígena. Segundo Eremites de Oliveira e Pereira (2012, p.126), o “tronco velho” está representado em mais de uma figura dentro da tradição Terena: “[...] caso esse velho venha a falecer, sua esposa pode assumir a posição de pessoa de referência para o grupo de parentes e, nesse caso, o tronco passa a ser uma mulher idosa. Na falta desta, também pode ser substituído por um irmão ou filho mais velho”. Como apontado no começo deste artigo, a professora Devane chama o Ancião de “biblioteca viva”, expressão que se aproxima semanticamente da palavra “sábio” (CABALZAR, 2012), também encontrada em dicionários da língua portuguesa como sinônimo de experiente, prudente, ajuizado, culto, intelectual, mestre e pensador, alguém que merece o respeito de todos dentro da comunidade.

Simas e Pereira (2010, p.6) afirmam que os anciãos indígenas têm a missão de preparar as crianças para o ciclo da sua vida em sociedade, ou seja, eles têm que explicar e narrar aos seus sucessores os conhecimentos sobre a vida em comunidade, a fim de que sua cultura continue a existir. Seguindo a tradição oral, os anciãos transferem suas histórias e conhecimentos por meio de conversas, exemplos e contação de histórias. Com o avanço das tecnologias digitais e sua chegada às comunidades indígenas, cada vez está mais comum o seu uso para registro de conhecimentos tradicionais. Por isso, gravações por vídeo ou áudio têm sido recorrentes dentro das aldeias terena, como verificado nas redes sociais: YouTube, Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp, TikTok etc. Nas falas dos professores interlocutores, tem-se uma amostra do que era e do que é atualmente o registro desses saberes. O professor Ramão [História] relata que:

Muitas histórias da comunidade. Assim, eu digo, que perdeu. Porque, muitas, que nem a gente não tinha preocupação de fazer esse registro. Porque também, a gente,

alguns anos atrás, a gente não tinha, é acesso, esse meio de poder fazer uma gravação. Para poder fazer uma filmagem. Então ficar muito na fala (RAMÃO).

A questão também é percebida no relato da professora Devane, que estimula os alunos a usar a tecnologia existente em seus aparelhos celulares a fim de que os relatos dos anciãos sejam registrados e guardados justificando a importância destes sujeitos para a manutenção da cultura e conhecimento indígena:

Se vocês não quer escrever! Hoje tem celular, liga lá o áudio, o gravador, pra você guardar depois daquilo. Esse é um documento muito importante que você não vai ouvir de outra pessoa. Mas o Ancião ele é único, cada Ancião ele é único, é uma biblioteca única (DEVANE).

A maior parte da transmissão de conhecimentos ocorre em conversas comuns do dia a dia. É na roda do mate ou de tereré, bebida que pode ser quente (mate ou chimarrão) ou fria (tereré), feita a base de erva-mate e água, ou ainda nas conversas cotidianas à mesa ou à sombra de uma árvore, por exemplo, quando ocorre a maior parte das transmissões de conhecimento tradicional. Por este motivo, para fazer o registro de parte dos conhecimentos que é transmitida cotidianamente, o entrevistador e ouvinte deve estar atento em capturar todos os detalhes das conversas diárias. A seguir são apresentados três exemplos:

Primeiro:

É, eu convivi muito com ele! Porque as histórias contada ali, de toda manhã. O Terena ele, ele toma o seu mate, né! E ali passava mandioca, a batata em volta da fogueira e transmitia esses conhecimentos, né, da cultura Terena. Hoje é diferente hoje eu não, assim, não tem mais aquele ambiente que tinha antigamente. Que você chegar ali, e levantar ali e conviver. Que era da cultura bem antiga, da cultura Terena. Hoje em dia, é os familiares Terena, já estão mais distante porque precisa trabalhar. Então não tem aquele momento aquele encontro. [...] É, hoje nós temos ai, essa dificuldade, porque já não tenho muitos Anciãos, né, que pode falar (JEDER).

Segundo:

Sim, bastante, porque sou daquela, daquele indígena que teve a oportunidade de ter crescido ao lado dos pais né! Trabalhando na roça, tirando madeira. Todo o conhecimento que passou para a gente, os filhos. Porque somos 7: 4 irmãs e 3 filhos.

E na roça sempre falar para nós, sempre orientava nós. Qual era o período certo pra plantar. Quando a lua estiver nessa posição, pode plantar. Pode aparecer “caruncho”, por exemplo. Você não pode fazer a colheita também, o milho durante a lua nova. Você não pode fazer a colheita, porque você não tem, ele não vai ficar, você não vai poder guardar né. Pode pegar “caruncho” (JAILSON).

Terceiro:

O convívio da família, a questão da educação. Que nós tivemos princípios lá no começo né. Consultava os Anciãos. Sentava com meus avós né, eu tinha os dois meus avós, faleceram no ano retrasado. Aí eu chegava neles e perguntava como que era o processo de educação lá atrás né! (ENER).

Para Mendonça; Nascimento e Barcellos (2020) o que traduz a arte de educar dos Anciãos, está na prática cotidiana:

A arte de educar e a memória dos Troncos Velhos apresentam legados guardando valores que se configuram em uma pedagogia ancestral. Longe dos muros das escolas convencionais e da educação formal esse modelo sobrevive como prática cotidiana e traz uma herança movida pelo sentimento de pertença que se manifesta no respeito pela Mãe Terra e seus elementos cujos valores se traduzem numa pedagogia da existência (MENDONÇA; NASCIMENTO & BARCELLOS, 2020, p. 105).

Os professores reconhecem a importância do conhecimento dos anciãos, mas evidenciam dificuldade em estimular e instigar seus alunos na compreensão do papel dos anciãos na manutenção da cultura e que o distanciamento e desinteresse dos jovens em conhecer e perpetuar sua cultura põe em risco a existência da identidade de um povo subjugado à imposição de outra cultura que a princípio, se apresenta mais atraente enquanto cultura imposta, mas que, no entanto, não reconhece estes sujeitos como elementos pertencentes a essa cultura e sociedade que seduz mas não o insere e nem o aceita.

No relato da professora Devane observa-se sua preocupação e consciência da importância da transmissão do conhecimento Terena. Do papel da escola como fonte importante na difusão da cultura e tradições. Da sua importância, enquanto professor, na transferência para os mais jovens:

Os meus pais não foram de contar histórias, quem contava era os meus avós, mas eu era muito criança dentro do meu lar. Meu pai não me ensinou o que era história do nosso povo. Até porque ele não cresceu aqui ele veio de outro lugar. A história do meu pai é muito complexa. Até chegar hoje, no que ele representa dentro da Comunidade, uma grande liderança dentro da Comunidade. Mas disso também ele

aprendeu acompanhando os movimentos da comunidade. E a minha mãe nunca foi de dançar nossa dança da “Ciputrema”, ela nunca foi dançar. E por ela não dançar, ela não fazia assim. A dança feminina, né! E ela não fazia assim muita questão de incentivar a gente a dançar. Eu fui participando dos movimentos, quando fui adolescente, com a escola. Sempre foi de realizar atividades tradicionais. Eu participava na escola, participava no grupo de jovens, aí. Mas só que eu nunca tinha compreendido mesmo entendido essa questão da história do meu povo. Eu fiz história. [...] Mas já partir do terceiro semestre na faculdade, que eu comecei despertar para esse olhar para o meu povo. O meu povo precisa de mim! [...] Então o meu papel quando historiador é fazer que os nossos jovens, crianças compreendam o valor da nossa história. Compreenda cada traço de um grafismo, que eles possam sentir no toque do pife o arrepiar nas peles, os gelar no coração e aquela situação muito forte de emoção. Porque passou gente por aqui que foi dizimado, passou por aqui que foram mortos na luta pelo território. Então esse sentimento que a gente tenta levar para os nossos alunos. Hoje é muito forte quando se trata da questão cultura Terena! (DEVANE).

Esta fala evidencia que o processo de distanciamento da cultura de um povo não ocorre do dia para a noite, mas que vai sendo instaurado de forma lenta e silenciosa, até chegar ao ponto dos sujeitos não mais se identificarem enquanto indivíduo representante de determinada cultura. Trata-se de um processo vil, pois a influência externa é articulada, desenvolvida e propagada não por sujeitos externos, mas pelos próprios sujeitos que deveriam estar lutando para preservar a cultura do seu povo. Entender os agentes que implicam desse processo possibilita buscar soluções mais plausíveis e orientadas na ruptura desse movimento de dominação cultural.

Devane apresenta um relato consciente da importância de estar atento aos conhecimentos transmitidos a fim de aprender com os anciãos mais sobre a cultura do seu povo. Do papel da escola como fonte importante na difusão da cultura e tradições. Da sua importância, enquanto professor, na transferência para os mais jovens:

Até hoje, não é igual à história do meu avô Trindade, que já se foi, que confeccionava grandes artesanato como a “Pá” e “Jacá”. Que hoje, quem aprendeu fazer esse artesanato, foi o meu tio que não. Que ele é “Prutuya”, que a gente fala do branco né, do não-Índio. Ele é “Prutuya” mesmo, ele é baiano. Ele casou com minha tia. E eles moram aqui. E aí ele aprendeu a confeccionar esse a “Pá”. E um primo meu

que aprendeu. E eu que estava do lado dele, qual que foi minha preocupação, eu não aprendi. Todos os dias o meu avô saía nove da manhã, subia lá para cima. Pegava o caminho e ia a pé caminhando na estrada, ia na mata tirava a “taboca” sozinho. Eu via essa rotina todos os dias, só que eu não me atentava. Porque eu era apenas dona de casa, eu não tinha essa preocupação de que um dia meu vô ia morrer. Quem vai continuar aquela cultura, aquele artesanal?! Eu não tinha. Então, meu esposo, ele já foi criado numa família que sempre contou a história, que sempre valorizou a história desde criança. Ele tem muitas histórias. Quando ele conta, parece um Ancião. Eu falo para ele: -Você parece um Ancião contando história. Aí, ele fala assim: -Quem que ouvia vovô Trindade? Que era o nome do meu avô! -Quem ouvia ele? Eu falo, Você! Porque ele sentava, assim, para tomar tereré com a gente. Meu esposo aos pouco já ia, no diálogo, na roda de conversa perguntando. -E aí, vô, como que foi a construção da estrada de ferro? Cê participou? -Eu participei! Eu, meu pai e meus irmãos. -Eu precisei deixar sua vô aqui e ir. E eu só vinha. Ele nem daqui era, era de Miranda. E ele participou na construção de muitas coisas da comunidade. Aqui do próprio município nosso, Dois Irmãos do Buriti. Eles ajudaram a desmatar as matas que tinha, para até chegar lá. Para formar o município hoje muitos homens daqui participaram (DEVANE).

Nota-se que da relação dos mais jovens com os mais velhos nasce a preocupação dos professores interlocutores com a preservação do conhecimento repesado nos anciãos. Eles temem que as novas tecnologias e do acesso às redes sociais reduzam os contatos dos mais jovens com os anciãos e, com isso, se perca muito da própria cultura. Uma estratégia utilizada pelo professor Everton [Ciências e Ciências da Natureza] para estreitar os caminhos entre os seus alunos e os anciãos é através da pesquisa junto às pessoas idosas:

Porque, hoje devido à tecnologia. Os alunos talvez saiam um pouco do foco de conversar com os mais velhos, tipo com o avô, um tio. Entendeu? Então, eu tento aproximar eles né. Por isso eu peço a pesquisa, pra aproximar eles das pessoas mais idosas (EVERTON).

Para o professor Enoque [História], levar anciãos para a escola nunca foi uma preocupação, pois na relação ensino/aprendizagem, a transmissão do conhecimento não era atribuída às instituições escolares, visto que o processo de ensinar e aprender é inerente à

vida em sociedade, como verificado nas comunidades Terena. O citado docente cresceu e aprendeu ao lado de anciãos. Em suas palavras:

Olha, naquele tempo não, não levavam na sala de aula, porque como a escola estava iniciando, nós tínhamos apenas uma sala. Ela era junta né, as séries. E aí, não era necessário, porque a gente convivia com eles, né, com os anciões. Não era necessário eles voltarem até a escola, porque a gente saiu ali, já tava convivendo como o ancião, né. Era muito próximo, né. Essa familiarização nossa (ENOQUE).

Chagas-Ferreira (2021) assevera que o distanciamento entre as gerações demonstra risco de extinção de práticas e de aspectos relevantes da identidade dessas comunidades, mas esta não é, nem de longe, um problema estrutural verificado nas aldeias Terena em Mato Grosso do Sul. A morte de um ancião, porém, representa o desaparecimento de um acervo cultural de inestimável valor e isso é sentido pelas comunidades. Para o professor Wanderley [História], ainda é muito forte a ligação da juventude com os mais velhos:

Porque ainda é muito forte ligação da Juventude com os mais velhos. Aqui ainda os Anciões, os mais velhos, eu falo ainda, porque em outros locais não é, a mesma realidade. Tem uma referência muito forte, então, não precisa ser pai de um, pra orientar ou para chamar atenção de algo que está errado. E isso é muito bem aceito, né! Então, quando os Anciões vêm a escola, os alunos se sentem protegidos e seguros em relação, que alguém, né, como o Ancião está cuidando também deles, enquanto em idade escolar (WANDERLEY).

Para o professor Ener [História e Artes], por sua vez, o contato dos mais jovens está mudando. Ele relata que o conhecimento está nas mãos dos anciãos:

*[...] a gente que tem, as pessoas da nossa faixa etária, que tem interesse. Já tem esse conhecimento. Mas o pós eu, depois de mim, da minha, depois da minha Geração. Já não tem mais isso. Porque o que aconteceu, cresceu-se a comunidade, teve evolução. Veio a questão tecnológica, né. E que prende muito nossos olhos, né. Eles não têm aquele hábito de poder ir lá questionar os nossos Anciões, pra poder saber desse conhecimento. **Porque a gente só vai adquirir o conhecimento, quando a gente sentar com eles, né!** Eles explicar para você a realidade dele! (ENER).*

Na mesma direção da fala do professor Ener, o docente Valdervino [História, Filosofia, Sociologia e Projeto de Vida] explica sobre a importância do conhecimento repesado pelos sábios da comunidade:

*A escola no qual eu leciono, ela é muito aberta para a história do cotidiano dos nossos anciões, que são as referências pra nós! Então, a fonte do saber indígena está com os anciões! **A gente não faz ciência indígena, sem consultar o ancião. É ele que tem a sabedoria. Se eu sou mestrando, no dia que eu pegar o meu certificado de pós-graduado, de mestre, de doutor, eu serei doutor porque tem um **doutor sábio** meu, o ancião, que me ensinou. Além das referências teóricas, mas tudo bem. **Vamos deixar a referência teórica de ocidental e vamos procurar um conhecimento indígena, vai de igual para igual.** Na minha concepção, enquanto indígena, é muito melhor que qualquer referência ocidental. Não desconsiderando, mas você tem que passar por esse campo científico e ter ela como referência. **Mas o meu povo tem o conhecimento também** (VALDERVINO).***

Verifica-se a existência de uma posição unânime entre os entrevistados a respeito da importância dos anciões nas comunidades, sobretudo quanto ao papel desempenhado por eles como guardiões de saberes, costumes, tradições e da própria história do povo Terena. No âmbito escolar, os conhecimentos tradicionais são percebidos como tão relevantes, e até mesmo mais importantes, em relação aos conhecimentos científicos constituídos no Ocidente. Por este motivo, o ideal é que os saberes tradicionais e os saberes tidos como científicos assumam posição de simetria nas escolas existentes em aldeias Terena.

Para Chagas-Ferreira (2021, p.641) “os anciões contribuem com a preservação da identidade cultural de seu povo, dominam técnicas e conhecimentos específicos”. No caso dos anciões, possuem o papel de guardiões das tradições ancestrais e da história do seu povo. Cabendo-lhes a responsabilidade de transmitir aos mais jovens o seu conhecimento, servindo-lhes de modelo enquanto aos professores caberiam promover a aproximação entre educandos e anciões, a fim de viabilizar a relação e o debate entre os conhecimentos tradicionais e científicos.

4.2.2 A Ponte entre a Escola e os Anciões

Dentro do estabelecimento escolar, os docentes possuem a autonomia para planejar suas aulas e definir parte dos projetos que elaboram para a promoção dos conhecimentos tradicionais. Suas preocupações concentram-se em propagar o conhecimento científico *lato*

sensu, isto é, indígena e não-indígena, pois há a expectativa da comunidade para que as crianças prosperem por meio da educação formal e, se possível, retornem às comunidades com novas perspectivas para a melhoria da vida em sociedade. Exemplo: quando pessoas Terena concluem os cursos de graduação em Agronomia, Direito, Geografia, História, Letras e Pedagogia, por exemplo, dentre outras formações acadêmicas, espera-se que retornem às comunidades para que possam retribuir ao apoio que receberam para chegarem aonde chegaram.

Este princípio da reciprocidade é muito forte nas comunidades indígenas em geral e estão norteadas pela filosofia do chamado bem-viver. Dito de outra maneira, faz-se necessário formar cidadãos que atuem, ao mesmo tempo, em dois universos: o local ou comunitário (indígena ou tradicional) e o global ou da sociedade nacional (não-indígena ou “modernidade”). Neste cenário, a escola formal assume papel preponderante e por isso o corpo docente que nela atua deve ser constituído por professores indígenas.

O desafio reside em particular e integrar o conhecimento tradicional ao conhecimento científico entendendo que ambos coabitam o mesmo universo, que se completam e não competem em relevância na formação dos alunos. É no sentido de complementaridade de entre conhecimentos tradicional e científico que reside parte da dificuldade dos professores em suas ações pedagógicas. Isto é evidenciado em alguns relatos dos interlocutores a citar o professor Jeder [História] que expressa os conhecimentos Terena e científico como “dois universos” revelando uma dualidade que não coopera com a construção de conhecimentos integrados: “[...] o estudante Terena tem aquele caminho; dois universos distintos. Então, ele tem que dominar o conhecimento tradicional e os conhecimentos universais”.

Manter conhecimentos tradicionais, em meio às demandas de uma cultura invasora que chega através das telas dos celulares e das TVs, apresenta-se como uma forma de resistência e, também, de atualização em relação ao mundo exterior. As palavras do professor Jeder trazem esta ideia de atualização: “Eu sempre falo: **a gente não vamos voltar ao passado, não tem jeito! Mas nenhuma cultura floresce fora de seu tempo!**”. Esta última afirmação remete às afirmações de Luciano (2006, p.40):

É notório o interesse das novas gerações indígenas, mais do que aquele dos velhos Anciãos, pela recuperação do valor e do significado da identidade indígena, como afirmou um indígena bororo certa vez: “É desejo de todo indígena entrar e fazer parte da modernidade e seu passaporte primordial é a sua tradição”. Parece ser esta a razão principal da revalorização da identidade indígena. Entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo. Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética

aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas (LUCIANO, 2006, p.40).

Preocupação também notada por Novais (2013) nas reuniões com os pais e lideranças Terena, que procuram sempre enfatizar que os jovens precisam entender que é possível aprender a conviver com os não-índios sem deixar de ser Terena, sem esquecer do seu lugar de origem, da sua história e cultura. Novais ainda estende essa preocupação aos pais mediante a sedução de ofertas da sociedade envolvente não-indígena aos Terena:

Da maneira como se compreendem no mundo e com o mundo, os Anciãos lamentam que os jovens, muitas vezes seduzidos pelas ofertas da sociedade envolvente não-indígena e pela possibilidade de adquirir os bens de consumo que lhes garantiriam ingressar nessa sociedade, acabam se distanciando das referências que estabelecem e sustentam os elos com a cultura Terena tradicional. Tal contexto, que tem preocupado os Anciãos, pode ser traduzido no dilema que os pais enfrentam em relação à escolarização de seus filhos. Ao mesmo tempo em que manifestam o desejo de que os filhos estudem e frequentam universidades, que se formam médicos, advogados, e agrônomos, temem que a permanência dos jovens fora das aldeias contribua para afastá-los cada vez mais das suas origens culturais e étnicas (NOVAIS, 2013, p. 35).

A consciência da importância da manutenção da tradição é evidenciada nas falas dos professores interlocutores, que buscam sistematicamente pelos conhecimentos tradicionais e acadêmicos: “[...] posso ser um mestrando sem deixar a minha cultura, a minha raiz Terena de lado” (ARMANDO). Nesta mesma direção, o professor Jabez [Língua Portuguesa] relata o que ouviu de um experiente ancião: “Terena, eu não tenho universidade, eu não tenho uma academia, mas eu tenho a academia da experiência, da construção do povo Terena. Nisso eu sou um mestre da educação”.

Uma preocupação comum entre os professores está em como estabelecer a interlocução entre os anciãos e os alunos conflagrando um movimento naturalizado na e pela escola. Ocorre que entre os interlocutores há docentes que escolham levá-los até a sala de aula para integrá-los ao ambiente escolar. Fazem isso com a intenção de valorizar seu papel na aldeia e para a comunidade escolar. No entanto, existe entre os professores um número equivalente que prefere conduzir os alunos até a residência dos anciãos. Isto é feito para que os idosos se sintam mais à vontade no ambiente onde residem, além de mostrar aos alunos que o conhecimento que eles trazem consigo foram construídos fora da escola formal.

São atividades intra e extramuros dos estabelecimentos de ensino e ambas as práticas têm apresentado resultados bastante positivos, visto que o propósito maior é valorizar a dimensão e a importância dos anciãos como sábios na cultura indígena. Tais estratégias são importantes à mediação dos conhecimentos dos anciãos, pois a escola é algo estranho à sua vivência, uma imposição da estrutura educativa escolar dentro da aldeia, conforme observado por Farias:

Através de muitas observações, percebi que essas aulas são muito proveitosas, e também que os Anciãos se sentem mais confortáveis fora da escola. Quando mencionam esse trabalho, percebo que há certa preocupação deles de estar dentro da escola, de como devem se comportar, pois, para eles, é um espaço que não oferece nenhum conforto, não é um espaço a que se sentem pertencentes. A escola tem muros, paredes, é um local fechado para os Anciãos e, segundo eles, é um espírito maligno que machuca (FARIAS, 2015, p. 43).

Nesta linha de raciocínio, o professor Antônio [Geografia] procurou trabalhar uma maneira de não levar os anciãos para dentro da sala de aula e assim justifica: “[...] porque eu penso que ele fica mais tranquilo, mais livre, lá na casa dele do que ele ir para escola”. Em certos casos, a depender de cada pessoa, levar os anciãos para escola muda completamente a maneira como eles podem ensinar aos alunos: “Que a gente sabe que a escola é algo que veio de fora para dentro, que não é do nosso contexto”.

O docente Antônio completa sua preocupação com esta prática ao afirmar o seguinte: “[...] levar o ancião para escola é algo assim, que ele não vai é ensinar ou falar da maneira que deve ser ensinado para esses alunos, como ele tá ensinando na casa dele”. A professora Edineide [Língua Portuguesa e Inglesa] observou que todo o conhecimento que os anciãos tinham era um pouco bloqueado dentro da sala de aula: “Mas a gente observou e depois fez uma análise. É pelo espaço, tá! Ele não se sente bem ali, naquele espaço, que não pertence a ele, não é dele. É diferente, né!”. Acrescenta em sua análise: “É mesma coisa que eu estava fazendo uma entrevista dessa, diante de uma câmera. Nossa! Eu ia me sentir muito desconfortável”.

Corroborando com a preocupação na condução e tratamento respeitoso dispensado aos anciãos, os professores mudam a estratégia para obter a colaboração dos idosos. Na sequência constam relatos e estratégias dos professores para obter a colaboração dos anciãos em suas aulas:

Primeira:

E aí a gente leva a escola, leva assim por turma né! A gente se organiza, faz o planejamento, assim: da aula diferenciada, a aula fora das quatro paredes. E a gente leva os nossos alunos. Mais antes disso, a gente já vai na casa do Ancião antes. Assim só o professor e o Ancião, conversa com ele. Já fala né: -Vou vir com a turma aqui. Eles são tantos os alunos, eles vão querer saber sobre isso, tem como a senhora conversar? (DEVANE).

Segunda:

Aí eu preparo eles primeiro! Vai vir fulano aqui, ele vai contar sobre o nosso bunitizinho, que era esse pequeno Rio, córregozinho, tá secando ele vai contar a

história dele, de onde ele começa, como que era em volta. Então ele vai vir hoje, eu quero que vocês presta atenção. Que ele não gosta também de falar e criança ficar conversando, não querer subir na cadeira, da mesa e eles não gostam. Então a gente tem que respeitar. Então preparou eles também, né! (EVA).

Terceira:

Então eu já levei os Anciãos para eles falarem, né. Para eles falarem como é que eles viviam quando eles eram crianças. Já foi dois Ancião na escola. Para dar essa palestra para nossos alunos. Trazia eles aqui, e vice e versa. Trazia eles aqui e depois que sobrava questionamento né. Porque a hora passa rápido né. Perguntas pra eles e terminava de elaborar indo na casa deles (DORCAS).

Quarta:

Assim, convidar pra sala de aula é, eu lembro que só uma vez eu convidei. Depois eu mesmo, o professor, vou na casa desse Ancião, pra pegar relato deles e o que deveria ser feito nesta condição que a gente tá. Ai, ele começa a comentar pra nós, aí começa a registrar (AMARILDO).

Na interação com os anciãos, há uma preocupação dos professores com a saúde e longevidade de suas “bibliotecas vivas”. Esta preocupação aumentou a partir da pandemia de COVID-19, iniciada no primeiro semestre de 2020, uma vez que muitos idosos faleceram. Para Cabalzar (2012, p.128), a interação entre os anciãos e os professores é uma política nova, “[...] pois a escola de modelo ocidental não contava com esses sábios. Quando os velhos morrem, tudo fica mais difícil para os projetos de aprendizagem de saberes étnicos”. Esta preocupação está muito presente no relato dos professores interlocutores. Primeiro relato: “E aí a gente instiga, a eles, os alunos, procurarem. Porque daqui um dia, eles não vão, tá. **Quem vai contar a história pra nós?! São eles, né! [...]** Aqui temos, temos bem pouco já” (LILIAN). Segundo relato: “E quando eles já tão na idade mais debilitada, quando tão com algum problema de saúde, a gente monta um projeto, que possa, que a sala possa ir até lá. E a sala participa, pergunta, grava, filma e depois eles apresentam pra escola” (MARIA).

Entre os docentes interlocutores, há o consenso de que os conhecimentos dos anciãos não estão presentes nos livros didáticos oficiais ou na Internet ou que passaria nos programas de TV. Isto já basta para justificar a importância do ancião nos ensinamentos de saberes relativos à cultura, à ciência tradicional e à histórica do povo Terena e da comunidade onde

vivem. Através desses conhecimentos os mais jovens podem compreender o que é ser e estar Terena no mundo contemporâneo e dar continuidade a uma história de lutas por uma vida melhor no contexto da sociedade nacional do Brasil. Além disso, o povo Terena tem orgulho de ter o mais alto índice de escolaridade entre os povos indígenas no país, com centenas de parentes ou patrícios licenciados, bacharéis, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores em diversos campos do conhecimento. Este orgulho está na capacidade do Terena de se reinventar, de ouvir os mais velhos e de conhecer o mundo dos “brancos”, sem, contudo, deixar de ser o que realmente é: um povo originário aberto à exterioridade e com grande capacidade de compreensão e articulação políticas intra e extracomunidades.

Desta maneira, está na preocupação dos mais velhos transmitir os conhecimentos que não estão enfileirados nas estantes da biblioteca de um estabelecimento escolar. Esta preocupação consta presente nos diversos relatos dos professores interlocutores, como, por exemplo, na fala do docente Everton: “Eu peço que os alunos procurem os anciãos. Ou seja, pesquise com os anciãos! Por quê? Tipo assim: escrita, não tem nada registrado, né; não tem registrado. **Lá na biblioteca se procurar não encontra**”. Assim consta demonstrado na fala da professora Maria [Matemática e Reforço Escolar], que explica que a língua terena não é de fácil acesso: “Mas eu não achei no Google essa resposta! Em inglês você acha; em terena, não! No [idioma] Terena as atividades que vão para casa, a maioria são de conversa com os avós, com os tios”. Sua assertiva é complementada pela fala do professor Jabez:

Os professores num todo. Eu vou dizer, todos os professores, eles tem essa preocupação de trazer, como já disse, os Anciãos para dentro de sala de aula. Os Anciãos Terena num canto, numa reza, uma dança. Você não encontra em nenhuma cartilha dita pelo MEC. Ela ou do próprio município (JABEZ).

Os etnoconhecimentos trabalhados por professores, ao menos nos que contam com a maior contribuição dos anciãos, são evidentes nas histórias da própria comunidade, incluindo a passagem do tempo na aldeia. As paisagens locais, marcadas por maneiras próprias de preservação do meio ambiente, são a melhor aliada para uma educação científica integrada ao etnoconhecimento. São o laboratório perfeito para a educação escolar e toda a comunidade faz parte de algo maior, o fortalecimento da cultura e da ciência terena. Mussi (2008, p. 56) nos informa que “os Terena, ao se defrontarem com diferentes pautas culturais, não deixam de ser Terena, embora sejam diferentes dos seus ancestrais”.

Dos conhecimentos tradicionais mencionados pelos informantes, estão os referentes ao meio ambiente, à história da comunidade e à história de vida dos anciãos. Por isso, a

ciência está em torno das escolas, nas matas e nas paisagens que as circundam. Está presente em tudo daquele microcosmo e por esta razão, cabe aos professores observar, captar e reinventar suas práticas pedagógicas, assim o fazendo para que o conhecimento tradicional seja orgânico aos estudantes, fluindo de maneira dinâmica no interior das comunidades.

4.2.3 O etnoconhecimento transmitido pelos Anciãos

O etnoconhecimento Terena, propagado por seus anciãos nas escolas das aldeias, fortalece sobremaneira a educação escolar indígena, pois complementa e dá sentido aos conteúdos oficiais trabalhados em sala de aula. Os conhecimentos trazidos pelos sábios idosos são apresentados de forma concatenada com a história de vida de cada pessoa, que faz parte de uma história, a da aldeia e da região onde vivem, incluindo forma de manejo dos recursos ambientais, como ervas medicinais, plantas alimentícias e outras práticas.

Nos relatos dos interlocutores, observa-se que os anciãos partilham com os educandos uma visão do passado no presente, e fazem isso em busca de um futuro diferente e melhor para as comunidades. Os professores se preocupam com o rio ou com um córrego que está secando e com a pesca que está acabando, enfim, com as transformações na aldeia e na terra tradicionalmente ocupada, as quais causam impactos negativos às pessoas. Ao fazerem isso, também buscam soluções práticas para a resolução de problemas enfrentados na comunidade, como o reflorestamento das margens dos cursos d'água e o plantio de espécies de valor medicinal, religioso e alimentício.

Sobre assuntos desta natureza, Mendonça; Nascimento e Barcellos (2020, p.108) esclarecem que pela oralidade os sábios anciãos se apresentam como defensores da identidade étnica, da conduta ideal e da espiritualidade indígena. São eles que a cada dia promovem um modelo de educação perene que se traduz no respeito de uns com os outros, nos ideais de família e na valorização da vida comunitária e do meio ambiente. Ressaltado por Rodrigues (2006) a importância da participação de toda a comunidade e sua interação com os alunos:

[...] os professores na prática buscam a interação com os alunos e a comunidade. Buscam trabalhar trazendo para a sala de aula os conhecimentos históricos geográficos locais como parte essencial para compreender o seu mundo atual, através das ações de pesquisa, tendo como fonte e estímulos alguns membros da comunidade, como: membros da comunidade, caciques, Anciãos, pais e lideranças (RODRIGUES, 2006, p.22).

As relações das escolas com o território tradicionalmente ocupado estão nas falas dos interlocutores Ramão e Wanderley. O professor Ramão relata que “[...] a gente levava muitos ancião lá na escola para contar a história de como foi o início da comunidade, como que se

deu o início de onde que eles vieram”. Já a docente Dorcas [Biologia e Ciências], por sua vez, explica que “[...] já levei os anciãos para eles falarem, né. Para eles falarem como é que eles viviam quando eles eram crianças. Já foi dois ancião na escola para dar essa palestra para nossos alunos”. O professor Wanderley, por último, esclarece que, além da história da comunidade, os anciãos falam sobre a recuperação do território, da luta pela terra ancestral e das datas que são importantes para a aldeia:

Trazendo eles, pra eles fazerem seus relatos, né! Contando como foi, por exemplo a sua luta pela recuperação dos territórios, datas marcantes, em relação aos acontecimentos aqui interno da aldeia. Trazendo eles para relatarem em datas importantes, que a escola comemoram e participam. Eles estão inseridos. O desfile, por exemplo, o aniversário da cidade, a escola tem que desfilar. A gente sempre tem a participação das feirantes, dos Anciãos, dos caciques, para tá ali como um símbolo como identidade da comunidade escolar (WANDERLEY).

O professor Antônio fala que na sua monografia de conclusão do curso de graduação foi estudar a cartografia de sua região, e que este trabalho foi concluído com o apoio dos anciãos de sua aldeia, os quais muito lhe ensinaram. “Foi à visão cartográfica da Terra Indígena Buriti. E eu procurei o contexto como que era em épocas passadas e nos dias atuais. Pra ver um pouco, tá fazendo essa pesquisa com os anciãos”. O mencionado docente faz um trabalho muito importante e prestigiado na sua escola de sua aldeia sobre o espaço geográfico regional. Ele planta várias espécies e promove o reflorestamento das matas ciliares dos córregos locais, além de acompanhar seus alunos em excursões pela região. Além disso, produz mudas de plantas e ensina como e quando plantar, manufatura tintas naturais e explica a seus alunos qual é a época correta para se colher os frutos da região. Em seu relato, fala com muita propriedade sobre sua prática pedagógica acerca do espaço geográfico e do meio ambiente locais:

Falar por exemplo, é... o espaço geográfico no Brasil. Aí, eu procuro trabalhar o espaço geográfico da Terra Indígena Buriti. Aí eu trabalho de uma maneira tirando os alunos da... daquele enquadramento, né, que é o da sala e levo, levo ele nesses espaços, nesses espaços que é vivência do por nós mesmo. Por mais que eles tenham vivência no dia-a-dia, de todo esse espaço, mas eu pego nesse momento que é da aula trazendo ele. Mas como eu vou levar esses alunos pra onde, com quem? E aí eu procuro. Levo pra conversar com o ancião, ou anciã da comunidade pra ouvir. Todo esse momento que os nossos anciões viveram, como era, vai passando e as mudanças

que tiveram nos dias atuais. E aí levo eles também neste espaço relacionado à questão do meio ambiente, né! Pra vê como tá hoje relacionado, relacionado ao meio ambiente. E aí, pra ter uma ideia de como que vai estar futuramente, depois sair do ensino fundamental, tanto do ensino médio nesse espaço que eles foram ver acompanhar tudo (ANTÔNIO).

O meio ambiente ao redor das aldeias é preocupação dos professores. Esta inquietude é estendida às suas aulas. No exemplo da professora Marilza [História, Matemática, Geografia e Língua Portuguesa], que informa sobre o solo local: “[...] o solo tá difícil pra poder produzir; falta de água. Você pode ver que tá seco! Muiiito seco! E aí, eles vão vir, pra falar sobre a importância de não queimar; a gente vem conversar isso com eles, para eles poder dar essas palestrinhas para as crianças”. A questão também está presente na fala do docente Valdervino, que se preocupa em realizar projetos de recuperação ambiental, valendo-se do conhecimento dos anciãos:

Inclusive agora, a gente vai voltar a fazer um projeto de recuperação ambiental do nosso único córrego, aqui. E o nosso trabalho vai ser baseado em aulas com pessoas mais velhas, com nossos anciãos, que conviveram na época do córrego tinha mais água e podia pescar, que podia caçar. Hoje não se faz isso, não tem mais peixe. Então são aulas e história sobre Limão Verde. Sobre, enfim, sobre o dia a dia, do conhecimento desse povo. Então, a comunidade, a escola no qual eu leciono, ela é muito aberta para história do cotidiano dos nossos anciões, que são as referências pra nós? Então, a fonte do saber indígena está com os anciões (VALDERVINO).

Constata-se, pois, que há uma estratégia comum entre os professores interlocutores: reconhecer os anciãos como os grandes mestres da comunidade e recorrer a eles para falar sobre o meio ambiente por meio do relato oral das expertises que possuem a respeito da natureza. Acrescenta-se a isso a maneira como a professora Bastiana [Língua Materna] usa o projeto sobre meio ambiente para ajudar alunos na compreensão do próprio idioma terena: “[...] eu procuro traduzir as palavras que eu vou trabalhar com os alunos em terena. Tipo assim: do lixo, a lata de lixo tem. Cada lixo tem: é de plástico, de papel, de alumínio. Como que fala em terena esse alumínio? Como que é cor? Aí já entra língua materna, aí no meio”. Neste caso, ecologia e língua nativa andam de mãos dadas. Já o professor Jabez, questiona os anciãos sobre “[...] qual é a tática de você consegue uma caça? Quais são as maneiras de lidar dentro das matas e de como confeccionar os artefatos indígenas, né? Então, tem uma

série de... a espiritualização também, que se traga também, para dentro de sala de aula também”. Nesta outra explicação, ecologia e religião tradicional estão juntas. Sobre o assunto, Farias (2015) relata da utilização de ervas medicinais entre os Terena durante as pajelanças:

Outra questão importante na cultura dos povos da etnia Terena é a medicina tradicional, bastante usada e praticada via pajelança e pelo uso cotidiano de ervas medicinais pela comunidade local, principalmente por mulheres avós e mães. As indicações de como e quais ervas utilizar são orientadas através dos xamãs e Anciãos (FARIAS, 2015, p. 32-33).

Ainda a respeito do tema, o docente Everton relata que pede aos alunos que procurem os anciãos da comunidade para buscar conhecimento relativo às ervas medicinais: “[...] as ervas medicinais, né, que são conhecimentos que são adquiridos, né, pelos nossos ancestrais”. O professor Ener informa que os conhecimentos das ervas medicinais não estão escritos em lugar algum e que, ademais, são apenas realizados na prática: “Mas nós fizemos o prático, né. Como elaborar ela, o remédio, por exemplo, né. Mas nós escrevemos, por exemplo, a do didal, pra que que serve! Só que nós não ensinamos o processo de fazer ela, passo-a-passo”. Nesta direção, Farias (2015) também explica que dependendo do tipo de aula, principalmente quando envolve extração de material da natureza, torna-se necessário se deslocar até as margens do córrego:

As aulas acontecem da seguinte maneira: muitas vezes os Anciãos vão até a escola, outras vezes os alunos vão para o campo de pesquisa; por exemplo, nas aulas de artes é necessário que sejam realizadas em locais fora da escola, pois esta não possui todos os recursos necessários para a confecção de artesanato. Para a confecção do abanico, por exemplo, é necessário ir buscar a folha de palmeira do pindó, nas margens dos córregos (FARIAS, 2015, p. 42-43).

A professora Fabricya relata como se dá a interação dos anciãos com seus alunos e o modo como os conhecimentos são partilhados:

Porque lá na aldeia o mato é presente. E levo esses alunos lá no mato. Olha esse aqui é uma vassourinha; a vassourinha a gente usa para fazer remédio pra gripe; tem mulher que usa também para fazer aborto. Então são coisas que a gente não sabia. Aí, isso aqui é a folha da acerola; acerola é bom para a gripe também, fazer o chá da acerola. Folha de goiaba é bom para dor de barriga. Até você comer o brotinho dela já vai melhorar sua barriga. Então, são coisas importantes, gratificante. E muitas das vezes, eu vejo que é fácil fazer; só que às vezes a gente não consegue ter uma abertura pra se fazer. Entendeu? Inclusive ali no sétimo ano, até falei certa vez de um projeto sobre feira de ciências. Que aqui a gente teve um tempo, né, mas tem que ter sempre alguém pra puxar. E é muito importante essa troca de experiência, quando o ancião vem para a escola. Quando ele vem trazer o

conhecimento da vivência dele, não que ele é “estudado”, mas a experiência de vida que ele tem; nós passamos na academia, nós não vamos te. (FABRICYA).

O conhecimento das ervas medicinais foi um importante aliado dos Terena no combate à pandemia do COVID-19 dentro das aldeias, como demonstrado no relato da professora Dorcas:

O conhecimento, né! Bem recente que eu vou colocar, eu vou agora... foi relacionado à pandemia, né, do COVID-19. Então, os nossos anciões, eles tinham remédio que é o fedegoso, o calunga. E quando a ciência chegava falando que não podia, né. Então, como que a gente, no que a gente ia trabalhar, né. Se a ciência dizia que não podia tomar nada, mas a gente ficou seguro, né, pela... porque os nossos anciões já tinham, já usavam o medicamento, e as raízes tradicionais. E foi um sucesso, né. Inclusive agora, quando, porque as crianças começou a entender agora as raízes, né. Nessas pesquisas, né? (DORCAS).

Durante o cenário da pandemia de COVID-19 que assolou muitas aldeias Terena em Mato Grosso do Sul, assim escreve em um jornal da região no dia 19 de abril de 2021, quando se comemora o Dia dos Povos Indígenas ou o Dia da Resistência Indígena no Brasil, o Terena professor e historiador Eder Alcantara Oliveira:

Nós, indígenas, podemos usar tecnologias desenvolvidas pelos não-índios tanto quanto os não-índios também se valem de tecnologias desenvolvidas por nós e por nossos antepassados. Se usando certas tecnologias não-índias seguimos sendo indígenas, os não-índios por certo não se tornarão indígenas usando as nossas tecnologias: redes, canoas, arcos e flechas, culinária, ciências nativas aplicadas à agricultura etc.

Fomos nós, povos indígenas, que legamos à humanidade as matas e as florestas, os rios, as lagoas e os córregos preservados e muitos alimentos presentes na mesa de milhões de pessoas: desde variedades de milho, batatas, mandioca, abóbora e feijão, passando por frutas das mais diversas (pequi, guavira, tamarindo, maracujá, bocaiúva etc.), até o cuscuz, beiju e tapioca popularizados no país.

Soma-se a isso o legado das plantas medicinais que curam doenças das mais diversas, como é o caso da raiz do fedegoso, do cerne do maleitoso e das sementes de sucupira usados regionalmente no combate à COVID, dentre tantas outras, inclusive algumas que foram pirateadas e transformadas em medicamentos produzidos por laboratórios multinacionais e vendidos em farmácias mundo afora (OLIVEIRA, 2021) (destaque nosso).

Neste caso em particular, fica explícito que os Terena têm clareza de sua contribuição à humanidade e que não se negam a compartilhar saberes tradicionais com os não-índios da sociedade nacional envolvente, ajudando-os em momentos de dificuldade.

Além do conhecimento dos anciões acerca do meio ambiente e da natureza, outros pontos são importantes no etnoconhecimento proveniente desta interação na escola: arte,

culinária e cosmologia, dentre outros temas transversais. Primeiro exemplo: “A gente leva até a casa da pessoa que faz a cerâmica, né! Marca hora com a gente e a gente vai no horário da aula. E é aonde ela faz a palestra. E aonde os alunos vão anotando e vai escrevendo, uma aula diferenciada assim” (MARINILDES). Segundo exemplo: “De chamar os ancião mesmo pra contar as plantações na fases da lua. Que eles na hora de tirar a taquara para fazer a pá, fazer o balaio [cesto grande para transportar ou para guardar objetos], né. Que se tem um tempo, senão caruncha, os bichinhos aparece. Começa dar aqueles pozinhos” (FABRICYA). O relato do professor Jader [Matemática e Física] demonstra que o conhecimento pode ir para além dos bancos escolares e que a ciência está no conhecimento intrínseco dos mais velhos. Ele destaca a importância de se fazer uma ponte entre os conhecimentos tradicionais do povo Terena e os conhecimentos científicos do Ocidente, haja vista que os dois podem coexistir dentro da educação escolar indígena:

Por exemplo, porque no antigo, no antigamente, meu avô que é o patrono dessa escola Armando Gabriel... É, só ele que ia fazer o cálculo; ele não falava de área, calcular área, por exemplo, de uma determinada lavoura, ele fala. Não sei se sua cultura é isso daqui? Mas eles falava a palavra “cubicá”! Já ouviu falar? “Cubicá”! Esse daí, por exemplo, eu tenho uma terra ali. Aí, ele chegava no meu avô Armando Gabriel e falava, eles falava: “Tio Armando – eles falava assim – eu quero que tu faz para mim é “cubicá” essa área. Então, não usava o cálculo da área como nós, matemática, hoje sabemos, né. Então, essa relação a gente traz pros nossos alunos. Por exemplo, uma palavra que era usada no passado como essa palavra “cubicá”, né. Eu não sei daonde que saiu essa palavra, não sei também... a gente pode pesquisar mais fundo com os nosso, nossos ancestrais. Mas essa palavra aí a gente já sabia que era cálculo de área. Interessante que ele tinha um jeito de fazer esse cálculo de área. Mas eu, depois eu fui entendendo com ele, que é esse “cubicá” a área. Era fazer o cálculo das áreas. E a gente sempre aplica com isso na sala de aula, né! Os antigos faziam desse, esse tipo de cálculo. Tinha essa noção e a gente vai fazer esse tipo de cálculo (JADER).

Neste trecho da entrevista, nota-se que os professores chamam à atenção para a importância de se ter uma formação acadêmica para traduzir em uma linguagem científica os conhecimentos tradicionais, e vice-versa. Os docentes indígenas, portanto, conseguem traduzir conhecimentos tradicionais no âmbito de suas competências para os bancos escolares. Esta situação também é verificada em comunidades de outros povos indígenas.

Cohn (2005, p.499), por exemplo, relata que para o povo Xikrin, aprender significa também vir um dia a ensinar a alguém: “Eles enfatizam muito essa ligação, de aprender para um dia passar adiante, ensinar aos mais jovens”. Significa dizer que o aprender diz respeito a ter a chance de poder ensinar mais adiante, pois a educação indígena tradicional, praticada no interior das comunidades, e a educação escolar indígena, praticada no interior da escola formal, estão intimamente associadas no caso do povo Terena e de outros tantos povos indígenas.

Não é fácil ser um professor Terena, falou o professor Jeder, “porque se eu fosse professor não-índio, eu falava só da história. Jogava o que estava escrito nos livros e pronto. Agora, a gente como professor indígena, tem que fazer. Não tem? Vai buscar conhecer a realidade. Não sabe? Vai buscar mais informações como os nossos anciãos.” Para Cardoso (2018, p. 143) resta, também, propor cursos de aperfeiçoamento para os próprios professores, de maneira que, desse diálogo estabelecido com as vozes dos anciãos e anciãs, resulte um conjunto de ações para a prática escolar. A professora Brenda [Língua Portuguesa e Inglesa] relata que um Ancião de outra aldeia foi à sua escola para dar uma palestra sobre meio ambiente e ele exclama “que toda vez também que tem reunião, a gente participa a questão comunitária é também da comunidade”. Por tanto há o interesse de toda a comunidade acadêmica em se aperfeiçoar. Cabe encontrar formas de capacitar o corpo acadêmico para trabalhar os conteúdos em parceria com o etnoconhecimento.

4.3 Propagação do Conhecimento Tradicional Terena

Esta seção faz parte do artigo intitulado:

“Etnoconhecimento Terena: reflexões docentes nas aldeias Terena no estado do Mato Grosso do Sul”: Artigo ainda por ser aprovado por revista científica.

Neste item iremos discutir qual conhecimento tradicional os professores Terena trabalham em sala de aula e como ocorre esse resgate do etnoconhecimento. Em entrevista foi perguntado aos professores interlocutores: Como os conhecimentos tradicionais Terena são contemplados no planejamento das suas aulas? De que modo os conhecimentos tradicionais são apresentados em suas aulas? Sendo uma entrevista semiestruturada foi dada a liberdade para que os interlocutores explanassem sobre o tema da forma mais abrangente. Durante as entrevistas ocorreram algumas intervenções quando o interlocutor não

compreendia bem o que lhe foi perguntado ou desviava do tema, também foi acrescido durante os relatos temas da cultura Terena que pudessem resgatar em suas memórias uma ampliação do seu trabalho didático.

Outros subtemas ocorreram dentro do que foi questionado acerca do conhecimento tradicional, como formação acadêmica e material didático, que serão *posteriori* discutido no decorrer deste tema central que é o etnoconhecimento Terena. Fernandes (2008) denomina etnoconhecimento como derivada da etnociência, sendo desta forma a ciência que busca pesquisar conhecimentos tradicionais, e a partir deles, inferir métodos com rigor experimental ou acadêmico, tendo em vista gerar conhecimentos científicos. Ellen e Harris (1996) afirmam que o conhecimento indígena é local e está arraigado a um lugar em particular, sendo gerado por pessoas que vivem nesse lugar.

O professor Ramão procura fazer a relação entre o conhecimento ocidental e o tradicional, “a gente leva junto esses dois conhecimentos. Pra poder não deixar de lado os nossos costumes, as nossas forma tradicional, né! Aquele sistema indígena, né! [...] a gente se preocupa com a nossa história né, a história do povo Terena. A história de como nós vem se desenvolvendo, a cada dia. Assim, se desenvolvendo no modo que a gente vê, que pra nós como Terena”.

Na dualidade entre conhecimento científico e conhecimento tradicional o professor indígena necessita um conhecimento extra para concatenar os conteúdos cobrados na educação escolar universal com o ensino diferenciado proposta conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

Contudo, o que é ser diferenciado? Como proporcionar um ensino diferenciado? Parte desta perspectiva de uma escola indígena diferenciada está no resgate da sua cultura, seus costumes, sua história, assim como suas rotinas e especificidades. É neste caminho que Alves (2016, p.51) nos informa que “uma escola indígena deve e precisa propor o seu jeito de ensinar ao povo”. A integração do etnoconhecimento aliado ao conhecimento científico é uma das maneiras de proporcionar um ensino diferenciado estando em sintonia aos anseios dos alunos em ingressar nas universidades e no mercado de trabalho. A fala do professor Valdervino mostra o protagonismo dos professores Terena e a preocupação do encaminhamento da própria história Terena:

*A gente como professor e acima de tudo indígena. Nós estamos numa comunidade indígena, numa escola indígena, numa educação indígena. Então, as pessoas que estão nesta escola, nessa comunidade, ela tem que participar ativamente. Ter noção do que é a sua história e seu povo, enquanto ser humano. Então, nós como professores. Eu como professor, **tenho o dever de mostrar a minha realidade, o meu povo.** E os meus alunos enquanto povo quer saber quem são eles, a importância deles para a sociedade. **Porque se nós ficamos dependendo dos outros, nós jamais seremos visíveis e jamais irão contar a nossa história.** E se contar! Não contar da maneira inversa. **Então quem sabe de nós, somos nós. Principalmente nós, povos Terena.** (VALDERVINO).*

Pode ser um diferencial ao aluno indígena poder unir esses dois universos que proporciona uma amplitude maior no seu conhecimento universal. Villatorre *et al.* (2008), afirmam que o conhecimento “popular” pode ser inserido nos processos de ensino e aprendizagem, por possibilitar aos alunos explicarem os fenômenos vivenciados, levando à melhoria da aprendizagem de conteúdos escolares, além de colaborar para o estabelecimento de relações entre o saber escolar e o popular. E para Cyrino *et al.* (2011), qualquer narrativa sobre as ciências, permite ao professor selecionar as versões históricas coerentes com os objetivos de sua prática pedagógica.

Para Mckinley e Smith (2019):

[...] A pesquisa em educação indígena mantém um olhar crítico sobre o contexto mais amplo da educação e procura identificar e abordar barreiras para alcançar as aspirações indígenas, bem como maneiras inovadoras de educar a sociedade em geral. A pesquisa em educação indígena está interessada no que funciona melhor, como salvar uma língua da extinção, como nutrir uma criança indígena para o futuro, como transformar instituições de ensino superior e como fortalecer famílias e jovens indígenas. E, embora todas essas preocupações estejam em jogo, há um questionamento constante sobre o papel do conhecimento ocidental e suas ferramentas, do conhecimento e práticas indígenas e das dimensões éticas e princípios relacionais de ser indígena durante o trabalho indígena. Com o tempo, esse escopo amplo pode diminuir, mas atualmente a energia da pesquisa em educação indígena é reescrever e corrigir os arquivos históricos da educação indígena que foram apagados pela colonização e incorporar aprendizados das lições duramente conquistadas de resistência e sobrevivência indígena. [...]

(MCKINLEY & SMITH, 2019).

Podemos então dizer que, todos os obstáculos seriam minimizados se já existisse uma tradição estabelecida em se formar o professor para lidar de modo consciente e crítico com todos esses obstáculos: Gil Perez *et al.*, 2001; Martins, 2007; Medeiros; Bezerra Filho, 2000. O texto da UNESCO (2009) nos informa que as políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural:

Considerada habitualmente sob o ângulo da transmissão de conhecimentos e do desenvolvimento de conceitos, muitas vezes uniformizados, das competências sociais e comportamentais, a educação é também uma questão de transmissão de valores – na mesma geração, entre gerações e entre culturas. As políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural e devem promover a educação pela e para a diversidade. Assim se garante o direito à educação, ao mesmo tempo em que se reconhece a diversidade das necessidades dos educandos (especialmente daqueles que pertencem a grupos minoritários, indígenas ou nômades) e a variedade dos métodos e conteúdos conexos. Em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas. Os quatro princípios de uma educação de qualidade definidos no Relatório da Comissão Mundial sobre Educação para o Século XXI (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto) somente podem aplicar-se com êxito se a diversidade cultural for seu elemento central (UNESCO, 2009, p. 15).

Na busca de meios para se contextualizar o ensino e mostrar o processo de transformação da ciência, e em especial da ciência indígena, a História da Ciência tem sido indicada como uma estratégia didática que pode trazer benefícios em vários níveis. A pesquisa, nesse sentido, é ampla, contando com uma vasta bibliografia, a exemplo de Villani; Pacca & Freitas (2009); Forato (2009). Chassot (2001, p.196) cita que para fazer do resgate de saberes populares uma atividade de pesquisa há um pressuposto importante, que é trabalhar criticamente a ciência do cientista, a ciência escolar e a ciência popular. É neste sentido que a fala do professor JADER confirma a importância de trabalhar a ciência do cientista, ou melhor, aproximar a ciência da realidade do educando:

Por exemplo, vou trazer para minha aula de matemática, né! Aí a gente usa a questão da agricultura, né! Questão, assim, de plantio por hectare. Isso daí tem muitas coisas que dá pra trazer pra nossa realidade de ensino. Eu vejo que isso é muito importante, porque as crianças já tem noção do que a gente tá falando, né. Por exemplo, se a gente falar de Mar, as crianças não vai conseguir saber o que é mar. Eles vão olhar o mar pela internet, mas se eu falar de lavoura, se eu falar de produtos da terra eles vão adaptar. (JADER).

Neste íterim que os relatos dos professores Amarildo [Matemática, Ciências e Língua Portuguesa] e Wanderley complementam a fala do professor Jader e traz uma consciência dos professores indígenas em suas práticas educativas, em tentar aproximar os conteúdos científicos do conhecimento tradicional. Sendo inerente aos educandos o seu local de vivência é mais adequado aos professores aproximar esta realidade, promovendo pontes entre os conteúdos e fomentando o etnoconhecimento Terena em suas aulas:

Primeiro:

Eles gostam muito. Porque as vezes a gente tentar explicar conforme o nosso modo de entender o conhecimento, né! Nós os indígenas, né. Por exemplo, se eu pegar um livro começar a mostrar lá, tipo, os animais de outras regiões e países eles quase não entendem, aí eles entendem melhor o que nós temos aqui da nossa região, da nação indígena tipos de árvores que tem. (AMARILDO).

Segundo:

Porque traz a familiaridade né. Por exemplo, você traz uma, na questão econômica, por exemplo, você é trazer aqui é o Terena participou da questão pecuária que é muito forte na nossa região, da questão da cana-de-açúcar, né. Inclusive eu fui em dois do contrato. Nem quando a gente fala que é testemunha, eles ficam, se sentem inserido na economia. Por exemplo, hoje não é cana-de-açúcar, mas sai um ônibus no Tempo de colheita para colher maçã lá na região Sul. Então, que se chama atenção deles, porque é uma coisa palpável né, concreto né. Realidade nossa né no dia a dia né. Acho que é isso, e eu faço isso. Porque eu percebi que muito dos conteúdos é que a gente estudou é descontextualizado. Ou seja, poderia ter alguma aplicabilidade aqui na aldeia, mas que eu não conseguia fazer isso porque não era trabalhado. (WANDERLEY).

Para Nascimento (2010, p. 07, 21) o reconhecimento das contribuições dos povos tradicionais na historiografia é premente para preencher lacunas que os métodos das ciências convencionais não explicam. Porém, embora a escola indígena seja de fato um espaço privilegiado para a pesquisa científica, é necessário que os pesquisadores tenham consciência de que este mesmo espaço é local de construção existencial e de preservação étnica sustentável. Nascimento (2010, p. 22) ainda destaca que é preciso criar condições prévias para a construção do conhecimento científico, considerando que as práticas em sala de aula reforçam e aumentam a consciência dos estudantes sobre suas concepções de aprendizagem.

Seguindo esse raciocínio de aproximar a ciência do cientista é que em alguns relatos chamam a atenção que os conhecimentos tradicionais citados pelos professores interlocutores como referência de etnoconhecimento estavam fora do contexto indígena e aproximava-se mais dos conteúdos trabalhados na universidade e dos exemplos comuns dos livros didáticos ocidentais. Não que os exemplos usados estão errados, entretanto sendo vastos os conhecimentos tradicionais, e se podendo aproximar a cultura e a ciência Terena dos conteúdos praticados em sala de aula, os exemplos poderiam ser melhor

trabalhados ressaltando o etnoconhecimento Terena. Que faz refletir que na formação do professor indígena os conteúdos deveriam aproximar o conhecimento tradicional na formatação do planejamento das aulas e o trabalhar com interdisciplinaridade e multidisciplinaridade deveriam fazer parte do contexto do professor indígena, pois somente sendo ensinado a enxergar os conteúdos com maior amplitude possibilitará que os educadores possam transmitir de forma contextualizada nas suas disciplinas. Veja os exemplos nos relatos dos professores interlocutores:

Primeiro relato:

Eu já cheguei elaborar conteúdo referente ao cotidiano dos alunos né, do conhecimento daquele é passado em teoria de sala de aula. Por exemplo, tem uma questão que eu publiquei na prova, falando o seguinte, falando de um jogo de futebol, do goleiro que foi fazer o tiro de meta foi cobrar, iniciou o jogo, deu um chute e fez aquela parabólica, né. E na questão solicitava o cálculo onde essa distância onde a bola percorreu, a altura máxima durante o lançamento do projétil. Até o momento que fiz esse trabalho, agora sobre o conhecimento tradicional indígena tem trabalhado com projetos, como na feira de ciência e nós tem vários projetos e justamente para trabalhar esse conhecimento tradicional. (JAILSON).

Segundo relato:

*[...] um laboratório que tem informática. A nossa escola ainda não tem né. Um ambiente assim, que tenha computadores para todos os alunos. Para nós falarmos; o pessoal, por exemplo, o as nossas **correntes de frequência** lá, que a gente estudou lá, no segundo ano de ondas, né. Existe aplicativos que, **que me ensinaram na faculdade**, que a gente poderia está passando para os nossos alunos né. Então eu acharia interessante isso, mas tendo essa estrutura, né! [...] Esse é o desafio também, né. Existe sim, nós temos esse conhecimento, fizemos projeto para isso, mas não executemo, né. Então, **é um desafio muito grande**, eu como professora também pra tá iniciando esses projetos do ensinamento dentro da sala de aula. **Lição do Terena, tem ensinamento pra física!** (ARIANE).*

Terceiro relato:

Eu fiz na época, eu era bem novo! Não tinha muito a noção das coisas! Eu fiz sobre a primeira Guerra Mundial. A professora até me questionou depois, mas eu já tinha formulado ela, né. Depois lá na frente que eu fui pensar! Puxa vida, né! Eu, em vez

de escrever sobre a nossa cultura. Sobre a história, né! Mas eu estou planejando bem, estou fazendo geografia. (ENER).

Outro aspecto importante a se mencionar é que muitos dos professores de escolas indígenas estão ministrando aulas fora do seu campo de estudo. É comum que o professor formado em Física ministre aulas em matemática, química, biologia, entre outras, e professores formados em história, letras ou sociologia sejam os responsáveis por ministrar mais de quatro disciplinas, sempre por falta de profissionais especializados. Lembrando que a maioria dos professores indígenas são criados na comunidade e, depois de formados, retornam para fazer o melhor para a comunidade que o forjou.

D'Ambrósio (2013, p.22) reflete que “o cotidiano está impregnado de saberes e que os mesmos estão sendo usados os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura”. É neste sentido que o conhecimento tradicional levado pelas mãos dos professores indígenas se faz necessário, não somente como instrumento didático, mas como um propagador da cultura e da ciência indígena. E que para o trabalho docente seja o melhor, a estrutura física, a formação acadêmica e os materiais didáticos devam ser apropriados para o trabalho nas aldeias.

4.3.1 O Conhecimento Tradicional na Prática Educativa

Muito do conhecimento tradicional trabalhando ou mencionado pelos professores interlocutores está na história da comunidade, desde a criação da aldeia, passando pelas mudanças que a aldeia sofreu com o tempo, assim como o meio ambiente que está inserida e as alterações nos seus rios e matas. Há uma preocupação grande em contar a história do povo Terena e seu lugar na historiografia brasileira. O que se observa na fala do professor Valdervino:

O meu povo Terena não está inserido nos livros de história. Aí, eu é que vou ter de falar desse povo. E meu povo tem história, tem participação importantes na contribuição do país, na defesa do Estado, na guerra do Paraguai, na segunda guerra mundial, né! Abastecendo o exército brasileiro na época do conflito da Tríplice Aliança. Inclusive nos últimos momentos de luta, o próprio Jorge³ vai narrar aí, e o Levi que os povos indígenas participaram ativamente do confronto e o exército

³ EREMITES DE OLIVEIRA, J.; PEREIRA, L. M. Terra Indígena Buriti: **perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra terena na serra de Macaraju**, Mato Grosso do Sul. 1. ed. Dourados: UFGD, 2012. v. 300. 320p.

vinha de outros lugares e não conhecia essa região aqui, quem conhecia era o índio. Mas o índio não tinha arma, Ele vai lutar com o quê! Ele vai lutar com que tem, e muitas vezes vencíamos. Isso não é narrado na história, mas o povo Terena ele tem consciência que eles foram muito importantes para conquista dessa guerra. Se duvidar, frente a frente, inclusive na linha de frente do próprio exército que deveria estar. Mas essa região que era nossa, e a gente sabia onde estávamos, né! Defendia o nosso território e defendia também o território nacional (VALDERVINO).

Ao situar o Terena na história do Brasil o professor Valdervino demonstra que as histórias que foram contadas nos livros contam a visão unilateral do colonizador e suprime a participação dos povos originais nas suas glórias e conquistas. Vargas (2011, p.36) nos informa que as ações dos professores Terena, atualmente os principais responsáveis por estabelecer o diálogo com a sociedade envolvente, “amplia o debate em torno da história indígena, tanto na sociedade envolvente, quanto na aldeia, onde se encontram”. Essa preocupação foi recorrente nas interlocuções de alguns professores. Há certa indignação em como a história da colonização e dos povos originais estão sendo contadas nos livros didáticos e coube aos professores indígenas essa reanálise dos fatos:

Primeira fala:

Eles colocam lá, que o próprio, próprio homem branco. A gente chama assim! Que eles coloca, que o Brasil é do homem branco! Mas só que isso é uma coisa que o livro coloca, né! E a gente, pelo o conhecimento da gente, enquanto indígena, enquanto professor. A gente vê, que realmente, que aquilo que o livro, não tem nada a ver com a realidade. Porque os indígenas estavam aqui bem antes de tudo, dos colonizadores, já viviam, já se encontrava nessa localidade chamado Brasil, e vivia em constante harmonia com a natureza, né! (RAMÃO).

Segunda fala:

A colonização né! No início da chegada dos portugueses no Brasil. Porque, hoje livro, até hoje alguns livros, ainda trazem, os livros didáticos ainda trazem, né! Que mostra essa colonização de uma forma que o Brasil foi descoberto. Eles esquece da outra parte, de que tinha pessoas aqui, já que já existe há pessoas aqui no Brasil! E que não era Brasil, né! Esse nome se dava. Então é, esse é um dos temas que eu trabalho mais com a turma (DEVANE).

Nesta busca de uma desconstrução da história contada através dos livros que são fornecidos pelo Estado, os professores se esforçam para contar a versão dos indígenas e em especial do Terena na história local e nacional. O conhecimento tradicional Terena, neste aspecto, cria um pertencimento na própria história do Brasil. Oliveira (2001, p.139) afirma que “a identidade cultural seria uma espécie de sentimento de pertencimento”. Nas falas dos professores Wanderley, Devane e Edineide este aspecto de resistência e de uma nova perspectiva histórica para os Terena e seus modos de tratar a colonização:

Primeira fala:

[...] Você faz uma ligação do ponto de vista da história, que trazem os livros, né. [...] Em história do Brasil, por exemplo, quando chegava, ela começa com os portugueses e tupiniquins, né, trocando presentes. Aí, quando eu me formei e voltei a dar aula pro ensino médio. Eu lembro que peguei um livro. Não vou falar o autor, mas é. Como dizia um colega meu, “despiorou” um pouco. Porque agora trazem os povos Xinguanas⁴ então o Brasil esqueceu aquele Potiguara⁵ e hoje fica assim muito né, no Xinguana e no Amazonas, como idealizado pro índio brasileiro né. Então é nesse aspectos é que a gente faz o resgate. Mas onde tá o Terena inserido neste contexto histórico? Como estaria fazendo, qual é a sua participação ao longo do contexto histórico? (WANDERLEY).

Segunda fala:

A realidade nossa né, por exemplo na disciplina de história, quando tratamos da história do início da colonização, né, trazemos bem claramente para os nossos alunos que não é a maneira como os livros didáticos trouxe. Há muitos anos essa desconstrução começou! Desde do 7 de setembro é que né, [...] a gente quebrou a questão do 7 de setembro como a marcha, né. Como Dia da Independência é o nosso dia da resistência 5 de setembro, né! A gente então traz esses temas geral do Brasil, mas com foco na nossa realidade. A gente centraliza mais a nossa realidade enquanto povos indígenas. E hoje, por ser professor indígena, a gente tem, nós temos esclarecimento. Já do que foi a colonização do que ela trouxe pra gente, né. Quais

⁴ O Parque Indígena do Xingu engloba, em sua porção sul, a área cultural conhecida como alto Xingu (alto Xinguana), formada pelos povos Aweti, Kalapalo, Kamaiurá, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukuá, Naruvotu, Trumai, Wauja e Yawalapiti.

⁵ É um grupo indígena brasileiro que, no século XVI, ocupava áreas hoje pertencentes aos estados de Pernambuco, da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Ceará. Foi uma das etnias tupis que resistiu por mais tempo aos invasores portugueses.

foram às consequências dessa colonização e a gente vai desconstruindo aos poucos nas nossas crianças. Eu, como o senhor sabe!? Ela tem um acesso muito fácil a tecnologia. Então ainda muitas coisas vêm na mídia, vê coisas ainda que desde o início da colonização permanece e a gente vai desconstruindo em cada aula isso. Quando vamos tratar a questão de organização social ao invés de tratarmos a organização social de um outro povo, trazendo a nossa realidade para que lhe compreendo uma maneira mais fácil. (DEVANE)

Terceira fala:

Sim, por exemplo: na semana de abril. Quando eles falam assim, eles de modo geral, né! Dia do Índio. E hoje para nós, não é o dia do índio, no sentido de que vamos nos vangloriar por ser indígena, não. Ai a gente trabalha no sentido da nossa resistência mesmo, da nossa força enquanto ser indígena, enquanto ser Terena. Um pouco as comidas, que são a questão de sabor, a questão da saúde, é, as armas tradicionais. Por que hoje, não vou falar sempre, que precisar desse armamentos para ferir alguém. Eu trabalho com que era a questão da caça. E nesse momento acontece na escola, mas também já houve momentos que aconteceu dentro da comunidade e outros espaços. Mas um outro exemplo, que também acontece, eu quero colocar aqui. O dia da resistência é marcado, já é incluso no calendário da escola, o dia da resistência cultural que é 7 setembro. Se comemora no Brasil, o dia da independência. E nós, enquanto professores, fazemos as seguintes reflexões: Nós somos independência? O Brasil é independente? O indígena é independente? Realmente nós somos independentes? E chegamos a seguinte conclusão, que não! Pelo contrário. Nós somos resistente. Por isso que estamos existindo, então é resistir para existir! Esse é o tema que a gente trabalha todos os anos, já não mais trabalhamos com a marcha, enfileiradinho. Todo mundo atrás do outro, muitas vezes no Sol quente, eles fazia (EDINEIDE).

O que os professores querem é aproximar a história contada através dos livros com a história local e da comunidade. Paulo Freire (1996, p. 17) questionava que “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (destaque do autor). Parte do conhecimento tradicional transmitido no campo da História está centrada na

comunidade em que a aldeia está inserida e nas histórias contadas pelos Anciões e nas mudanças que o tempo provocou na comunidade:

Primeira história:

Os alunos gostam! Muito, muito gratificante a origem da aldeia, da guerra do Paraguai e ainda tem outros conhecimentos que veio através do tradicional né. E juntando com o científico virou uma história nossa da aldeia Água Azul. [...] Sobre a nossa história e da realidade Terena, né. Principalmente da pirâmide de organização social das Comunidades indígenas, né, que não deixa de ser uma política, né. Ela é uma organização, é porque a autoridade máxima né ... (Pausa longa) é foi trabalhado, usando o exemplo da construção, né. A construção que ampara as organizações sociais, governamentais, né, e não governamental. Então foi muito usado nesta parte do conhecimento né, das aldeias Terena. (ENOQUE)

Segunda história:

Eu fiz a história da “Seva” do seu Jairo, que é do meu pai! Que é o lugar onde eles pescam, é um. Na verdade, tem córrego aqui da comunidade aldeia, né. E aí nesse córrego, o pescador ele, tipo assim, ele tira uma parte, lá no córrego vai pescar ali. E aí ele alimenta os peixes naquela parte do córrego todos os dias. Aí ele leva comida para o peixe, aí ele vai alimentando e por isso chama “Seva” né. Ele vai alimentando e depois ele vai lá para pescar já sabe que ele jogou comida ele vai trazer peixe, aí ele vai alimentando naquela área ali, né os peixes. [...] Quantos peixes ele pega quando ele joga o alimento num dia e vai pegar outro dia, quantos peixes ele pega? Como que é o retornar dele pra casa? E ali envolve matemática, envolve história, língua portuguesa, espaço que a geografia. Grafismo! (DEVANE).

Terceira história:

Eu não sabia que meu avô era Quiniquina [povo indígena que habita as margens do médio rio Miranda (MS)]. E quando eu vou, e comento com o meu pai. Que eu tinha que fazer uma pesquisa. -Fala com o seu avô, seu avô é Quiniquinau! Lá da Aldeia Cabeceira, eles são Quiniquinau! E comecei a fazer um levantamento de quantos Quiniquinau tinha dentro da minha comunidade. Que eu poderia ter os traço Quiniquinau. Aí quando eu pego a certidão de nascimento meu pai, eu olho lá. O meu pai é da etnia Quiniquinau. Meu pai é filho de Terena com Quiniquinau. E saiu eu! Eu falo assim que eu tenho jeito dos Quiniquinau, entendeu. Então eu comecei a

pesquisar o meu avô, Vô conta para mim, sua infância, porque é pra gente pesquisar o Ancião. Na vivência deles antigamente e foi muito interessante, de ver os brinquedos que eles usavam. Hoje a criança se não tiver Pop it [brinquedo atual de apertar], aquele na mão chora, né. Pegavam bolitas de coquinho, que eles chupavam. E iam pro rio para pegar o cipó pra fazer os balanço. Aproveitava a lua clara pra jogar bolita no chão né. Colhiam as bonequinhas do milho, para fazer boneca, para brincar. Então, a peteca era feita da palha do milho e da pena da galinha. Só que ele falava uma coisa bastante importante, nós não tínhamos muito tempo pra brincar, porque na nossa época a gente era mais trabalhar do que brincar. O tempo de brincar era quando a gente tinha a lua clara, que a gente aproveitava e ficava mais tarde, por que tava calor. E a gente brincar de noite, tomar banho e dormir. [...] Que eu dei um tempo aula de geografia e história. Aí eu lembrei desse conteúdo, que eu trabalhei na academia e levei para a sala de aula. E é interessante por quê? Porque o aluno ele tem conhecimento, ele aprende, ele consegue entender o porquê que às vezes o pai dele, é, o trata, o pai é daquela maneira. Porque a vivência dele foi diferente, né! A construção do caráter dele foi diferente! E hoje a gente vê muitas crianças às vezes perdidos. Porque muitos pais não estão orientando direito, que tem que ser feito (FABRICYA).

Outra maneira de transmitir a história do seu povo e os conhecimentos tradicionais é através das narrativas dos anciões e muitos desses relatos são trabalhados pelos professores de língua portuguesa e língua Terena quando na sua prática educativa eles pedem que seus alunos conversem com os mais velhos e tragam histórias da comunidade ou da infância dos anciões e os transforme em textos literários, muitas vezes retratando lendas, mitos Terena:

Primeira fala:

*Eu procuro cada vez mais é trazer né, a realidade nossa para dentro do conteúdo de língua portuguesa né. É sempre interessante a gente trazer muitas coisas dentro do que tenha aqui, dentro da nossa aldeia. Dentro da língua portuguesa é importante isso né! Os alunos gostam disso né. Eu fiz esse teste com eles e eles gostaram então. [...] É, há pouco tempo agora, pouco tempo. Eu entro em contato com um Ancião da aldeia a gente estava discutindo sobre tipos de textos. Aí, eu trouxe o Ancião para contar uma história para eles e aí, a gente estava produzindo um **texto narrativo**. Trouxe o Ancião. E agora a pouco tempo também já entro em contato com próximo*

*Ancião para trazer para contar a gente vai fazer um **texto descritivo** né. Sobre um Ancião. Então, a turma, tá gostando, é importante isso (ARMANDO).*

Segunda fala:

E, aí tá, a gente pegou o texto narrativo, a gente analisou o texto, né! Achamos os personagens, o tempo, o espaço e o enredo. Então essa história deles, a fala deles, é muito importante. Exemplo, o material que a educação fornece para a gente é o livro normal, igual todas escola tem, mas se você quer adaptar o conteúdo de língua Terena. Aí, é você que tem que dar seus pulos. Agora, eu penso que o pessoal de língua Terena, a matéria de língua Terena aqui da escola, ele o professor cria, ele mesmo cria o dele. Porque não vai vim de lá da secretaria de educação. Porque eles não fala a língua né. E nem sabe. Aí professor de língua terena pega cria o deles. Então assim, os meus textos, a maioria dos meus textos a interpretação do texto na sala são produzidos por mim. Aí, é uma história, é um relato, é a história da Aldeia. Agora dia 22 de novembro, agora é o aniversário da aldeia é aniversário da aldeia daqui do córrego do meio (ARMANDO).

Terceira fala:

*Como a minha aula, disciplina de português, eu sou assim. Para eu montar um planejamento assim, eu tenho um. Ele é colocado dentro do sistema, o planejamento depois, até lá você tem que seguir uma regra, pra você colocar lá, aí você. Com aquele planejamento que eu tenho. Eu, algumas coisas eu readapto, uma realidade daqui como é que é isso. Eu faço na produção de texto. [...] Produção de texto, por exemplo eu passo a realidade observando a imagem, o que é que tem aqui na aldeia, que é produzido. Só que ela é a minha área de língua portuguesa. Eu tenho a área, eu só dou aula de português. [...] é isso mesmo, **narrativa, descritiva, conto, mito**. Porque eles tem um conto, um mito e lenda um pouco diferente, na língua Terena. [...] Eu lembro, é um mito, que eles escreveram do que eu estava trabalhando primeiro ano, na área de etimologia pessoal. Aí mandei para ele escrever um texto, uma produções de texto. E se conhece alguma uma lenda mito, vocês trouxeram a lenda da capivara, na verdade não é lenda é mito. Aqui na aldeia. Capivara, tartaruga, assim eles produziram um texto. Assim como eles eram Terena, eles tem o conhecimento deles em Terena, o que eles sabem eles traduz pro português, eles fazem uma tradução de Terena pro português (DAIANE).*

Laraia (2006), afirma que levar em consideração conhecimento e conceitos sobre o papel da natureza no sistema de crenças e de adaptações dos povos indígenas é importante no entendimento e interiorização do saber adquirido em sala de aula pelos alunos das comunidades indígenas. Neste aspecto o meio ambiente é um dos temas mais recorrentes do etnoconhecimento Terena assim como o uso das ervas medicinais.

Primeira fala:

Sim, por exemplo, a questão da natureza, meio ambiente. O que vem na minha mente quando eu planejo a minha aula. A questão da natureza, do meio ambiente na região da nossa aldeia, da nossa comunidade. Por que, nós temos dois açudes aqui, na nossa comunidade. Esses dois açudes nosso, estão sendo é, estão praticamente, não tem mais árvores ao redor, pra segurar, né! Aí é que vem na nossa mente como professor indígena. É revitalizar esses patrimônio, que nós temos, né. Como?! Eu penso que é fazer o plantio das plantas das árvores. No momento, essa situação que eu comentei seria implantação de viveiros (AMARILDO).

Segunda fala:

À questão, a própria questão do meio ambiente e algo que tenha assim, tirado o nosso sossego, né! Eu falo, porque vem a cada dia, você vai falando sobre conservação, sobre proteção, mas ainda assim a devastação ela acontece. E por mais que a gente dentro da comunidade cuide. Mas os nossos redores está cheio de fazendas, eles vêm acabou cada vez mais (EDINEIDE).

Terceira fala:

E aí hoje, por exemplo, o branco veio [Trecho ináldivel: duas palavras] é que eles pensam mais, antes o indígena pensava mais viver tranquilo. Usava da natureza, mais não com aquela a ganância. Diferentemente hoje, vou colocar assim: o produtor rural, se ele tem uma mata, ele acaba com a mata e já mete uma semente ali, faz uma lavoura de soja, de milho. Porque isso é ganância, ele quer cada vez mais ganhar. Enquanto nós tamos querendo essa parte que nos pertence, que foi tirado, pra gente preservar, para que a gente possa tá no futuro pros meus netos. Possam conhecer um animal, por exemplo, capivara, a anta e outros animais do serrado (RAMÃO).

Quarta fala:

Então, aí é isso que eu ia chegar né! Falar por exemplo, é, o espaço geográfico no Brasil. Aí, eu procuro trabalhar o espaço geográfico da terra indígena Buriti. Aí, eu trabalho de uma maneira, tirando os alunos da, daquele enquadramento né, que é da sala e levo, levo ele nesses espaços, nesses espaços que é vivência do por nós mesmo (professor Antônio Bernardo da aldeia Buriti⁶).

No tema meio ambiente há um professor Terena da aldeia Buriti que melhor representa a transposição do etnoconhecimento para os bancos escolares, promovendo um trabalho excepcional com seus alunos, na sua comunidade assim como em outras aldeias da sua região. O professor Antônio Bernardo divulga nas redes sociais seu projeto “Áke Tikóti Ihonóti: Sementes que Brotam”.



Figura 7: Projeto *Áke Tikóti Ihonóti*: Sementes que Brotam Aldeia Buriti - Dois Irmãos Do Buriti (MS/Brasil) (22/10/2021).

Fonte: Facebook: Antônio Bernardo Disponível em: <https://www.facebook.com/antonio.bernardo.336333>
Acesso em: 29/03/2022.

O projeto consiste em mapear as plantas nativas e as replantarem as margens dos rios reflorestando todas as áreas em degradação. Sempre levando as crianças para as margens dos rios ou andando pela região mapeando as plantas e explicando o que são e sua utilização.

⁶ *Áke Tikóti Ihonóti*: Sementes que Brotam é um projeto divulgado pelo professor Antônio Bernardo e foi dado a autorização ao pesquisador para divulgação nesta Tese. Seu trabalho é divulgado no Facebook do mesmo.

Há uma importante ação deste professor em valorizar sua origem e seu conhecimento científico através do projeto Sementes que Brotam.

Seja semeando a terra ou semeando as mentes férteis das futuras gerações o professor Antônio é um grande exemplo que os conhecimentos tradicionais Terena estarão assegurados para as próximas gerações. O seu projeto é uma troca de experiências que vai além do seu povo e das escolas nas aldeias, ele tem sempre o interesse de receber os pesquisadores e compartilhar seus conhecimentos. Um exemplo disso foi a troca de conhecimento entre as professoras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Ensinado aproveitar os benefícios dos frutos do Mato, serrado da região, entre outros projetos em que o mesmo participa ou participou.

Em visita à Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo no dia 23 de setembro de 2021 (figura 08), ele realizou uma palestra com doações de mudas, sementes de urucum, algumas frutas de jatobá, tintas extraídas da fruta do jenipapo e do urucum. Com o seu pai Sr. Jucelino [Ancião Terena], eles falaram aos alunos da importância da preservação da terra e de se semear para as futuras gerações. Em estar em contato com a natureza e revitalizar a espiritualidade e com tantas mudanças climáticas, precisa-se repensar em algumas ações, para a vida das futuras gerações. Agir hoje pensando nas futuras gerações e na fala do professor Antônio: “Se derrubarem todas as florestas vai acontecer muitas coisas ruim. Plantar e cuidar da vida, da água, da comida, fauna e flora.” Sobre o projeto o professor explica que a importância da preservação é a conservação do meio ambiente e a prática pedagógica na escola são importantes para a cultura Terena.



Figura 8: Visita a escola indígena na aldeia Tereré em Sidrolândia (MS/Brasil).

Fonte: Facebook: Antônio Bernardo Disponível em: <https://www.facebook.com/antonio.bernardo.336333>
Acesso em: 29/03/2022.

Em suas redes sociais o professor sempre que possível posta fotos das suas iniciativas de levar o conhecimento tradicional às crianças da sua aldeia, aos seus alunos e aos alunos das outras aldeias e escolas. Assim como a arte Terena, seus artefatos, tintas que ele produz, assim como as frutas, plantas, sementes da sua região e ervas medicinais (Figura 09).



Figura 9: Aldeia Buriti - Dois Irmãos Do Buriti.

Fonte: Facebook: Antonio Bernardo Disponível em: <https://www.facebook.com/antonio.bernardo.336333>.
Acesso em: 29/03/2022.

Outros professores interlocutores mencionaram as ervas medicinais em suas entrevistas e em especial com o advento da COVID-19 que assolou o mundo, não foi diferente nas aldeias pelo Brasil. Sebastião (2012) fala da importância da mulher Terena como conhecedora e conservadora do uso das ervas medicinais:

Entre os trabalhos citados que envolvem a participação da mulher Terena, é interessante mencionar o trabalho na saúde. A mulher é a grande conhecedora e conservadora do uso das ervas medicinais, uso muito comum em nosso cotidiano da vida em aldeia. Nesse meio, ela cuida da saúde das pessoas necessitadas. Conhecimentos esses, que herdamos de nossos antepassados, são praticados e repassados às mulheres, desta forma preservam um acervo cultural das ervas medicinais, vindos da tradição (SEBASTIÃO, 2012, p.80).

Os Terena tiveram um grande aliado ao combate que foi um preparado de ervas que proporcionou um efeito curativo que impediu a morte dos indígenas em várias aldeias Terena.

Primeira fala:

Das ervas medicinais, mas no COVID foi usado bastante o chá de Fedegoso. Nós valorizamos bastante essa questão dessas, do conhecimento, quem tem o conhecimento das ervas tradicionais, a gente procura saber e escrever né, deixar registrado pra depois falar com alguém (DEVANE).

Segunda fala:

[...] até assim, também os lugares, por exemplo: o Fedegoso, né! Agora se perguntar para uma criança, diferenciar o Fedegoso com qualquer outra, eu acho assim, que eles precisa ir neste local né. Pra ver no prático, como tira. Porque hoje se geralmente quem faz é a mãe e o pai, vai lá tira, faz o chá e dá. Então, eu também estou procurando, assim, nessa parte desenvolver com eles, né, na prática mesmo, pra eles conhecer realmente essas ervas né (DORCAS).

A legislação existente que trata da saúde indígena e suas práticas medicinais pode ser encontrada no Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (Lei nº 9.836/1999), a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (2002). Observa-se que há um respeito à cultura indígena no uso das plantas medicinais e suas práticas curativas é a etnobotânica (POSEY (1992); ALBUQUERQUE *et al.* (2006); HAVERROTH (2010); entre outros). A utilização de ervas medicinais faz parte do etnoconhecimento indígena e muitas indústrias farmacêuticas durante anos se apropriou dos conhecimentos indígenas patenteando seus conhecimentos em prol do comércio.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece que 80% da população dos países em desenvolvimento utiliza ou utilizaram da medicina holística e o uso de plantas medicinais chega a 85%, no tratamento de doenças e enfermidades. No caso dos povos indígenas essa perspectiva deve ser bem maior, considerando que a farmácia mais próxima é o mato que os rodeia. Levi-Strauss (1989, p. 61) afirmava no seu estudo que os indígenas têm um aguçado senso das árvores características, dos arbustos e das ervas, além de um vasto conhecimento dos recursos naturais que os rodeia.

Contudo, boa parte deste conhecimento tradicional ainda é transmitida de forma oral, não há, em muitos casos, uma sistematização e organização dos conhecimentos. O que se segue são alguns relatos dos professores interlocutores sobre suas práticas com as ervas medicinais:

Primeira fala:

Conseguimos elaborar alguns, algumas ações né. Por exemplo: crença, superstições. Mas escrevermos isso né. A única coisa que não tem é dessas ervas medicinais né. Mas nós fizemos o prático né. Como elaborar ela, o remédio por exemplo né. Mas nós escrevemos por exemplo a o “Didal” pra que que serve! Só que nós não ensinamos o processo de fazer ela, passo-a-passo (ENER).

Segunda fala:

A gente tá sempre relacionando. Um exemplo que a gente tem né. Essa árvore aqui. A gente conhece, tradicionalmente o nome dela, dessa árvore aqui (Apontou com o dedo).

Pesquisador: Qual que é o nome dela?

O nome dela? A gente chama, aqui na aldeia de Óleo. Qualquer lugar que a gente vai a gente vê, o nome dela é Óleo. Qualquer criança, se você perguntar é esse. Então no conhecimento científico, o nome dela é Copaíba. Então se a gente levar para a sala de aula vou estudar por exemplo as espécies das plantas. Coloca Copaíba, só pelo nome eles não conhece. Porque ele é um nome científico. Aí, quando você traz para nossa realidade essa planta que é o Óleo, que nós vamos trabalhar, então ele já sabe a folha, o caule, as raízes. Ai ele já sabe pra que é que serve também, né! Então é essa relação que a gente faz (DORCAS).

Muitos tiveram na sua formação exemplos da sistematização e organização do conhecimento e replicam as práticas acadêmicas em suas aulas:

Primeira fala:

Sim, eu falo de forma oral. A gente expõe isso pros alunos.

Pesquisador: Você traz o material pra sala?

Sim, não! O material em si, não! Eu não fiz isso, o material em si. Mas assim, falar sobre tal, tal ervas medicinais ou tal plantas, tal, tal árvore digamos que são consideradas medicinais, né. Falo pros alunos, eles vão atrás, para pesquisar e trazer esse retorno pra dentro da sala de aula. Pra gente debater, tudo isso, né.

É só de forma oral, né! É só de forma oral, né!

Assim de forma sistemática, não. Não tenho registro tal.

Então eu fiz isso só quando tava na Universidade mesmo, né. Que tipo, a gente foi atrás da determinada erva, tirava a foto e montava o relatório e colocava a foto ali. Mas, dentro da sala de aula até o momento, eu não fiz isso ainda, não! (EVERTON).

Segunda fala:

*Isso, nesse trabalho vou tentar colocar né. Tanto é, que no planejamento de hoje, eu pesquisei bastante né, pra tá trabalhando com eles nesta questão da, dos tipos de folhas, os tipos de árvores que a gente tem, né, em nosso entorno daqui comunidade. [...] Então, neste projeto que estamos desenvolvendo agora. Eu acabei de falar pros meus alunos ali, que eu estou responsável. Eu falei, nessas atividades nós vamos estar coletando. **Porque às vezes até a gente acaba deixando de lado o seu conhecimento que você aprendeu na sala de aula pra ser professor.** Eu me lembro que o meu professor, nós fazia feira de ciências, nós saía por meio do mato pra catar as erva medicinais. A gente catalogava, a gente tirava foto, a gente fazia ressecagem, fazia ali na hora né. **Hoje a gente não consegue fazer. Até porque aqui não tem um espaço que a gente encontre, tem que ir longe procurar.** Porque a cidade, nós estamos dentro da cidade praticamente, né. Então assim tentar neste projeto agora (FABRICYA).*

Terceira fala:

*[...] as minhas aulas são de língua portuguesa. Geralmente quando trabalho língua portuguesa no nono ano, a minha disciplina, ela visa muito à **literatura indígena voltada a comunidade.** É o que eu trabalho, a vivência do dia a dia da nossa*

comunidade. Como na literatura, **eles falam Mitologia, para nós é verdade**. E eu trabalho muito isso, a questão cultural mesmo na língua portuguesa, **voltada mais questão cultural mesmo**. E na língua estrangeira, já não dá para trabalhar tanto, aí tem que seguir mais o padrão (BRENDA).

Quarta fala:

Então, que é que eu fiz? Eu comecei com as produções textuais orais, que são contadas. Que a questão da mitologia. E, ao que eu trabalhei no meu TCC de graduação e trouxe para eles relacionando, por exemplo: proteção do folclore. O que é, que é folclore e o que é mito? Pra nós enquanto Terena? E aí, inclusive houve resposta de alunos, dizendo assim: - Professora! Eu achava que tudo era folclore! Então, pra nós folclore é aquilo que se fantasia, que não é real! Acho que para nós, a nossa mitologia, ela é dito como verdade. E depois disso a gente tem ouvido relato dos próprios alunos dizendo: - Ah, Eu não duvido de nada. Porque, que isso é verdade! Ora, disse que a água tem! A protetora não é a mãe da terra que o mato tem. O protetor que é o pai do Mato. Então trago para eles a nossa mitologia, que como seres sobrenaturais. Mas que estão entre nós. Mas agora fazer uma proteção, nada para fazer maldade. Com muitas vezes a mídia coloca! Então ele vem para fazer essa proteção, é para. Trabalhei esses textos com eles, porque precisava ser textos prazerosos. Não podia trabalhar algo que ele não tivesse interesse (EDINEIDE).

Neste sentido, cabe aos professores, em primeiro plano, proporcionar que o conhecimento seja transmitido de forma a interagir com o conhecimento que esse aluno traz consigo e que o mesmo possa retornar para a comunidade disposto a pôr em prática o que aprendeu, sem fragmentar essencialmente sua identidade (CZARNY *et al.*, 2012). Jafelice (2012) assevera a importância do recontar as histórias e estudá-las como uma análise científica e cultural e que nunca seja apagada:

Os conhecimentos tradicionais sobre as “coisas do céu” e suas relações com as “coisas da terra” são significativos em si, são importantes enquanto aportes histórico-culturais e ainda estão presentes na tradição oral – embora de modo cada vez mais apagado. É um rico conhecimento ambiental e outra visão de mundo que estão em vias de desaparecerem (JAFELICE, 2012, p. 102).

Consequentemente nas falas dos professores Terena, o céu e seus mitos estão presentes nas suas narrativas, como citados pelas professoras Brenda e Edineide. Que ao elaboraram textos para trabalho em sala trazem a mitologia e as histórias diárias para compor

seu trabalho. Morin (2011, p. 19), destaca que uma cultura que caracteriza as sociedades humanas, sendo parte integrante dela através da oralidade, a partir das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade. Assim se manifestam coletivamente as suas representações, consciências e imaginário. Seja para orientação na aquicultura, seja na contação das histórias míticas a natureza que os circundam produz uma visão cosmológica dos acontecimentos diários e estão na simbologia Terena:

Primeira fala:

Só na etnoastronomia mesmo. Porque a visão do Terena quando olha para as constelações. O que significa o nascer do Sol! Qual é, que é, ao amanhecer a primeira ação do Terena, né!? Porque o Sol, a Lua, as estrelas. Ele é um símbolo, é um símbolo espiritual pros Terena, como se fosse, não um Deus assim, né! Mas é um sinal de respeito no espaço. Então eles aproveita para pedir fazendo, dá força, né! Para poder trabalhar, né, durante dia, saúde quando aparece primeiro sinal de Lua Nova. Assim, eles começam a fazer esses pedidos para a saúde. (JAILSON).

Segunda fala:

Porque esses povos, eles todos tem a sua narrativa de origem e de existência. Tem um mundo, uma cosmologia, tem um universo. E todo esse Universo, esse mundo existe uma narrativa para sua existência. Tem como todos os povos indígenas, e nós povos Terena também tem a nossa narração, a nossa existência e tem tudo a ver com a nossa realidade. Então a gente procura pesquisar, por exemplo, a origem do povo Terena ela é narrada, como ela é narrada e outros conhecimentos né. Como a culinária, a gente procura o próprio movimento indígena, movimento de Anciões, movimento de mulheres, movimento da juventude. A gente insere isso dentro da disciplina de Sociologia. (VALDERVINO).

Terceira fala:

As fases da lua, que nós usamos, é os dias, né! Que são a lua nova, a lua crescente e aí nós utilizamos esse aí. Como pra plantação também né. Porque é que a lua nova nós plantamos? Porque é que não podemos plantar? Nessa ideológica no caso, né! (LILIAN).

Quarta fala:

É, contos que os mais velhos trazem, é história, um exemplo assim do Saci: Que na, para nós é verdade! Devemos respeitar a questão da natureza. E, já trabalho também a questão que eles falam que usa é mitologia, né. E literatura mesmo, e para nós. Eu trabalho muito com a questão histórica dos antepassado. É histórias que eles contavam para gente, e até mesmo os ensinamentos da fase da lua também. É tipo quando você vai trabalhar, se for tirar uma madeira. Você tem que saber a fase da lua, senão a madeira não ficar boa. E muitas coisas, tenho trabalhado dentro de sala de aula. (BRENDA).

O mito, a lenda, a natureza influenciam na arte e na cultura Terena e é um etnoconhecimento que mais se pronuncia nos relatos dos interlocutores. O grafismo, pintura corporal, dança, cerâmica e adornos são citados como ferramenta didática pelos professores interlocutores. Lagrou e Belaunde (2011) definem que a cultura se manifesta a partir de conjuntos de hábitos, valores e tradições que passam de geração a geração e mantêm a essência grupal, sendo o modo humano de exprimir ou manifestar sua natureza. Nada mais natural que parte do conhecimento tradicional Terena fosse centrado na sua arte, arte que se expressa nas postagens dos Terena nas redes sociais. É com orgulho que eles mostram suas cores e sabores e com orgulho que essa arte se reflete na educação escolar:

Primeira:

*Sobre a organização da população, sobre a nossa saúde indígena, sobre a nossa cultura também né: **pintura, o grafismo**. Que cada um tem o significado, **as cores tem um significado** né. Assim tem alguns materiais, só que precisa de mais, né! Relacionado ao **grafismo indígena**. (DORCAS).*

Segunda:

*Um das coisas que eu estou trabalhando com ele, a questão do **grafismo**, né! E nós temos o grafismo! Por quê? Que serve as pintura? Quais **as cores** que nós utilizamos pra nossa, para nós? Quando a gente vai apresentar na pintura que de são **vermelha, branco e preto**. Porque nós utilizamos isso, né?! E aí, as comidas típica também, que são apresentados, né. Por quê é que serve o **Iri**? O quê que naquela época nós usávamos? Esses tipos de, que eu coloco na verdade nas minhas aulas práticas com eles, né! [...] Na verdade, **Branco** por causa das lutas né! Porque nós vemos lutando diariamente e aí gente busca a paz na cor, no Branco, né! E aí o outro vermelho! **Vermelho** por causa do sangue que derrama quando morre alguma pessoa e o **Preto***

por causa do luto, né! A gente fica meio triste quando morre um ente nosso, não é só nossa família é a comunidade inteira. Ela fica, tem esse sentimento por cada um. Porque aqui nós considera todo mundo como irmão. Não! Nem como parente! É como irmão! (LILIAN).

Ribeiro (1987, p. 38) afirma que a “melhor da arte indígena é construída a partir de uma expressão artística e conhecida como objetos de beleza extraordinária”, pois os artefatos são criativos e o conhecimento técnico tradicional dos indígenas fica explícito nos produtos. Das cores vibrantes surge a arte de produzir cultura a partir dos elementos da natureza que os circunda. As tintas são produzidas a partir do jatobá, do urucum e de outras sementes e frutos da região. As sementes são colhidas nos quintais e matas das aldeias em muitos dos casos plantados por eles mesmos, como um processo de revitalização dos locais degradados. Há uma consciência ambiental neste processo de produzir o que a terra lhe fornece e parte dessa beleza se reflete na arte Terena:

Primeira fala:

*A gente tem usado bastante dos locais, por exemplo: eu vou falar da questão **culinária tradicional** meu planejamento é feito muitas vezes fora de sala de aula, a aula é prática. Não é naquele ambiente entre quatro paredes, isso porque preciso ir lá pegar a folha da Bananeira. Eu preciso de um fogão a lenha e isso a escola não tem, mas eu tenho essa abertura, esse acesso para ir nos locais dentro da comunidade. Para que esse aluno possa fazer essa prática. A **dança** mesma coisa, confecção de, até mesmo produção de texto não tem necessidades a gente ficar na própria sala de aula, você pode ser fora, usa observar algo relacionado (EDINEIDE).*

Segunda fala:

*Eu trabalho também com atividade né. Vamos dizer, **lançamento de dardo**, que faz parte. É, o **cabo da paz**, tem a **corrida da Tora**. Usando os materiais também, por exemplo o lançamento do dardo, **faz o próprio material**. Sim! Monto algumas coisa, preparo. Que nem eu falei pro senhor do lançamento de dardo né, que é o arco tudo. É a gente que monta aqui, é facinho de montar. A **dança do patê pau**, o **passo da Ema**. Que ele, que é uma dança assim, que tá na cultura também. E que ela faz parte da metodologia da educação física, na dança rítmica! Aí, entra tudinho! Os, a dança tá ligado também (JOSIEL).*

Terceira fala:

*Então, aí é o primeiro a fazer isso. Eu levei, eu tenho **Abanico**, tinha na verdade. Eu não tenho mais o abanico. Então, eu ia levar para eles, inclusive também tirei xerox. Que não é, já não há papel para você, para eles, eram o fala pelo branco, Fala, fala Leque! É umas mulheres usavam passado, que usa é o leque, algumas pessoas ainda usa! É o leque! De todas as crianças também conhece, né! Era, mas nosso o abanico. Usadas pelas mulheres né, nós mulheres Terena, quando tá calor. Então, para se refrescar em todos os momentos, até sentada, em todos os lugar que estava, estava com o abanico pra se refrescar (EVA).*

Quarta fala:

*Então, é dentro disso aí, nós trazemos, colocamos, trabalhamos a questão da cultura da **pintura corporal** né, dos adornos, dos nossos utensílios também utilizado. E hoje muitos assim tem os utensílios, mas já também já incorporou todos os utensílios não indígena, né! Mas ele entrou também. Como trazer pessoas que sabem trabalhar com argila, levar as crianças para tirar a argila. Pra fazer todo processo da **construção de uma panela, de um pote**. Ou então, ou tirar folha do Buriti, ou do Pindó, pra está fazendo Abanico. É usando a própria pessoa, não o professor, mas o professor junto com a **pessoa da comunidade que tem o conhecimento** de fazer esses tipo de trabalho (EVA).*

Uma expressão muito tradicional no estado do Mato Grosso do Sul (MS) é a Cerâmica Terena que por meio do decreto normativo Nº 12.847, de 16 de novembro de 2009 determina o registro da cerâmica Terena como patrimônio imaterial de MS. Em 1946 Altenfelder (p. 295), esteve nas aldeias dos Terena e constatou que o processo de produção dos potes de cerâmica era por espirais de argila de cor vermelha como relatado em 1883. Ao andar pelo estado do Mato Grosso do Sul é possível perceber a arte da cerâmica Terena, no mercado municipal de Campo Grande, em alguns postos de combustíveis que vendem os produtos artesanais. Entretanto o foco maior da produção e confecção da cerâmica Terena fica na região de Miranda e Aquidauana no MS. As artesãs Terena visitam outras aldeias para levar o conhecimento tradicional e mostrar como se produz esta arte ainda muito presente na cultura Terena. Arte essa que reflete num dos conhecimentos tradicionais levados pelos professores para seus alunos:

Primeira fala:

*Não é aí é, cada escola escrever, fazer a pesquisa dentro da comunidade. E aí eu escrevi sobre **a confecção do artesanato das mulheres Terena** aqui na aldeia, esse foi um dos trabalhos que eu pesquisei. O artesanato aqui era, trabalhava **a cerâmica**. Já inclusive, **a artesã que faz também, foi na escola e trabalhou na escola ensinando como fazer o artesanato** (ANTÔNIO).*

Segunda fala:

*Por exemplo, a pré-história que a gente trabalha no sexto ano. [...] O que são fontes? [...] - Vocês têm uma visão da questão histórica, ele registravam partindo dessas figuras, dessas imagens, desses desenhos! **E os nossos povo Terena? Que chegaram aqui! Quais foram os seus primeiros registros?** Vocês já começaram a se perguntar para os pais, pros avós. **Quais foram?** Isso são fontes? Aí eles veem as vasilhas de argila, **as cerâmicas** que elas, elas duram muito tempo. O nosso **grafismo**, o nosso grafismo que hoje é pintado o nosso corpo, porque a gente pinta o nosso corpo! As sementes que hoje a gente confecciona o artesanato, que foi plantado por alguém. É um tipo de fonte. Então eu vou conciliando, trago sim, porque o currículo nos pede, dentro desse, desse tema. **Que o currículo pede, eu começo a fazer reflexão com base no que eu tenho, aprendi, aprendi durante toda essa minha vida aqui na comunidade**, trago pra nossa realidade aqui. (DEVANE)*

Terceira fala:

*Na área que eu trabalho assim, faço, assim: já trabalhei com **cerâmicas** com os alunos. É, trabalho com artes também! **Que é dos que eles falam dos Purutúye! Confeção é de flores**, de assim ornamentais, vamos supor vasos. **A cerâmica é muito forte, a cerâmica é a cultura daqui mesmo!** Dá, feito aqui! Muito trabalho e um trabalho que trabalha com argila. É bom para o aluno, ele tem a mobilidade de mexer, de pensar o que ele construir. O que ele vai fazer. Vamos supor que vai fazer um Tatu, ou uma xícara ou uma panela. Então mexe muito também dentro da criança. (MARINILDES)*

Ao transmitir a arte do povo Terena em sala de aula, os professores conseguem proporcionar uma interdisciplinaridade e multidisciplinaridade capaz de acrescentar no conteúdo científico elementos da cultura indígena. O valor da transmissão do conhecimento tradicional é capaz de conscientizar as próximas gerações sobre a importância cultural, histórica da arte Terena. Geertz (1996) informa que a arte é uma forma de comunicação em

uma sociedade, que transmite a história, a tradição e trazem os elementos que dinamizam os costumes dentro de um grupo. Benini e Orathes (2014, p. 20) ponderam que “a cultura e tradição estão interligadas, e constituem a riqueza de um povo ou nação, pois unifica a construção da identidade nacional, e da lealdade étnica, mantendo por gerações, o sentimento de pertencimento e a preservação da memória cultural e histórica da nação”. Um aspecto importante está no propagar nas disciplinas curriculares aspectos científicos que corroborem no aprendizado escolar. Conteúdo carregado de sentimentos e conhecimento tradicional ameniza a dureza das disciplinas:

Primeira fala:

O Desenho das mulheres dançando, né. E aí as criança leva para casa. Muito matemática que eu. Muito de mulheres dançando, mas não trabalhar a matemática. Enumere quantas mulheres tem dançando? Quantas têm do outro lado? Faz uma ligação, que está com a roupa igual? É mais ou menos assim. E, essa criança leva pra casa. E aí a mãe ver, vai ver essa, esse tipo de atividade. Aquela, não entendi! Porque que eu coloquei aquelas mulheres dançando! É isso? (EVA).

Segunda fala:

*Com certeza! Até porque a escola em si, a Direção, a Coordenação, eles sempre tem lembrado aos professores, né. Dessa junção né. Que nós temos que. Como é que nós deveríamos usar a Matemática né, enquanto Terena. Eu acho que existe de várias formas, desde contar um colar né, usando matemática. Eu acho que este daí já era para séries iniciais, mas é o modelo que propriamente os nossos líderes maiores né. Eles nos ensinam a relembrar, pra também tá sempre lembrando, preservando né, a nossa cultura. **Eu acredito que em todas as disciplinas, em todos os conteúdos específicos dentro da escola, ele sim, ele tem que ser trabalhado com essa junção Terena.** [...] Então! Existe vários projetos né! E como eu já disse, da usando a matemática para contar os colares, Artesanato. É básico, é matemática básica, não é aquele, aqueles específicos mesmo. É isso que a gente usa na matemática, né. Como usar o colar, fazendo contagem, a quantidade né, é isso né (ARIANE).*

Terceira fala:

Não, no conhecimento Terena não. A não ser assim um jogo das Cinco Maria, né! Que eu já fiz com eles. Sementes para fazer na Matemática, colocar sementes trabalhar no quarto, terceiro. Os números decimais. Né! Numeração decimal,

trabalhando também semente. Sim, a alguns que não, mas é bem difícil. Por exemplo, o Rosário que é o mais conhecido né! O Pau Brasil, é, são várias sementes, alguns que eles não conhecem (EVA).

Quarta fala:

Por exemplo quando a gente tá trabalhando na área de língua Portuguesa, né. O tema é, vamos supor “a casa”. Tem vários tipos de casa: a casa feito de sapê, tem as feitas de palha, nós temos a beira chão. Então são vários aspectos que dá pra introduzir dentro da nossa realidade. Hoje as coisas mudaram bastante. Às vezes a gente pensa as cozinhas ou caixas, mas como para guardar suplementos, às vezes fazer uma cozinha. Eu tenho uma cozinha específica, mas a casa é de material [Tijolos e concreto], mas a minha cozinha sempre tem um espacinho pra nos fazer lembrar lá do passado (MARILZA).

Quinta fala:

*Quando a gente começa lá falando da história da criação né, do processo de **criação do evolucionismo, criacionismo**. Então entra também a criação, entra também os mitos Terena também. A gente se aproveita em todo contexto. A gente tem que todas as aulas, em que inseri a realidade Terena. Não tem como fugir. [...] Em todos os contextos eu conto a história. Quando eu vou falar de um passado, de um passado remoto. Eu falo aqui, na aldeia era assim! Então a gente tem que trazer assim essa realidade, acontecimento dentro da sala de aula. Então, eu trabalho assim dessa forma! Eu falo, porque antigamente. Hoje se pode ver nas casas, elas são de alvenarias, são! Não são como a realidade de antigamente. Antigamente as casa era feito de Taboca. Vocês fala Bambu! Também sapê, cobertura de sapê. Então era totalmente diferente e até as portas da casa tinha a direção certa. Não era construída. Assim, hoje se vê as casas constrói conforme a rua, né! O Terena não, **O Terena sempre posicionava a sua casa, onde o sol nasce, né! Sempre a porta direcionados pros rios, no sentido de, para levar as impurezas, coisas né! Então é diferente a realidade! Pode ver a diferente da realidade hoje, né! Então, no período da estiagem de agosto, por exemplo, na antiguidade nós tinha dificuldade pois as casas queimava era pau a pique, né! (JEDER).***

Sexta fala:

As medidas, as medidas, por exemplo, antes os nossos pais, eles não usavam metro para medir. Hoje as nossas casas são medidas de metro, mas antigamente era Braça. Isso tinha, cada um tinha as suas medidas diferente, e aquilo que era usado e era respeitado por todos né? (ARCENIO).

Seja na construção de uma casa, no cálculo de uma área de plantio ou no sistema de contagem, os indígenas se utilizavam ou utilizam de um sistema de contagem próprio. Do surgimento de uma nova ótica da matemática que nasce na década de 70 onde o conhecimento que o estudante traz para a sala de aula, conhecimento social, uma nova perspectiva de estudo surge, porém sem uma denominação que englobasse o anseio de todos, foram criadas propostas como por exemplo a citar Cláudia Zalavski (1973); D'Ambrosio (1982); Posner *et al.* (1982), entre outros. Contudo somente em 1985 Ubiratan D'Ambrosio, se utiliza, pela primeira vez o termo Etnomatemática, isto no seu livro: "Etnomathematics and its Place in the History of Mathematics", onde o termo está inserido dentro da História da Matemática. D'Ambrosio (2005, p.102), define que ao longo do desenvolvimento da espécie humana, surgiram necessidades de explicar, entender, manejar e "conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural". Não obstante para os Terena há ou houve também uma maneira de se ver a matemática do dia a dia:

Primeira fala:

*Já, já montei textos, vai muito do professor fazer. Na **Matemática**, por exemplo, a gente tem aqui uma comunidade que ela é agricultura, né. Então você tem sementes, a quantidade, quando você vai plantar numa cova de milho, por exemplo, né. O distanciamento da cova da mandioca pra outra. Coisas assim, né! Como eu falei, trabalhar em cana, né! Trabalhar em cana, quantos se corta por dia?! **Tudo isso faz relação!** Eu me lembro, então no ensino médio. É, o meu tio semianalfabeto, né! A geração não tinha acesso. Eu fui roçar com eles uma chácara, aqui chama de Changa, né! Eu roçando com eles, né! Era um grupo e terminar ele falou assim: - Você sabe **Cubicar**? Eu disse não, não sei Cubicar e aí ele falou assim. - Eu vou ver com outro. Outro vizinho também semianalfabeto e aí ensinou para ele como fazer. Aquele roçado que a gente tinha pra receber, aquele valor. E pegou uma corda e falou: - Vamo medir assim a cabeceira do roçado, agora vamo medir as lateral. **Essa era uma conta que eu sabia fazer! Mas eu não sabia, quer dizer, que na linguagem de Cubicar a terra, eu não sabia! Porque na escola não fez essa relação. Então isso***

ocorre com as outras disciplinas também. **O professor tem que fazer essa ligação, e são todos indígenas e então, em tese facilita ou deveria facilitar (WANDERLEY).**

Segunda fala:

*Porque no antigo, no antigamente meu avô que é o patrono dessa escola, Armando Gabriel! É só ele que ia fazer o cálculo, ele não falava de área, calcular área, por exemplo de uma determinada Lavoura, ele fala. Não sei se sua cultura é isso daqui?! Mas eles falava a palavra **Cubicá!** já ouviu falar? Cubicá, esse daí, por exemplo eu tenho uma terra ali aí. Ele chegava no meu avô Armando Gabriel. E falava, eles falava! - Tio Armando! Eles falava assim. - Eu quero que tu faz para mim, é Cubicá essa área. Então não usava o cálculo da área como **nós matemática hoje sabemos, né!** Então, **essa relação agente traz pros nossos alunos.** Por exemplo, uma palavra que era usada no passado como essa palavra Cubicá, né. Eu não sei da onde que saiu essa palavra, não sei também. A gente pode pesquisar mais fundo com os nossos ancestrais. Mas essa palavra aí, a gente já sabia que era Cálculo de Área. **Interessante que ele tinha um jeito de fazer esse Cálculo de Área.** Mas eu depois, eu fui entendendo com ele que é esse Cubicá a área, era fazer o Cálculo das Áreas. **E a gente sempre aplica com isso na sala de aula, né!** Os antigos faziam desse, esse tipo de cálculo. Tinha essa noção, e a gente vai fazer esse tipo de cálculo (JADER).*

Terceira fala:

*As contagem, por exemplo. Na nossa língua Terena não existe a contagem assim, mas é **a gente conta de um a três**⁷, né! **Aí depois vai 4, 5 é tudo em portuguesa.** É, tem alguns pesquisadores da própria língua Terena, que eles falavam que essa contagem, era contagem. Era como se fosse decimal hoje né, em português esse conhecimento, é ocidental, fala né? Então é. **Aí do três repetia novamente como se fosse já o, por exemplo, o 11 o 12, né!** E assim por diante, e assim que funcionava, segundo as pesquisas, né, algumas. Agora não sei se existe outras pesquisas relativo a isso (ARCENIO).*

⁷ Scandiuzzi, Pedro Paulo, Dos Kuikuro aos Terena e dos Terena aos Kuikuro: eles me Ensinaram a Numeração Indígena, Ano 6, Vol XI, Número 2, Jul- Dez, 2013, Pág. 59-73.

Na etnomatemática há relatos de formas diferenciadas de encarar os números e as contagens como no exemplo, do povo *Pirahã*⁸, que não usa o conceito de números, uma comunidade indígena seminômade que habita o vale do rio Maici, na fronteira entre os Estados do Amazonas e Rondônia, no norte do Brasil. A língua falada pelos indígenas não possui palavras que sejam usadas para contar. Culturalmente os Terena mantêm suas tradições para que as novas gerações possam, de forma genuína, aprender como os antigos produziam sua arte e cultura. Fraxe; Pereira e Witkoski (2007, p. 96-97) asseguram que o etnoconhecimento é transmitido de geração em geração. É um saber passado pelas relações de parentesco e vivência. As crianças aprendem com os adultos, quando os acompanham nas atividades diárias. Mas para que essa arte e essa cultura sejam transmitidas dentro do ambiente escolar, os professores indígenas devem ser formados e capacitados.

4.4 A formação acadêmica dos professores na preservação do Conhecimento Tradicional Terena

Esta seção faz parte do artigo intitulado:

“A formação acadêmica como alternativa na divulgação e preservação do etnoconhecimento Terena”: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/authorDashboard/submission/6201>

4.4.1 A chegada e recepção na Universidade e a construção de uma jornada

O jovem indígena ao ingressar na faculdade carrega consigo uma formação diferenciada nos costumes, na ancestralidade e na educação, esse ingresso é carregado de ansiedade do novo, preconceito do externo e às vezes de sofrimento. Sofre com o distanciamento familiar e da comunidade que o educou e formou como cidadão indígena, sofre com o preconceito por sua origem ou por sua formação escolar, que por vezes pode vir com algumas dificuldades acadêmicas. Segundo Silva e Vergolino (2020):

O desejo de muitos alunos indígenas é possuir uma graduação e voltar para sua aldeia e oferecer auxílio para a sua comunidade. São, também, portadores da consciência acerca do peso do sistema de preconceitos que incide sobre eles – muito distinto do relativo aos afrodescendentes – ainda quando essas tramas de estereótipos, verdadeiras narrativas historicamente construídas ao seu redor, transformando a rica diversidade de seus modos de viver em um ente único e

⁸ Daniel Everett e Ted Gibson (@LanguageMIT) contaram sua experiência com o povo Pirahã ao programa de rádio Discovery, do BBC World Service. O programa foi apresentado por Alex Bellos e produzido por Andrew Luck-Baker. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160126_tribo_sem_numeros_mv acesso 31/03/2022.

genérico, que todos nós brasileiros, negros, brancos, filhos de imigrantes, supomos conhecer, “o índio” (SILVA & VERGOLINO, 2020, p. 34).

Dos relatos dos professores traz, nas falas parte desse processo em que o preconceito impera ou imperou na vivência dos interlocutores. Este processo de acolhimento e os percalços em que os professores indígenas sofreram nas universidades, e que serão relatados abaixo, é uma parte importante na formação do futuro professor e um alerta para que nas suas formações acadêmicas sejam amenizados estes problemas. Borniotto e Faustino (2017) alertam que esta dificuldade do estudante indígena dentro da universidade afeta seu processo de formação que interfere em sua ascensão nos estudos e conseqüentemente, corrobora com a elevada taxa de evasão:

O preconceito que está presente nas relações sociais, advindas das desigualdades econômicas, étnicas, raciais, de gênero, dentre outras, que desencadeiam o processo de discriminação social, os indígenas quando ingressam na Universidade, são diretamente atingidos e isso afeta seu processo de formação que interfere em sua ascensão nos estudos e conseqüentemente, corrobora com a elevada taxa de evasão e outras dificuldades de desempenho no seu cotidiano acadêmico, dificultando ou até mesmo impedindo-o de concluir seus estudos na educação superior (BORNIOOTTO & FAUSTINO, 2017, p. 5072).

Neste sentido, Amado (2016, p. 09) nos informa que os indígenas que têm “buscado, cada vez em maior número, o acesso às universidades, vêm de povos que enfrentam um longo e histórico processo de relações interétnicas, marcado por todos os tipos de exclusão e preconceito”. Nos relatos observou-se muito do espanto da sociedade acadêmica em ver um indígena na universidade, ou do preconceito enfrentado por eles no dia-a-dia nas instituições de ensino, ou o espanto em ver o indígena com bens materiais ou evoluindo nos estudos, como se os mesmos não fossem capazes de estudar:

Primeira fala: o preconceito de se ver um indígena na universidade:

*E eu sofri bastante na academia no UCDB [Universidade Católica Dom Bosco] sobre essa questão, por exemplo, de alguém dizer. - **Mas indígena tá aqui na academia, o que vocês estão fazendo aqui? [...]** - **Vocês deveriam estar na aldeia!** Por incrível que pareça, no nosso estado, tem essa concepção. **E próprio dentro da universidade, com os professores, eu senti muito isso!** Mas eu tenho na minha mente que eu devia passar por essa problemática né, mas superar. Porque eu tenho esse objetivo professor (JABEZ).*

Segunda fala: o preconceito do jeito de ser:

*No primeiro semestre foi mais assim a questão. **Eu sempre sofri com a questão da minha cor, as pessoas acham que eu não sou índia! Porque eu sou clarinha.** - **Você***

*não tem rosto de índio! Já me falaram na faculdade! - Você não tem um rosto de índio! Porque normalmente o índio tem o olho puxadinho e eu não era. - Você não parece índio! No começo foi bem assim a faculdade, né! **Mas preconceitos mesmo, em cima da minha cor, do meu jeito, do meu modo de falar. Porque tem, tem jeito de falar também! Assim, eu não conheço esse jeito! Então, aí já houve essas questões bem no começo da minha faculdade, no primeiro semestre. Depois que eu comeci a mostrar na prática, que ser índio não existe uma cor, não existe um olho puxadinho, não existe um jeito de falar. As pessoas começaram a tentar compreender o que é ser índio realmente! Perguntavam se a gente morava em oca, perguntava se a gente dormia todo mundo na rede, se aqui todo mundo vivia pelada. É a concepção, né! A concepção que o livro trouxe, sempre trouxe! E, a gente para desconstruir isso, não é? É bem assim mesmo! Como é quem tem carro, como é que tem celular, porque né?! (DEVANE).***

Terceira fala: a visão deturpada dos outros estudantes acerca das comunidades indígenas:

*Eles são turma antes nossa, sempre falava lá. Ah! Os indígenas! É, era os únicos na UEMS [Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul]. Ah! Uma vez eles perguntaram se queria vim. E aí nós falamos! - Vocês arrumam o ônibus e a gente recebe vocês lá! Quando eles chegaram aqui, eles assustaram: **Mas onde é a aldeia? Cadê os índios que anda pelado? Cadê as oquinhas que vocês moram? Cara! Vocês têm casa melhor que nossa! Olha o tamanho da casa de vocês! Vocês tem até carro! Sabe?! Como se nós fosse aquele indígena de 1.500! E isso é um conceito de universidade. Pra aquela época 2010, mais ou menos. Quando estávamos na UEMS. Pra nós foi um choque grande. Porque eles veem nós na UEMS. E de certo eles achavam, que de certo, **a gente chegávamos aqui e se despia pra andar. Mas foi muito legal, nesse sentido. Agora se você falar que na universidade a gente ver coisas em indígenas?! Não! Nem perto! (MARIA).*****

Neste contexto o pesquisador e professor Wanderley Cardoso [Terena] fala em sua tese que a partir do comentário maldoso de uma professora de história, o pesquisador se desestimulou e acabou por reprovar dois anos consecutivos, no terceiro ano a postura da professora foi diferente e a turma era também diferente, mais estudantes indígenas na turma. O pesquisador tomou gosto pelo estudo e superou todos os traumas causados anteriormente

e foi um dos primeiros Terena a ter o título de doutor. Em uma das suas falas ele relembra alguns fatos traumáticos:

Continuei sendo um estranho no ambiente escolar e este continuava diferente e amedrontador. Eu era um dos poucos ou quem sabe o único índio declarado a estudar naquela sala e isso era motivo de piadas. Tinha, porém, a solidariedade dos alunos oriundos da zona rural (CARDOSO, 2011, p.94).

Bergamaschi; Doebler e Brito (2018, p. 37) asseveram que “a presença indígena no ensino superior oferece possibilidades de autorreflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição de ensino superior e seu papel social”. Não há uma generalização dos processos vividos pelos estudantes indígenas nas universidades, na Rede de Saberes⁹, desenvolvido no estado do MS com um conjunto de universidades tem na sua base a preocupação no acolhimento:

[...] o apoio tem de começar precisamente nesse nível, bem como no amparo emocional para que eles possam enfrentar dificuldades que, tendo aí sua dimensão mais básica, muitas vezes se ligam à adaptação aos meios universitário e urbano e à vida afastada dos parentes (VIANNA *et al.*, 2014, p.10).

À frente falaremos mais sobre a Rede de Saberes e suas especificidades e o papel na formação dos professores indígenas. No relato da professora Edineide é possível capturar um distanciamento da universidade e dos professores universitários com o contexto indígena:

[...] [p]Precisava fazer essa relação de conhecimento tradicional com o científico, principalmente por que eu estava numa universidade, então que eu, eu propus pro orientador na época, para fazer a minha monografia dentro disso. A gente tinha essa liberdade. Sobre o que você quer falar!? - Eu quero falar e escrever sobre a questão das nossas crenças, no sentido à mitologia. - Você pode fazer, porém eu não conheço nada ali! Ouvi assim! Um embate muito grande, porque eu levava e não era aceito. Então você pode, mas não pode né! [...] - Muito limitado, isso aqui não é verdade! Riscava. - E só que não tem comprovação científica! Riscava. Então, assim tudo que eu escrevia não era válido da maneira que a universidade precisava ver, precisava ter experiência para comprovação de verdade. [...]

A professora relembra o mito do fogo e a importância para os Terena:

[...] Então, assim, principalmente quando eu levei a mitologia do fogo. Hoje até que a gente não tem tanto, mais na época, que eu fiz a monografia. Todas as casas que

⁹ PORTARIA Nº 98, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2013 – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

tinham um fogão a lenha e esse fogão a lenha, e ele não era assim, não tinha um momento ou vários momentos que era aceso durante o dia. Ainda era cedo aceso, pela madrugada, e se apagava somente com aquela família dormir. Mesmo que não estava utilizando. Mas ele, fogo ficava aceso. Porque o Ancião me contou que “O fogo”, foi uma grande conquista do povo Terena. E eu levei, escrevi isso! [...]

A professora fala da sua resistência e do seu anseio em continuar se especializando e do distanciamento da universidade da realidade indígena:

[...] Pensa como foi sério, sério! E foi no dia da banca! Mas dentro desse, eu fui resistindo. Fui lá, não é lutando pra que aquilo lá fosse visto! Porque se eu, enquanto indígena, estou escrevendo dentro de uma grande universidade de nome, né. Não for enfrentar isso, não são os professores universitários que vão escrever isso! [...]Tenho comprovação disso. Porque a minha família estava assistindo, uns colegas que tinha banca ali. E o que quê eles sabiam do contexto indígena? Nada! Nada! Nada! Nunca nem tinham ido a uma aldeia, se quer, conhecer indígenas! Por quê a gente estava lá na universidade então? Mas só que aquilo pelo contrário, no mínimo me motivou a continuar! Eu pensava! – Não, eu vou continuar! Um dia eu vou fazer um mestrado e ainda vou fazer dentro desse contexto, do contexto indígena! [...]

A partir desse desejo de mudança, ela encontrou em outra instituição a abertura que desejava e traçou um novo rumo aos seus estudos:

[...] E a partir dali que a gente tinha, não sei hoje, mas não é, a gente teve muitas aberturas da universidade. Porque se tinha um núcleo, né, específico para atender os acadêmicos indígenas, de certa forma ele tinha alguns, alguns professores que nos ouviam. Eu acredito que fazia essa defesa de nós, enquanto acadêmicas indígenas. Dentro era ofertado cursos. E a partir desse momento a universidade. Com próprio reitor deles. Iniciativa, acredito! Que teve formações toda universidade. Aí as coisas começaram a mudar, começar a mudar muito! (EDINEIDE).

Os trechos mostram uma cena da luta do professor indígena em manter suas origens, lutar por marcar sua presença na universidade, e na busca por mais conhecimento e

reconhecimento. Observa-se também nas falas dos professores interlocutores a preocupação com os seus alunos.

Amado (2016) discorre que para as aldeias é de suma importância que esses jovens se capacitem em diversas áreas. “Essa nova geração vem com força para desconstruir tudo o que o *purútuye* (homem branco) construiu e ainda constrói sobre os índios até os dias atuais” (p.08). Como eles já passaram por limitações nas universidades e podem por experiência transmitir aos mais jovens suas histórias e sabem do seu valor cultural:

Primeira fala:

Porque assim, é importante que os alunos, eles entendam que nós dentro da aldeia nós temos um, mas somos importante, né! Mas somos importante, porque assim, quando o aluno, o meu aluno. Eu já tenho aluno na faculdade, na faculdade. É importante que ele chegue lá, ele vê que somos importantes lá fora. Lá fora na construção do Brasil, nós somos importante fundamental, né! E aí tem muitos alunos que têm medo de ir para faculdade. Tem muitos. muitos alunos meu, do ensino médio que eu trabalho à noite, tem medo de mudar. Assim, não por discriminação, mais assim né. É tudo novo, vai ser novo, é diferente, né! Mas assim esse, esse, como que é o nome? É, esse, essa interrelação é importante, né! Mas assim, os meus alunos agora. Que aqui do sétimo ano a gente estava discutindo agora aqui, sobre profissões. Profissões não é só as profissões que tem dentro da comunidade. Fazemos um levantamento, e lá fora tem o advogado. Hoje aqui já tem, né! Lá fora tem um médico. Aqui não tem ainda! Mas dentro dessas salas aqui, pensamentos são grandes, né! Mas a interrelação, assim é muito, muito boa assim (ARMANDO).

Segunda fala:

Então! A gente tem que também trabalhar de qual forma, a gente pode tá mostrando pra esses alunos também, não-indígena. Estão se saindo bem, então contando, é, tão dando, tão devolvendo, estão aprendendo bastante também, com a questão cultural. E a primeira coisa que a gente tem que trabalhar, eu acho! No Ser! Eu falo assim! No ser humano! É identificação da pessoa, de quem eles são realmente. Da onde elas são? De onde que ele veio? Eu acho que é isso que eles estão reconhecendo cada vez mais, para não perder a cultura. Que a escola indígena ela vem para desconstruir a história, que foi colocada para a gente. Porque, eu mesmo, estudei a minha vida toda em escola não-indígena. Então a gente vem para desconstruir isso

né. Tanto na língua portuguesa, história e outras disciplinas, e acho que é isso!
(BRENDA).

E que muitas vezes o mesmo não é compreendido por seus colegas universitários ou pelos professores formadores, que por sua vez também não tiveram formação para lidar com os indígenas ou acreditam que são os acadêmicos que devem se ajustar ao novo. Não havendo muito das vezes um nivelamento adequado para os acadêmicos que vêm de outra realidade. Borniotto e Faustino (2017, p. 5067) afirmam que quando um “indígena ingressa em uma instituição ocidentalizada da sociedade envolvente, passa a conviver com grupos de pessoas com comportamentos e costumes culturais diferentes do seu e, essas diferenças podem se chocar e causar estranheza em ambas as partes e, conseqüentemente, desencadear no estudante indígena, um sofrimento psicológico, que afeta a sua subjetividade, sua identidade étnica e seu rendimento escolar [...]”. Aguilera Urquiza e Nascimento (2013) falam da luta dos povos indígenas contra a exclusão e o preconceito e do anseio de verem as novas gerações obtendo novos conhecimentos:

Percebemos que os acadêmicos indígenas, que na atualidade demandam por acesso às universidades, vêm de povos que enfrentam uma longa e histórica luta contra a exclusão e o preconceito, fato que marca a sua relação com o entorno regional e aumenta o anseio em ver as novas gerações dominando as “ferramentas dos brancos”, no sentido de retomarem a autonomia de seus territórios. (AGUILERA URQUIZA & NASCIMENTO, 2013, p.35).

Neste sentido é que, às vezes, esse estranhamento e preocupação vêm de dentro de casa, como na fala da professora Marilza: “[...] nós perdemos muito mesmo, a minha mãe era falante, a minha família toda. Mas ela tinha muito medo desse preconceito que vão sofrer lá fora a minha mãe não deixou eu aprender o Terena”. Ou no relato da professora Eva [História, Geografia e Língua Portuguesa] que dialoga com uma mãe, sobre a aceitação da própria cultura, das suas conquistas e lutas, ou no relato da professora Devane que mostra que os exemplos bons ou ruins vêm a influenciar a própria cultura Terena:

Primeiro relato:

*Por que aqui, vamos dizer, 95 a 99% ainda sabe. Agora o que pode **acontecer é uma rejeição**, e isso já aconteceu. Eu tinha uma mãe. Ela é aluna, foi aluna ainda, acho que ela é aluna né, aluna né. E aí a gente sempre, quando eu faço formatura da pré-escola. Eu tenho feito com tudo decorado com nosso, **nossos adornos que envolve a cultural, né!** E aí a roupa também cultural. Mas pra isso faço uma reunião com os pais perguntam se concorda. Nossa! Todos vão dizer que é a única que rejeitou, só que ela. Ela falou! - Eu não quero! Só que eu respeito! Eu não vou debater com ela*

no meio das outras mãe. Tudo bem! As outras mãe já foram para cima dela. Aí eu falei calma gente, mas a gente entendi! Só que eu sabia que eu ia conversar com ela depois. E aí eu fui, que acabou a reunião os pais foram embora. - Eu quero falar com a senhora um pouquinho! Nova ainda vixi! De repente uma criança né! E aí falei assim, para ela! - Você não quer que seu filho, na verdade ele não ia participar por causa disso. Você não quer que seu filho participe da formatura, devido da forma que você fez a roupa, a decoração? - É não quero! **Primeiro que nós somos indígena!** Aí eu sei disso! Então você estando morando dentro de uma comunidade indígena! Que é o nosso lugar. Mas eu não gosto! Aí eu disse assim! - Você sabia que tudo isso que você não gosta, ele assegura nossos direitos também. Ele ajuda a assegurar os nossos direitos também?! É isso que você mais diferente, a diferença eu falei! - A retomada, eu não gosto de retomada! Falei! - Tudo bem! Eu respeito você não gosta da retomada! A retomada para nós é uma luta muito árdua, é de muita importância para nós. Agora eu te pergunto! **Aonde você mora?** Porque antigamente isso aqui, esse pedaço aqui professor, era feijão miúdo, era mandioca, não tinha essas casas aí. Era lá fora é aqui era chiqueiro, onde meu pai criava porco, lugar de galinha, então tinha espaço pra isso. Aí eu disse pra ela, agora eu te pergunto? - Lá onde você mora, você cria galinha? - Não! - Por quê? - Como criar, se não tem onde criar! Você tem lavoura, tem pé de banana, mandioca atrás da sua casa, cana? - Não tem, porque tá cheio de casa lá atrás! Você tá me respondendo outra coisa é você paga água, e energia? Porque nós não pagamos energia! Energia também não. Falei! - Você sabia que todos esses benefícios que nós temos, também é porque nós sermos indígena? E essa parte que você já perdeu. **Que é o espaço onde se poderia estar plantando, criando. Que não tem mais! Você sabia que é por isso que nós estamos na retomada?** Você já parou para pensar que é por isso que nós estamos retomando o que era nosso!? É o que eu falei pra ela! Aonde é que ela vai morar. Aí foi onde ela falou! - **É mesmo né professora! Ele vai participar sim!** (EVA).

Segundo relato:

A gente **observa no brincar das crianças**. É que elas vêm, as crianças que estão **todo tempo no celular**, que jogam muito joguinho. E outras coisas que ela vem falar às vezes. Vão brincar na brincadeira do dia-a-dia, começa a brincar de tiro né. - tá, tá, tá vou matar o outro, vou matar! Eu sou o fulano! Eles começam a citar nome de

peessoas que hoje tá no governo. Então eles têm um acesso muito rápido, muito fácil a essas notícias do outro mundo, do mundo do branco. Mas quando se trata a nós, a nossa cultura. Nós somos uma resistência muito grande, o grupo de professor. Porque tem aluno que está com formação ou com a mente já formada na questão do...! Como é que eu posso dizer a palavra? É na resistência! Na questão de não dançar, de não pintar. - Eu tenho alergia! - Não posso usar essa roupa! Que o seu próprio traje, que sempre foi usado por alguém. - Eu não posso me pintar! - Que isso não faz bem para minha pele! Então a resistência as vezes está no aluno também. Mas, e nós enquanto escola, a gente vem desconstruindo. A questão da proteção, que a gente sente fortalecido. Que nos traz força! Mas esse sentimento precisa vir de dentro! A gente fala pra eles! - Isso você precisa sentir de dentro, para você acreditar que aquilo te dá força. Porque eu fui uma pessoa que aprendi na faculdade essa, esses valores. Foi a Faculdade que me fez enxergar a comunidade. Porque dentro do meu lar, os meus pais não foram de contar histórias. Quem contava era os meus avós! Mas eu era muito criança dentro do meu lar, meu pai não me ensinou o que era história do nosso povo! Até porque ele não cresceu aqui. Ele veio de outro lugar! A história do meu pai é muito complexa, até chegar hoje no que ele representa dentro da comunidade. Uma grande liderança dentro da Comunidade! Mas disso também, ele aprendeu acompanhando os movimentos da comunidade! E a minha mãe nunca foi de dançar nossa dança da Siputrema, ela nunca foi dançar e por ela não dançar, ela não fazia assim! (DEVANE).

É neste sentido que Cardoso (2011, p.84), relata que “a proximidade dos Terena com o ambiente urbano e o intenso e longo contato dessa sociedade indígena com o entorno regional provocaram um dualismo de comportamentos e relações conflituosas e ambíguas em relação a si próprios e aos outros”.

Historicamente os estudantes indígenas para ingressarem nas universidades brasileiras disputavam no mesmo patamar com os demais estudantes de todo o país, somente a partir de 2005 a UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) na Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2005, foi a primeira a adotar um sistema de cotas que foi seguido por outras universidades. Seguido posteriormente com os vestibulares indígenas que foram adotados, por exemplo, pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), vestibular específico dos povos indígenas no Paraná, UNB

(Universidade de Brasília), entre outros. Esta entrada na universidade está na memória dos interlocutores:

Primeira fala:

Quando eu entrei na minha graduação, que era de letras. A gente era cinco indígena lá dentro da sala. Que era quando eu entrei pelo vestibular. [...] Aí o professor, ele, a gente debatia mesmo os indígenas, dentro da sala de aula! Eu lembro só na aula dele que aconteceu isso, agora o resto não. (DAIANE).

Segunda fala:

Sim, porque nós fizemos a escola, uma faculdade diferenciada. Fizemos licenciatura indígena, povos do Pantanal. Tinha 120 alunos, só indígena, a divisão era em etapas diárias e é linguagem, ciência da natureza, ciências sociais e matemática que abrangia. Matemática, é física, química e biologia da natureza também. (MARINILDES).

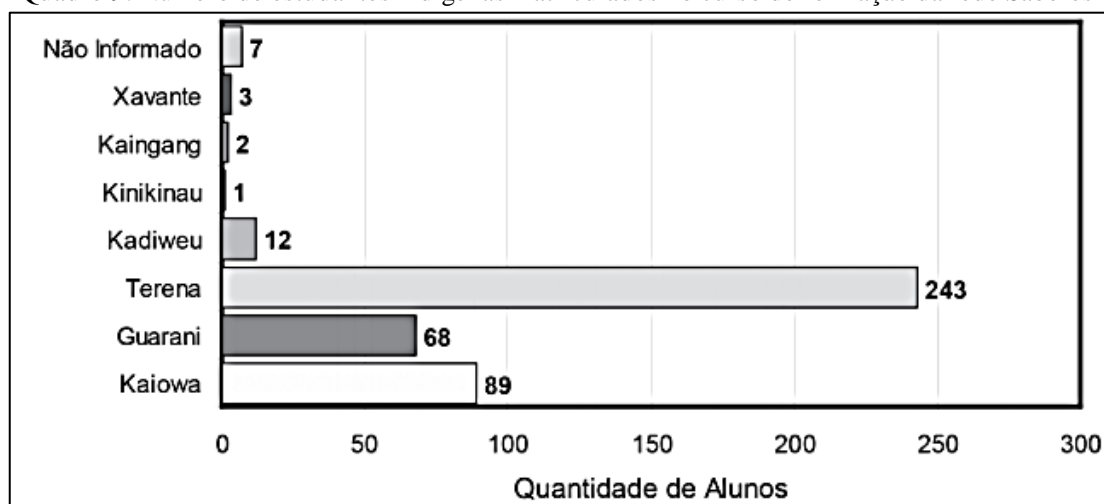
Os sistemas de cotas e uma nova estrutura de acesso do estudante indígena possibilitou um número maior de alunos nas universidades brasileiras e novos desafios aos estudantes provenientes das aldeias em todo o país. Segundo Salviano (2011, p. 65) “apesar do discurso politicamente correto da inclusão e da aceitação das cotas, a representação que o docente faz do cotista indígena é estereotipada, folclórica, e sua postura com relação ao mesmo ainda é de rejeição”.

Os programas que são voltados somente para as comunidades indígenas, que às vezes tem no seu quadro professores indígenas, se aproximam mais da realidade dos acadêmicos. Apesar disso, esses cursos de formação voltados para indígenas são na sua maioria para formação de licenciatura básica, como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)¹⁰, entre outros. Mas quando o jovem ingressa em cursos de formação geral nas universidades em todo território brasileiro, podem encontrar resistência e falta de resiliência por parte das instituições de ensino, professores e colegas de turma. Bergamaschi; Doebler e Brito (2018, p. 51), asseguram que, “não apenas os estudantes indígenas são reconhecidos em suas especificidades socioculturais, mas cada pessoa, cada grupo, é abrigado em um espaço comum de vida, em uma universidade aberta para a humanidade e cumpridora de seu papel social”. Os Terena se orgulham em ser dos

¹⁰ O PROLIND é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica, idealizado pelo MEC.

povos indígenas os que mais têm formação acadêmica, com inúmeros mestres e doutores, o quadro abaixo reflete bem essa prerrogativa:

Quadro 9: Número de estudantes indígenas matriculados no curso de formação da rede Saberes



Fonte: (Programa Rede de Saberes, 2009 apud AGUILERA URQUIZA & NASCIMENTO, 2013, p.46)

Entretanto, o estudante indígena pode se sentir um estrangeiro dentro do próprio país. Pode existir um abismo entre a vida na aldeia, a vida nas universidades ou no mundo social fora da sua comunidade. Muitos criados em aldeias pequenas, onde todos se conhecem e tiveram toda a formação escolar. Segundo o relato da professora Bastiana [Língua Materna] que foi criado nos costumes Terena e que aprendeu primeiramente a falar Terena e depois na escola dos Brancos aprendeu a língua portuguesa relata deste preconceito linguístico e de aceitação dos professores nas universidades:

Na faculdade, eu tive muita dificuldade. Porque não faltava palavra pra mim falar assim. E expor a minha opinião. Só que na hora, eu não tinha palavras para falar. Só que a minha ideia, eu tinha muito! Aí, naquela época que eu estudei em Maracaju, em curso de Administração. Tinha uma professora, que tipo, criticou tipo, é ele não aceita assim a gente errar, né! Aí tinha um aluno, falou para mim professor. O amigo falou assim: - Você tem como traduzir, trazer tradutor para você! Porque tem várias aí! Eu vejo assim! Japonês, aquele que não fala português. E eu, quando eu trabalhava na Seara, sempre ia lá Japonês lá, só que trazia tradutor. Mas se um indígena levar tradutor lá onde vai, às vezes ele discrimina, né! O indígena. Eu dou graças a Deus porque eu sei duas línguas (BASTIANA).

Autores como Novak (2007) e Pereira (2011) destacam que a estranheza dos estudantes ao ter em sua companhia outros estudantes com perfis diferentes nas condições

culturais, religiosas, educacionais, etárias e financeiras. Diferenciação que pode provocar à primeira vista uma barreira para o acolhimento dos mesmos. E ao ingressar na universidade, outro mundo está à sua frente e novas possibilidades de progresso e barreiras.

Pensar na formação do professor indígena é pensar que este brasileiro está retornando à sua comunidade para formar outros. Grupioni (2003, p.14) afirma que em muitas situações, “cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas”. Proporcionando uma igualdade a acessos a uma formação acadêmica, cultural e técnica que reverbera por toda a sua comunidade.

Como é a recepção destes “estrangeiros” na universidade? As universidades estão preparadas para recebê-los? Referenciais para Formação de Professores (MEC, 1998) e ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MEC, 1998) possibilitaram um diálogo mais próximo das comunidades indígenas e uma formação diferenciada para os professores indígenas, que por sua vez possibilitou que os conhecimentos tradicionais fossem incorporados nos conteúdos científicos a torná-los naturais à própria didática do professor. Na fala do professor Jabez, que exprime sua preocupação como o que ele chama de “Olhar Científico” e na formação dos seus alunos:

*Nós não deixamos também de **um olhar científico**, né! É! Porque **precisamos no mundo globalizado de hoje**, precisamos! E não quer dizer, que como sou Terena, não posso usar o celular! De maneira nenhuma deixei de ser indígena! Por incrível que pareça, e ainda se tem essa ideia errônea da questão, né! Mas trabalhamos em paralelo, **nunca deixando que esse conhecimento científico**. [...] Porque isso transpareceu bastante na academia, quando eu fui para o UCDB. **Muita resistência professor!** E como você disse anteriormente, precisa... Na verdade eu disse anteriormente! Precisamos deste conhecimento científico. **Porque nossos alunos estão indo para academia, certo, e nós devemos ter isso!** (JABEZ).*

Neste sentido, Grupioni (2003, p.14) ressalta que em muitas situações, “cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas”. O autor nos informa ainda, que é do professor indígena a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar. Para Vargas (2011, p.137) os professores indígenas têm contribuído, em suas aldeias, para “a formação de um

novo processo para a discussão por direitos, fortalecendo-o à medida que ampliam o diálogo entre aldeia/universidade, universidade/aldeia”. Estratégia que alguns formadores não conseguem produzir nas suas interações com os indígenas, pois desconhecem sua realidade, como no relato da professora Edineide:

*Hoje a gente também recebeu uma proposta e a escola abraçou. Onde a gente trabalha com a produção de um material didático. E foi dividido em duas etapas: o letramento e numeramento. Então o letramento, no começo assim, eu vi, vejo, que foi um projeto que **orientado totalmente por um professor universitário que precisava das aldeias!** Ali se perdeu muito, por conta. **Ele sabe orientar lá na universidade, lá no centro urbano! Mas quando chegou para cá, mas ele avaliar! Ele não conseguia!** Trabalhava, tinha assim a equipe do comitê científico, **mas não sabia como avaliar!** Então ficou um pouco desorientado nessa parte, mas a gente foi produzido, produzindo textos, textos que são de fatos da nossa realidade! Quem produziu esses textos, esse material, foi nós os professores indígenas. E aí, aqui na escola, nós dividia porque somos muito professores! Dividimos por grupo. E dentro do Estado, nós temos duas divisão de professores. Que a partir do quem determinou isso também foram os professores indígenas. É o Fórum de educação escolar do estado, é povos do Pantanal, que é nós aqui e região e o CONESUL da região de Dourados. Então dentro disso, tem produção dividido por etnoterritório. E aí aqui dentro dos povos do Pantanal, cada comunidade dividiu as suas escolas por grupos. E a gente dividiu, e o andamento do material dependia do orientador, do pesquisador. E eu sempre gostei, como sempre disse para você, que **nós somos professores pesquisadores** e a gente trabalhou hoje, trabalhou legal. Deu muito certo! (EDINEIDE).*

Pondera-se que a formação acadêmica do professor indígena promove uma igualdade a acessos que reverbera por toda a sua comunidade. Podendo ser promovida as especificidades para cada comunidade e para os sujeitos que se destina.

4.4.2 A formação do professor indígena e sua experiência na Universidade

Para Freire (2003, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Entretanto alguns interlocutores apontam o currículo como o responsável por não conseguirem propagar o conhecimento tradicional da maneira que eles gostariam. O que é currículo neste caso para

os professores? Cada um pode ter uma visão do que representa o currículo, por exemplo, o currículo pode representar os conteúdos de cada disciplina, pode ser a proposta pedagógica da escola, a proposta que o Estado propõe como diretriz, ou o currículo como sendo “o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim” (SAVIANI, 2016, p.55) ou, por fim, a própria escola. Cardoso (2011) nos informa que o currículo deve conter os conteúdos da vida na aldeia:

É importante, também, que a escola indígena leve em conta outros aspectos da cultura local, incluindo em seu currículo os conteúdos da vida na aldeia, como a educação familiar, a terra, a economia, entre outros, nas diversas áreas do conhecimento. Pois, além de fortalecer o laço étnico socializando o conhecimento a respeito da organização coletiva Terena, o aluno terá na sala de aula um ambiente que represente a continuação de sua prática cotidiana e não como ela é hoje, uma cisão do seu mundo real, projetando uma escolarização descontextualizada (CARDOSO, 2011, p.123).

Não há como negar que o currículo integrado para a escola indígena tem uma conotação mais conciliativa entre os conhecimentos científicos e tradicionais e foi inicialmente estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que nos artigos 78 e 79 tratam especificamente de educação escolar indígena e na constituição de 1998 foi assegurado através da elaboração do documento oficial o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Em especial no artigo 79 da LDBEN no inciso 1º ao estabelecer que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas, possibilita a articulação entre os membros da comunidade para definir suas prioridades. Secchi e Prates (2015) questionam o papel da comunidade indígena na influência e protagonismo na escolha e construção do currículo a ser aplicado:

A atual legislação reafirmou a sua origem colonial e deixou de contemplar uma premissa fundamental para a superação do modelo escolar integracionista, qual seja, a possibilidade de iniciativa das sociedades indígenas no processo de conceber, planejar, executar e gerir os seus currículos e programas educacionais. Resguardou o direito de outorgar direitos. Os índios permaneceram na qualidade de ouvintes e não de propositores de suas próprias políticas. Por força da lei, continuaram meros espectadores ou atores coadjuvantes, sem direito ao voto nem ao veto (SECCHI & PRATES, 2015, p.121).

Neste aspecto, ao definir o currículo, as comunidades indígenas começaram por determinar uma direção aos anseios e desejos da comunidade acadêmica e social, em produzir quais diretrizes se deve seguir conforme as necessidades diversas. Aos professores caberiam determinar o que se pretende ensinar e quais artifícios estão dispostos para isso. Não há uma rigidez em se definir algo que não deu certo ou que não se encaixam nos parâmetros curriculares vigentes em cada escola indígena em determinada aldeia. Isso dá uma liberdade aos educadores em ir ajustando suas necessidades as suas práticas acadêmicas

e ao passar do tempo, chegar a um denominador que melhor proporcione um resgate do conhecimento tradicional na sua *práxis*. Para os professores interlocutores o currículo pode representar um entrave para as suas práticas pedagógicas:

Primeira fala:

*Ele não dá essa brecha! Pra gente trabalhar a questão de indígena né, no município tem! Mas o estado quer que a gente segue aquela, **aquele currículo** que eles falam. Que já tem um currículo pronto, mas não vêm especificando isso tem que trabalhar com a questão. [...] A gente sempre foge assim, a gente faz pesquisa. Que nem essa questão que eu falei pro senhor, que a gente leva o ancião até lá. Mas meio que assim em off, porque devido assim, essa questão de, do estado, de colocar tudo prontinho. Mas aí a gente foge desse padrão. E leva o ancião para fazer essa palestra, pra contar história, pra dizer como é que era os nossos no passado. As dificuldades que eles tinham! Quando for assim, for vier, no currículo lá especificado pra trabalhar a questão indígena. Assim, eu acho vai abrir mais. E até mesmo lá fora, para que quando os nossos alunos lá pra fora. Tenha um conhecimento mais aberto, pra não é assim, é assim lá. Mas assim, enquanto não tiver assim, só esse currículo para seguir. A gente acredita que tem que fazer dessa forma, tem que levar um ancião pra fazer (RAMÃO).*

Segunda fala:

É usado assim, mas só que assim, é pequena quantidade né! Até porque hoje nós não temos a formatação da escola indígena, nas escolas estaduais, nem nas escolas municipais. Nós seguimos a o currículo do não índio. A única coisa que muda ali, mas não muda por completo, não é o horário começa as 5:00 até 9:20, só que essa questão de nós temos aula de língua Terena, de arte e cultura Terena. Só que o sistema mesmo ainda está com relação ao não índio, então dá pra você acrescentar algo a mais do que tem. [...] não dessa matemática pura mesmo a gente não usa né. Agora quando nós tivemos aquela aula de raciocínio Lógico, que já não tem mais. Me dava para usar não. Então a gente tem dificuldade nessa questão! Agora no fundamental já é diferente, dá para usar (ARCENIO).

Terceira fala:

*Sim, só que de início eu não pensava né! **Porque a minha formação foi totalmente no ensino regular de uma educação não indígena.** É, praticamente nos quatro anos*

*do curso de física, era praticamente de física voltada para uma escola não indígena, né! Aí, dois anos depois que me formei, fui convidado para trabalhar como professor substituto na UFMS de Aquidauana. Tinha um curso específico para indígena, que é o Pró-índio! Que é o programa Intercultural para formar professores indígenas. Específico na área que abrangeu quatro grandes áreas: natureza, linguagem, ciências sociais e matemática. E fui lotado para dar aula no curso de matemática, onde estudei. E comecei a lecionar na física né, cálculo também! **E a partir deste momento que eu comecei a prestar a atenção nas discussões que tinha em sala de aula. Abordar mais a educação diferenciada dentro das escolas. Até esse momento, eu não tinha essa preocupação. Cheguei aqui, eu peguei o currículo montei a minha aula normal, para uma escola não indígena. Mas aí eu tive a oportunidade de ingressar no mestrado, né! Para começar a me aprofundar mais no tema, que é voltado mais para o que aconteceram no ambiente da escola, para que não só fique só no documento para visualização da escola indígena (JAILSON).***

Neste contexto observa-se que a formação proferida na Universidade pode pender para uma formação geral e ocidentalizada. Secchi e Prates (2015) falam das incertezas e angústias sofridas por professores indígenas, as agências formadoras e o currículo como ponto de convergências:

É nesse misto de angústia e incertezas que os professores indígenas e as agências formadoras (Universidades, Secretarias etc.) se sentem como “aprendizes de feiticeiros” em busca de caminhos para a produção de currículos convergentes com os interesses e as necessidades indígenas. De outra parte, é compreensível que alguns se dizem “contemplados” quando recebem, já impressos, os “subsídios oficiais” na forma de diretrizes, parâmetros ou referenciais que balizam (nor-teiam) as atividades docentes (SECCHI & PRATES, 2015, p.125).

O professor Jailson [Física e Química], assim como outros professores, somente ao ter contato com uma nova perspectiva pôde repensar sua maneira de trabalhar e da importância de resgate da sua cultura. Na própria fala do professor Jailson “**Tive uma educação bem crua, enquanto a questão indígena, né!**”. Isso fica mais evidente em cursos nas áreas de exatas do que nas de humanas, contudo, na maioria das vezes o professor só terá uma real consciência das aplicabilidades e importância de resgate da sua cultura quando em contato direto com outros profissionais que já trabalham de certa forma, ou no processo diário que o próprio meio reverbera na sua *práxis*. Tardif (2014, P. 20) afirma que:

[A] antes de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste

através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito abalá-lo.

Esta fala corrobora com o que é reportado pelos professores que afirmam que na sua prática diária e na concepção de um conteúdo a ser trabalhado primeiramente vem à mente Terena e a adaptação dos conteúdos:

Primeira fala:

*A gente utiliza, porque a **nossa mentalidade é Terena**. A gente pegar um conteúdo. Por exemplo, do, do não indígena. A gente pega esse conteúdo, e **primeiramente o que vem na nossa mente é a mente indígena pra explicar e entender esse conteúdo do não indígena**. Só que é, às vezes tem uma dificuldade pra nós. (AMARILDO)*

Segunda fala:

*Sim! Da maneira que der pra mim reformular ela, para meu conteúdo. Pra mim tá passando pros alunos, eu acrescento! Tanto na, num território, quanto **na cultura, nas crença**. **Tudinho que dá para mim tá adaptando para o para nossa vivência eu coloco para dentro**. (LILIAN).*

Terceira fala:

*O modelo que propriamente os nossos líderes maiores né. Eles nos ensinam a relembrar, pra também tá sempre lembrando! Preservando né, a nossa cultura! **Eu acredito que em todos as disciplinas, em todos os conteúdos específicos dentro da escola, ele sim, ele tem que ser trabalhado com essa junção Terena**. (ARIANE).*

Quarta fala:

*Sim! É, porque, assim, **a escola é indígena!** Então a maioria, a grande maioria dos alunos, ela é, são indígena né! Então eu penso assim, que tem que haver relação, né! **Por mais que há o conhecimento científico. Mas a gente tem sempre que relacionar**. Eu trabalho assim na área de ciências, biologia. relacionando né, **nossos conhecimentos tradicionais com conhecimentos específicos, né**. (DORCAS).*

O mesmo vivenciado pela professora Brenda: “Vai tudo, depende da área. Por exemplo, o professor de matemática: Ele vai falar sobre a questão da lua, ele vai ter que explicar ali e colocar atividades também voltada a questão matemática”. Cardoso (2011, p.122) nos informa que a pedagogia Terena traz em sua essência o não fechamento em seu próprio cosmo, mas busca a interação de “valores de outros povos com extraordinária

capacidade de apropriação e ressignificação dos elementos culturais do entorno”. O autor ainda nos informa que:

Universalizar não é uniformizar. Essa ideia precisa ser a norteadora da proposta educacional das escolas localizadas nas aldeias. Uma experiente professora Terena defende que a escola deve ser uma porta vaivém entre o mundo Terena e demais mundos, seja não indígena [...]. [...] Logo, a proposta educacional terena é a autoafirmação identitária aliada aos conhecimentos de outras sociedades índias ou não (CARDOSO, 2011, p.122).

Essa expertise só se adquire com a prática, com a vivência diária e com muito estudo por parte dos professores. E segundo a fala da professora Edineide, “todo o professor indígena é professor pesquisador”:

*Aqui! Desculpa! Você falando aí! Mas aqui nós incorporamos os dois, outra forma, aqui dentro da comunidade, dentro da escola, **todo o professor indígena é professor pesquisador**. Que quanto mais nós estudamos a nossa própria cultura, ainda assim, aí se a gente precisa conhecer ela sempre mais a através da nossa ancestralidade, principalmente relacionadas a questão da religiosidade. E esse trabalho, você falando, não sou pesquisador! Mas a gente traz para nós é sempre! (EDINEIDE).*

Pode existir dificuldade em ser um professor pesquisador, pois a pesquisa depende do olhar crítico e experimentado do professor, sua formação desde a sua tenra idade até à Universidade corrobora na sua prática pedagógica. Para D'Angelis (2003, p.35) “o professor educador pode ser o professor-investigador, porque é capaz de olhar o mundo também através dos olhos dos seus próprios alunos.” Já para Cavalcante (2003, p.19) “os professores indígenas têm de ser pesquisadores de suas culturas, alfabetizadores em suas línguas maternas, autores e redatores de seus escritos, baseados na transmissão do saber coletivo e na construção, também coletiva, de novos saberes, de novas práticas”.

Segundo D'Angellis (2012, p.139) a “formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla [...]”. E complementa ao dizer que, “entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação” (p.139).

Dificuldades são também experimentadas por outros professores ao se deparar em produzir uma aula inter ou multidisciplinar, pois na maioria das universidades não existe essa formação. A dificuldade, às vezes, se apresenta quando o professor assume (iu) outra (s) disciplina (s) que não é (são) da sua formação original ou por falta de experiência. Vejamos algumas dessas falas:

Primeira fala:

*É uma dificuldade muito grande que eu tenho em matemática, sabe! Eu consigo conversar com eles, dar exemplo. Mas eu ainda **não consegui converter ele em metodologia de ensino**, acredito que essa seja a palavra! Mas quando a gente tá trabalhando algum tipo de conteúdo que eu consigo, englobando exemplos que nós temos hoje, vai. Aí eu consigo (MARIA).*

Segunda fala:

*Na química, eu não vou conseguir pensar né! Qual o modelo assim, que a gente pode trazer esse conhecimento para dentro de sala de aula. Não sei se é porque na minha formação inicial, porque a **minha formação inicial é na física**. A partir do momento que eu consegui mostrar, desenhar um caminho na física, eu acredito que eu possa visar pra essa outra disciplina, na química, na física, na matemática e poder aperfeiçoar essa ferramenta que a gente tem (JAILSON).*

Secchi e Prates (2015) explanam sobre a formação e das dificuldades em se relacionar os conhecimentos científicos e os tradicionais:

No entanto, ainda existe um hiato preocupante entre o que é pensado (idealizado) nos cursos de formação e o que é vivido (realizado) nas escolas das comunidades. [...] De fato, conjugar a racionalidade científica ocidental com as dos sistemas de saberes indígenas não é tarefa fácil. Somam-se a ela outros aspectos intracurriculares como as ênfases teóricas e metodológicas, os recortes das áreas, a lógica dos conteúdos, a organização disciplinar, as estratégias de avaliação etc. e teremos uma pequena amostra da complexidade e do desafio que envolve a composição dos currículos das escolas indígenas (SECCHI & PRATES, 2015, p. 124).

Segundo a professora Devane, a sua dificuldade é em encontrar autores indígenas que auxiliem seu planejamento das aulas e reforcem os conteúdos a serem trabalhados. É a busca da voz e do olhar de quem sabe ou viveu na pele as mesmas experiências:

*Então, hoje foi um desafio muito grande pra mim trabalhar sociologia! Trazer de acordo com a realidade. Porque a sociologia é bem complicadinha na questão de trazer, por exemplo, eu **não consegui ainda encontrar um autor indígena**, como que ele trabalhou a questão sociológica ou social dentro de uma comunidade. Eu sei que nós temos muitos escritores, várias pessoas que já, já publicaram vários artigos, vários materiais. Mas ainda voltado para o ensino médio, ainda não consegui fazer um trabalho igual consigo fazer (DEVANE).*

Os professores interlocutores falam do protagonismo em inserir a pauta indígena nas suas experiências dentro da universidade e mostrar aos colegas o que representa o diferenciado na sua formação escolar:

Primeira fala:

*Não. Sinceramente, às vezes eu é que acabava inserindo nos seminários que é, que tinha que participar, aí eu inseria! Porque toda a minha atividade, o TCC [Trabalho de conclusão de curso] por exemplo, eu fiz assim com base na história que, claro que é uma história curta né. Mas foi na graduação e eu já comecei a lecionar. No mestrado eu fiz em desenvolvimento local, mas era uma área multidisciplinar. Então eu fiz sobre a história do ensino fundamental, a implantação aqui do ensino fundamental e no doutorado o ensino médio. **Então sempre puxei né, a questão local!** (WANDERLEY).*

Segunda fala:

Eu participei de alguns seminários, assim. Inclusive o meu artigo de TCC [Trabalho de conclusão de curso], era artigo foi falado sobre a história da aldeia Limão Verde e o SPI [Serviço de Proteção ao Índio], na época né. Que era antiga FUNAI [Fundação Nacional do Índio]. Sobre a política deles, as ações deles na construção da Limão Verde, enfim. A política do SPI e a aldeia Limão Verde. Foi alguns seminário. Mais história, história mesmo não! Mas eu fui, fui muito feliz com a minha disciplina. Que ela também me deu a oportunidade de eu mergulhar na história indígena. Dos professores que eu tive, eles foram muito, muito conscientes da necessidade de, e eles me deram a oportunidade de poder atuar isso, com os meus colegas acadêmicos que não conheciam o que é ser indígena. Então, na minha graduação eu tive a oportunidade de mostrar enquanto indígena e enquanto pesquisador algumas coisas voltadas sobre o meu povo (VALDERVINO).

Cavalcante (2003, p.23) afirma que o educador indígena deve ter clareza do seu papel “político-cultural, como alguém capaz de transformar a realidade à sua volta, respeitando-a sempre”. A inserção do indígena em turmas regulares nas universidades em todo o país assegura a contenda sobre temas que fugiria aos debates se os mesmos não estivessem presentes. Aguilera Urquiza e Nascimento (2013, p.52) ponderam sobre a influência da “educação indígena nas últimas décadas, já é possível perceber a influência da visão

culturalmente diferenciada desses povos, a força que suas práticas rituais e míticas exercem, influenciando, de certo modo, até mesmo as propostas curriculares”.

A universidade tem um papel fundamental para as comunidades indígenas, pois não somente forma este novo profissional, mas direta ou indiretamente provoca a mudança no conhecimento adquirido que ao retornar a sua comunidade pode aplicar esses conhecimentos nos problemas diários vividos na comunidade. Pode ser no melhoramento genético das criações de animais, na agricultura familiar praticada, no conhecimento dos direitos legais, assim como outros benefícios. As lideranças indígenas anseiam pelo retorno dos seus parentes, pois esse retorno vem impregnado de novos conhecimentos. Como relatado pela professora Dorcas, usa do conhecimento científico para benefício do rio local:

Primeira fala:

*Sim, foi bem. É assim. Igual, eu sempre falo né! **O científico, quando a gente conhece lá, a gente vê que é uma coisa que a gente já via e já vivia só que a gente não tinha aquele conhecimento científico sobre ele, né!** E teve sim. Inclusive a gente tá. Eu estou trabalhando a questão, da, dos rios, que eu aprendi, depois de aprender bastante na Universidade, quando se fala sobre a eutrofização. **E é o que aconteceu aqui no nosso Rio, né!** Só que não foi a gente, **não teve oportunidade ainda de fazer prática, né!** Trazer esses materiais para ver a água, quantidade de nitrogênio que tem na água aqui no nosso rio. Mas esse foi, eu fui contemplado sim. **Eu pude entender o que estava acontecendo no nosso rio, que às vezes eu via. Só que eu não conseguia compreender, porque aquilo estava acontecendo, né!** E quando eu estudei é que pude compreender! Porque que o rio estava daquele jeito! (DORCAS).*

Segunda fala:

*Sim, com certeza! O meu TCC [Trabalho de conclusão de curso] foi relacionado à aprendizagem né: **O ensino e a aprendizagem da física nas comunidades indígenas.** E aí eles perguntava, se tinha professor, é, como iniciou há pouco tempo a nossa escola, também do ensino médio. **Ainda há poucos professores né, formados na área! Temos professores formados em biologia, física, matemática, mas ainda existe química e outras áreas que ainda necessita de profissionais. É, formado nessa área, né!** Então aí, eles sim! Os meus colegas questionavam como é que eram a aprendizagem. Mas acredito que como iniciou aqui antigamente na sociedade em si, também era da mesma maneira, né! Teve um colega meu que contava que, tirando a escola não indígena, eram os administradores aqueles que tinham mais*

conhecimento, assim pra passar pro outro né, não indígena. No começo quando iniciou, eu não sei se ele de fato e isso, mas eu, eu me lembro que ele estava-me relatando isso (ARIANE).

Souza e Monzilar (2018) relatam que a escola Indígena Jula Paré, do povo indígena Umutina, habitante da região sudoeste do estado de Mato Grosso (MT) tem tomado as rédeas da formação continuada dos seus professores elencando no processo “a revitalização da língua e da cultura, devendo estar subordinada à busca dos jovens e dos adultos pela formação profissional e a criação de alternativas para a geração de renda familiar, tendo o território como ponto de partida” (p.267). Há três aspectos a ser considerado neste processo, o protagonismo das lideranças ao definir qual melhor programa se adequa a especificidade da comunidade, a preocupação com o futuro profissional dos seus jovens e qual retorno este futuro profissional trará a todos (pensando que o mesmo retorne, esperança almejada pela maioria das comunidades indígenas) e o território como ponto central e colimador para todas as ações da educação escolar indígena. Para Grupioni (2003) os povos indígenas têm que combinar dois universos distintos, por vezes opostos, duas ou mais formas de pensar e viver:

No caso dos índios, este empreendimento é uma tarefa ainda mais complexa que com professores da rede pública em geral, por serem povos com outras línguas e culturas, que tradicionalmente não tinham escolas, mas sim outros processos de ensino e aprendizagem. Ao criarem escolas oficialmente reconhecidas, os povos indígenas têm que combinar dois universos distintos, por vezes opostos, duas ou mais formas de pensar e viver, a sua e a da sociedade nacional. É preciso formular princípios nada simples de seguir, mas talvez só assim seja viável garantir o direito à pluralidade cultural, às línguas, combatendo racismo e preconceito, fundando uma verdadeira cidadania (GRUPIONI, 2003, p.148).

Deste dilema em se firmar como uma escola diferenciada, conseguido preparar seus estudantes para os exames e a vida fora da comunidade, é que faz necessária a preparação do corpo docente das escolas nas aldeias. Um destes apoios para uma formação continuada dos professores indígenas é o projeto Ação Saberes Indígenas na Escola.

4.4.3 A Ação Saberes indígenas e a formação continuada para os professores Terena

Neste caminho de uma formação continuada o projeto citado pelos professores interlocutores foi o Saberes indígenas. Regulamentado pelo MEC, portaria Nº 98, de 6 de dezembro de 2013 e no estado do MS pela Portaria nº 1.061 de 30 de outubro de 2013 que institui o projeto Ação Saberes Indígenas na Escola. À frente desse projeto estavam quatro instituições de ensino UCDB, UEMS, UFGD e UFMS, que originalmente organizados em dois Territórios Etnoeducacionais: Cone Sul (povos de língua Guarani e o grupo de Terena

que vive na aldeia Jaguapiru em Dourados/MS) e Povos do Pantanal (com as demais etnias do Estado: Ofaié, Guató, Terena, Kadiwéu e Kiniquina) (AGUILHERA URQUIZA, 2022).

A ação Saberes Indígenas na Escola tem como objetivo principal promover os direitos de os povos indígenas à educação escolar e consequentemente apoiar os professores indígenas no aprimoramento das atividades didático pedagógica, fomentando a elaboração de currículo, pesquisa e na construção de material didático específico para cada realidade nas comunidades assistidas. Na atualidade, a formação inicial de professores indígenas em MS acontece através de dois cursos de magistério (Ára Verá, para os Guarani e Kaiowá, e, o Povos do Pantanal, para os demais povos e, dois cursos de Licenciatura Intercultural: Teko Arandu (UFGD) e Povos do Pantanal (UFMS). A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ ocupa o espaço da formação continuada (AGUILHERA URQUIZA, 2022).

A formação continuada que a princípio foi protagonizado pelos pesquisadores das universidades em MS passa a ser um projeto de continuidade dos professores indígenas em reelaborar novas práticas educativas que abrace os conhecimentos tradicionais e o científico sendo o professor indígena o condutor dessa prática. Segundo Cavalcante (2003, p.23) o professor indígena deve ter a consciência e responsabilidade da sua prática:

Para isso, esse educador necessita ter como prioridade a criticidade e a conscientização da responsabilidade social inerente à sua prática. É preciso, pois, que se invista em programas de formação profissional continuada, em que a reflexão sobre a prática aconteça ao longo do processo de trabalho e não apenas em cursos esporádicos. Estes, quando oferecidos, devem ter “formatos” novos, que reflitam os anseios, necessidades e modos de ser da comunidade indígena, com ênfase nos etnoconhecimentos, não se apresentando, portanto, como “cursos de brancos” (expressão comum entre os índios) para os índios (CAVALCANTE, 2003, p.23).

Vianna *et al.* (2014, p.168) afirmam que um profissional indígena “qualificado” em uma perspectiva intercultural poderia possibilitar a “solução” dos problemas tendo os saberes locais (tradicionais) como ponto de partida. É nesta perspectiva que o professor ao se tornar protagonista na construção dos seus projetos didáticos, pode definir quais conhecimentos devem ser trabalhados e em que momento essas inserções devem ocorrer. Os professores interlocutores falam com orgulho do protagonismo em produzir seu próprio material e da relevância que este material que tem na formação dos seus alunos e para a comunidade:

Primeira fala:

Quando você está nas aulas de pedagogia ela é um pouco mais simples né, quando você vai alfabetizar. Nós temos os “Saberes indígenas” aqui na escola, então tem muito material que geralmente os professores usam esses materiais em sala de aula.

*Pega os textos dos saberes, **que foram nós mesmo professor que escrevermos. Então, ele se olham no texto.** - Olha que legal! Esse daqui é o vovô, é o tio! Não é um livro didático pronto, que tá falando uma história que não tem nada a ver conosco! Então, pra a pedagogia aparentemente é mais fácil esse processo. Em matemática tem muita dificuldade de trabalhar. (MARIA).*

Segunda fala:

*Não, e aí é a gente que vai se adaptando. Como eu disse pro senhor, né. A gente se adapta aos poucos ali, mas assim. Nós temos aquele do “Saberes”, que aí tem um conjunto de professores que trabalha escrevendo os textos, os contos, as histórias. Que é pra gente fazer essa adaptação dentro de sala de aula. Alguns materiais são utilizados dentro de sala de aula, não lá de cima né, no caso, não da cidade. **São daqui mesmo, da nossa comunidade.** Eu acho que era pra ser publicado já, até agora não. Parou porque projeto e aí não sei o quê se sucedeu, porque aí tem os responsáveis que fica. Mas a gente tava produzindo, a gente estava desenhando, botando lenda, história, os canto, os rito, tudo. (LILIAN).*

Terceira fala:

*Não, hoje estamos no projeto chamados “Ação, saberes indígenas” aqui na escola. Nós estamos produzindo o nosso próprio material através desse projeto do Ação Saberes. Só que ele é gradativo, ele tá vindo de lá, do, da educação infantil. [...] Não, **cada comunidade tem a sua realidade, por mais que são Terena, mas Terena daqui da região cada um tem a sua especificidade. É diferente, cada local é diferente!** Então, cada local tá produzindo o seu material, mas valorizando o a história do passado. Igual, Buriti vai contar como **é feita a caçada**, Lagoinha aqui que é nosso vizinho **ele falou da roça** como que era a roça do Terena. Aqui nós **falamos dos brinquedos e brincadeiras Terena do passado. Das comidas típicas tem materiais já produzidos, mas já estamos caminhando pra gradativamente.** (JEDER).*

Muito deste trabalho se deu por conta do projeto Ação Saberes Indígenas que atualmente no MS são em torno de 350 acadêmicos indígenas, em dois cursos de licenciatura específica, e aproximadamente 600 acadêmicos em outros cursos regulares. Ainda é muito forte a procura pela formação inicial de professores indígenas, tendo em vista as demandas de suas aldeias (AGUILHERA URQUIZA, 2022). Essa demanda ocorre exatamente pela busca de sanar alguma deficiência que a formação acadêmica possa ter sido insuficiente ou

pela nova possibilidade de reciclagem de conhecimento. Parte das etapas desse projeto está inserida na fala do professor Enoque:

Olha, nós usamos muito o “Saberes Indígenas” né. Usamos esse material didático e tá em processo de aprovação né. Ainda não foi!

Pesquisador: *E já tá escrito?*

Já, ele já tá escrito. Nós fizemos aqui uma capacitação primeiro, depois nós elaboramos as histórias as redações né, da etnia Terena. Juntando a língua né, junto com as histórias, transformando ela numa, num livro pedagógico didático que ainda tá em processo. Ainda não foi é terminado e ainda nós estamos em mãos. Mas espero que a gente tenha informação, tá quase liberado. Escrevemos muito. Nós estamos trabalhando quase 4 anos já. Nós fazemos por semestre. São um material riquíssimo né, já está quase em processo de aprovação. (ENOQUE).

Os processos de formação continuada proposto no projeto Saberes Indígenas proporciona a reflexão sobre a prática pedagógica e promove ao educador visitar suas origens para que possam produzir aos seus educandos uma imersão no conhecimento científico em parceria com o conhecimento tradicional. Cavalcante (2003) ressalta as relações sociais que provém da formação e o acesso a novos tipos de saberes:

Os professores indígenas, assim como seus “parentes”, são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento. Essas competências, por sua vez, ampliam capacidades tanto cognitivas como linguísticas e dão acesso e domínio a novos tipos de saberes, imprescindíveis na situação de contato com o não-índio (CAVALCANTE, 2003, p.16).

Neste intuito um dos coordenadores do projeto Ação Saberes Indígenas no MS, fala dos desafios em se realizar esse projeto e as mudanças proporcionadas por ele:

[...] um dos elementos que desafiam a equipe de coordenação desse projeto é compreender como a formação continuada de alfabetizadores bilíngues e a produção de materiais didáticos para as comunidades indígenas têm influenciado a concepção de língua, cultura e valorização dos saberes entre os professores que atuam na escola, a partir da sua prática em sala de aula, assim como a relação com os territórios tradicionais. Na verdade, ao longo desse período de atuação do projeto, temos constatado significativas mudanças nesses elementos, presentes no cotidiano dos professores e professoras indígenas: maior valorização e visibilidade para elementos da cultura, território, saberes tradicionais etc (AGUILHERA URQUIZA, 2022, p.58-59).

Essas mudanças podem refletir no comportamento do professor indígena, podendo ressignificar suas práticas acadêmicas e alguns vícios de aprendizado. Quando o professor sai da universidade pode carregar as práticas pedagógicas e referenciais acadêmicas que são

usualmente utilizados nas faculdades. Pode-se dizer que em muitos os casos na formação acadêmica não se aprendem a produzir um material didático, uma aula interativa ou interdisciplinar. Neste caso o Ação Saberes Indígenas tem um papel fundamental, trazer uma nova forma de se trabalhar. Segundo a professora Fabricya, não é da sua prática “*colocar no papelzinho! Somos de colocar na prática, né!*”, essa mudança de paradigma só vem com a prática e com formação acadêmica:

Não. Porque! Até eu tento colocar, igual agora. Nós estamos trabalhando com projeto da primavera. E nós temos muito pra pesquisa, né. Só que pra gente sair nesse campo de pesquisa, nós precisamos de autorizações né, que abrange os pais. Os pais enquanto parceiros da escola são tranquilos, mas quando vai para a secretaria de educação já não se tem. Tem que ter tudo no papelzinho relatado! E nós indígenas, muita das vezes, não somos de colocar no papelzinho! Somos de colocar na prática, né! Pelo menos é o meu, a minha vivência. Porque nós temos muitas dificuldades em colocar algo que a gente tá pensando no papel, né. Muitos tem dificuldade nisso, né. Então assim, é no meu planejamento, eu tento seguir o que é me imposto. Hoje nós temos a BNCC [Banco Nacional Comum Curricular], foi uma loucura, tá sendo ainda você tá acompanhando procurando os meios de trabalhar o conteúdo. Mas hoje assim, eu não consigo colocar no meu planejamento essa questão da minha vivência Terena, né. Do viver Terena. (FABRICYA).

Para a professora Edineide, “*a falar ao vento leva qualquer palavra*” e o seu registro é importante para a posteridade. Suas “Bibliotecas”, os anciãos ao morrerem podem levar consigo toda uma história, ciência, cultura que não há como recuperar. Neste sentido o registro dos anciãos e o intercâmbio entre gerações podem promover um acréscimo nas práticas pedagógicas.

Faço, com certeza. Algo que sempre faço para eles que isso vem de, de anos, desde das nossas sociedade é a questão da oralidade, que não tinha nada da escrita, nada de registro. Tanto é que a gente, eu falo com ele se perdeu! Hoje há muitas, muitas informações, as nossas bibliotecas hoje em dia se perdeu muito! Porque eu observo que aqui na comunidade, nós temos poucos Ancião, pouco mesmo. E graças a Deus o COVID não tem levado, mas por outros motivos a gente tem perdido, né! E aí eu trabalho bastante a questão da oralidade, a verdade como oralidade. Para, para o nosso povo! Porque às vezes falar, a falar ao vento leva qualquer palavra! E aqui para nós, não o que eu falei é verdade, é fato, é real, mas só que com a escola. O

que, que a gente faz essas coisas. Precisa entrelaçadas! Porque hoje, para nós indígena, isso é válido, mas para o mundo lá fora, não é! Eu preciso ser registrada! Eu preciso registrar isso, a gente trabalha com a importância da escrita. De todos os relatos as questões orais, os saberes e saberes principalmente da própria educação em si familiar. É a questão do ouvir, o respeito então da organização social. Tudo isso a gente contempla do dentro planejamento. (EDINEIDE).

O projeto Ação Saberes Indígenas vem para promover na formação continuada, para aqueles professores que não fazem ou não sabem tratar esses assuntos, além de outras práticas acadêmicas. Paulo Freire (2004) pondera sobre o conhecimento prévio e necessidade de não se impor ao outro uma forma de ser, mas também não negar o que lhe é curioso:

[...] “o índio não optou por pescar flechando. O seu estágio cultural e econômico, social, etc. é esse, o que não significa que ele não saiba, que não possa saber de coisas que se dera fora desse espaço cultural. Então eu acho que o meu respeito pela identidade cultural do outro exige de mim que eu não pretenda impor ao outro uma forma de ser da minha cultura, que tem outros cursos, mas também o meu respeito não me impõe negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que a cultura dele propõe” (FREIRE, 2004, p. 83).

Ainda que a formação dos professores indígenas se apresente adequada no que tange abordagens pedagógicas e didáticas um fator/elemento se contrapõe a esta disposição: o livro didático. Este item que deveria auxiliar no cotidiano do professor oferecendo-lhe possibilidades de desenvolvimento do conhecimento não atende as necessidades e anseios, reflexos da cultura indígena. Assim, a maneira que o material didático imposto/fornecido pelo Estado não auxilia os professores Terena no planejamento e realização de seu currículo¹¹, estes, se veem com mais um desafio que é produzir o seu próprio material didático.

4.5 Material didático como ferramenta no auxílio dos professores Terena na construção do conhecimento

Esta seção faz parte do artigo intitulado:

“Material didático como ferramenta na transmissão do conhecimento tradicional para os professores Terena”: DOI: <https://doi.org/10.55028/intermeio.v28i55>

¹¹ Entendemos por currículo como o planejamento e organização dos conhecimentos necessários planejados para a formação dos sujeitos, considerando sua cultura e pertencimento ao mundo do trabalho.

O material didático cumpre na *práxis* do professor um papel importante na construção de um caminho do conhecimento e no processo de transformação do profissional através do diálogo entre teoria e prática. Vários pressupostos provêm do material didático ou do livro didático: aproximar o aluno da realidade do que se quer ensinar; motivar a aula; facilitar a percepção e compreensão dos fatos e conceitos; auxiliar a fixação da aprendizagem pela impressão mais viva e sugestiva que o material pode provocar; dar oportunidade de manifestação de aptidões e desenvolvimento de habilidades específicas por parte dos alunos; entre outros aspectos (NÉRICI, 1971).

Cabe aqui separar os conceitos entre o material didático do livro didático para prosseguir com tema. Os Livros didáticos aparecem no Brasil por volta do século XIX e em 1938 no Decreto-lei nº 1.006, de 10/12/38 (ALBUQUERQUE & FERREIRA, 2019), portanto o livro didático segue sua função bem definida de orientar os professores nos conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina. A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, trata especificamente da educação escolar indígena, o material didático é mencionado no art. 79, inciso IV, “elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (BRASIL, 1996). Para Apple (1989) os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula e que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida. Teixeira (2011) determina que o livro escolar seja objeto didático e fonte de pesquisa histórica:

O livro escolar é objeto didático e fonte de pesquisa histórica que permite desvelar componentes do currículo escolar ao expressar valores, normas e conhecimentos próprios de uma época e de uma sociedade (TEIXEIRA, 2011, p.9419).

Entretanto, o material didático é um conceito mais amplo, pois envolve todo o material que se objetiva a apoiar as atividades pedagógicas, aí se incluem o livro didático e todo o material de apoio na transmissão do conhecimento de acordo ao planejamento pedagógico. A produção de material didático é um complemento e recurso na direção que o professor quer dar a sua aula, podendo estar arraigado de sentimentos e pertencimentos da sua vivência e local. Muitos autores ressaltam a produção de material didático: Chassot *et al.*, 1993; Schroeder *et al.*, 1995; Del Pino *et al.*, 1996; Del Pino & Lopes, 1997; Lopes *et al.*, 2000 e todos defendem este recurso como um complemento forte na prática docente.

4.5.1 Material didático na Educação Escolar Indígena

O material didático na educação escolar indígena vem carregado de representações locais e possibilitam ao professor conduzir os conteúdos trabalhados em sala de aula de modo adequado ao seu planejamento. Em 2015 o Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC) apontou que somente 53,5% das escolas indígenas do país possuem material didático específico para o grupo étnico, ou seja, em aproximadamente metade das escolas este não está disponível (BRASIL, 2015). O professor e pesquisador [Terena] Wanderley Cardoso (2011) alerta sobre a escassez de material didático diferenciado para as escolas indígenas:

Não há, ainda, um número expressivo de material didático diferenciado para as escolas indígenas que satisfaça a demanda. No entanto, em alguns municípios encontram-se iniciativas animadoras que mostram o engajamento dos professores indígenas na construção de material didático e literário que contemple os saberes tradicionais de seu grupo étnico (CARDOSO, 2011, p.114).

Neste sentido o professor [Terena] Gerson Alves (2016) informa que a partir da reformulação do PPP um novo olhar surgiu sobre o material didático:

A partir da reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) para o contexto da educação indígena diferenciada e bilíngue, passaram a questionar sobre o material didático distribuído pelo MEC e preparado para outros contextos culturais (ALVES, 2016, p.52).

Da mesma maneira que o PPP é uma construção coletiva, o material didático pode ser uma construção coletiva. Alves (2016, p.91) nos informa que a participação da comunidade no “processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada”. O material didático influencia e orienta as práticas dos professores em sala de aula. No *Guía para docentes de educación indígena* da UNESCO [México] fala da construção de materiais pertinentes para o contexto cultural e indo ao encontro dos anseios dos estudantes:

La guía didáctica proporciona a los docentes de educación indígena estrategias que les permitan crear materiales didácticos, pertinentes al contexto cultural y entorno natural en los que se encuentran inmersos sus estudiantes, que fomenten la adquisición de las habilidades de comunicación oral, escucha, lectura y escritura en situaciones educativas mono, bi y multilingües (UNESCO, 2016, p.32).

É neste sentido que o professor Jader fala do material se adequar ao conhecimento local e dos alunos, e de não haver material específico de matemática Terena para o ensino médio:

Nós escrevemos sobre pequenas histórias da Aldeia Córrego do Meio! Porque é nossa aldeia, né! Histórias assim pequenas. [...] Na verdade, nós não temos ainda um material didático específico da matemática [Terena] né, mas se for pra gente

*construir, nós somos capaz de construir o nosso próprio material, né! Igual eu tava falando, né! Dava pra envolver agricultura da nossa própria realidade, como ela falou de casa né, dá pra gente colocar questões voltado para nossa cultura, né. **Porque o aluno já facilita para ele! Se ele já tem conhecimento do que a gente tá falando, é fácil para ele poder captar, né!** Então nós não temos um material específico, mas a gente sempre usa alguns problemas relacionados do nosso dia-a-dia né, aplica né, alguma coisa na nossa sala de aula, né. (JADER)*

Muitos materiais didáticos já foram produzidos para as comunidades indígenas, contudo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998) traz relatos de professores indígenas denunciando a falta desse tipo de materiais nas escolas e como isso impacta a efetivação de uma Educação Escolar Indígena diferenciada. Depois de 24 anos do RCNEI ainda há poucos materiais didáticos produzidos para a educação escolar indígena, e na sua totalidade estão focados em mitos, lendas, contos, matemática básica (etnomatemática), dicionários, entre outros. D'Angelis (2008, p. 32) afirma que “se o único foco dos escritores indígenas for as crianças, muitos temas jamais aflorarão ou poderão ser objeto da reflexão escrita, e outros não terão oportunidade de receber um tratamento adulto”. A professora de Geografia e Artes Lilian, fala das adaptações e da busca por material adequado:

Alguns materiais a gente coleta, que dá para a gente fazer essa adaptação. Mas não é todos, também tem muitos materiais que são do Pré ao Quinto ano, que dá pra utilizar bastante. E aí no caso do ensino médio, um pouco, né! E aí a gente readapta de novo, né! A questão deles, do ensino médio. (LILIAN).

A fala da professora Lilian evidencia uma necessidade de interação e produção entre professores a fim de sanar com esta deficiência, mas para além disso os motivos que levam a este nível de deficiência em relação ao material didático perpassam diferentes dimensões que vão desde a gestão até características e níveis de formação dos professores.

Meliá (1979) refere que o material utilizado nas escolas indígenas é aquele padronizado para as unidades escolares, desde as cartilhas, cadernos, mapas, livros de leitura, livros de iniciação à matemática, às ciências formam a base dos instrumentos de ensino, não havendo, assim, seleção e preparação especial de material escolar para as escolas indígenas. Contudo, nem toda a escola recebe os materiais ou tem infraestrutura adequada, como relatam Rosa; Souza e Okada, (2020):

No Brasil, dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2018) apontam o número elevado de escolas indígenas sem tratamento de água (1.970), esgoto sanitário (1.634) nem energia elétrica (1.076), falta de biblioteca (3.077) e banda larga (3.083). Outros pontos observados nos dados do Inep (2018), divulgados pelo MEC (2019), é que aproximadamente 30% (1.029) das 3.345 escolas não funcionam em prédios escolares e quase metade (1.546) não utiliza material didático específico da educação indígena. Esses dados evidenciam situações delicadas em relação à educação dos povos indígenas (ROSA; SOUZA & OKADA, 2020, p.1055).

Ou no relato da professora Maria:

No Município nós temos os livros didáticos, são bem poucos os professores que usam. Porque não vem a quantidade certa para todos os alunos e nós não fomos ensinados a trabalhar com livro. Então cada professor tem essa metodologia, cada professor faz o seu plano de aula. (MARIA).

Para Souza (2017, p.43) ainda impera o colonialismo na imposição na educação escolar indígena quando as secretarias de educação “impõe a estrutura física da escola, o material didático, o calendário escolar ou quando vigia e controla as práticas do professor”. Entretanto, o que mais chama a atenção, é que no geral, há poucos materiais didáticos destinado ao ensino médio e dividido por área, e em especial ao ensino diferenciado, seja Terena ou para outras etnias. De Oliveira e Vecchia (2020, p.32) falam que “produzir materiais didáticos para todos os anos de escolaridade, para as comunidades indígenas é uma maneira de evidenciar a cultura e a língua dentro da escola”.

No relato do professor Ener, fala da falta de capacitação na sua formação universitária para produzir esse material diferenciado:

Não! Tem um livro que chama “O Povo Terena” [BITTENCOURT; LADEIRA, 2000]. Tem mitologia, tem todinho essa transmissão Terena nela!

Pesquisador: Você não pensa em escrever o seu material, não?

Sim! A gente pensa, né! A gente escrever tudo, mas ainda não comecei, né! Eu acho que é difícil. Porque, não sei você?! Mais a gente na faculdade. Ninguém ensina a gente fazer isso!? Não! Ou você aprende fazendo, e depois fica difícil pra você aprender a fazer isso sozinho. (ENER).

Outro fator que influencia negativamente para esta questão de produção do material didático é a precariedade das escolas nas aldeias, pois não apresentam infraestrutura adequada nem pessoal suficiente para suprir todas as demandas da escola trazendo uma sobrecarga ao trabalho docente que extrapola as possibilidades de sua formação. Neste contexto os professores acabam por assumir muitas disciplinas para as quais nem sempre

apresentam formação adequada. Para além disso, a falta de concurso para contratação de profissionais especializado corrobora ainda mais para este quadro caótico.

O professor Arcenio [Matemática e Língua Materna], com vinte e um anos de magistério fala da diferença em se trabalhar com material para as disciplinas da área comum e trabalhar a disciplina em língua materna:

*Eu dei aulas de língua Terena também, eu já usei na língua Terena. Já fiz um! Elaborei conteúdos, mesmo porque em língua Terena não tem, não tem materiais específicos! Igual à matemática, biologia você pega um livro e **já tem tudo lá!** Em língua Terena, eu sempre falo: - Tem que ser um artista né, pra dar aula de língua Terena. Ai a gente precisa de um tempo a mais, porque o professor. E isso também está contemplado na questão da educação escolar indígena. Porque esses professores são professores e pesquisadores, e tinham que ganhar mais ainda, fazendo as suas pesquisas, né. A gente não tem uma abertura pra gente tratar esse assunto, é fechado. (ARCENIO).*

A fala do professor Arcenio evidencia a absorção dos livros direcionados às disciplinas de área comum e da dificuldade em produzir um material próprio. O professor pesquisador, que produz seu próprio material normalmente está direcionado à língua materna e não para as outras disciplinas do núcleo comum. “*Já tem tudo lá*” é a evidência que o ensino diferenciado não tem sido tão diferente assim, os livros didáticos enviados pela secretaria de educação são possivelmente trabalhados sem diferenciação na metodologia de ensino. Troquez (2019) fala da construção de material didático diferenciado e da lacuna para os outros conteúdos escolares ditos “especializados”:

[...] a construção de material diferenciado nos moldes exemplificados pela coleção dos livros didáticos do RCNEI (1998) supre uma lacuna importante, que é a produção de material didático com foco nas epistemologias e nos conhecimentos tradicionais locais, voltados aos grupos étnicos específicos. Contudo, fica uma grande lacuna a ser preenchida que é a construção de materiais didáticos diferenciados e específicos constituídos dos outros conteúdos escolares ditos “especializados”, constituintes do currículo e considerados importantes que os alunos aprendam (TROQUEZ, 2019, p. 218).

Em relato de uma professora Xucuru (PE) no RCNEI (BRASIL, 1998), já evidenciava a dificuldade em construir uma escola diferenciada:

As dificuldades que vivemos para construir esta escola diferenciada é que não temos livros diferentes. Os que temos são iguais aos da cidade e não falam de nossos povos indígenas... Este problema pode ser superado através da produção de livros nossos... Em cursos de formação e capacitação. Maria José Lima, Professora Xucuru (PE) (BRASIL, 1998, p. 80).

Esta dificuldade pode ser justificada pela ineficiência da formação básica nas instituições de ensino superior, como relatado pelo professor Ener supracitado, ou pela falta de formação continuada interessada na questão da orientação e produção de material

didático, ou ainda na organização do tempo docente que impõe aos professores indígenas uma sobrecarga de multitarefas.

De fato, são muitos os fatores que influenciam na produção (ou não) de materiais didáticos adequados às escolas indígenas. Entretanto, ao mesmo tempo em que os professores indígenas assumem estas dificuldades, também ensinam superá-las evidenciando o desejo de conhecimento para tanto.

4.5.2 Formação continuada e elaboração coletiva para a produção de material didático para uma escola diferenciada

O projeto Ação Saberes Indígenas vem lançando entre os Terena uma possibilidade de produzir materiais didáticos e a capacitação dos seus professores. Como na fala da professora Brenda, que ressalta o projeto como o responsável pela sua produção e das comunidades Terena:

Não trabalho com material que vem pronto já. Eu crio o material!

Pesquisador: Ah! Você cria o seu próprio material?

Sim! E, até então, que a gente tem um programa que é: “ação saberes indígena na escola”. Que também tem toda a região, e abrange, eu acho, que a maioria das etnias do Brasil. Que “Ação indígena”, “Saberes indígenas” e ali a gente constrói material didático também para poder ser trabalhado. (BRENDA).

Nos relatos dos professores interlocutores, em sua maioria, o material produzido é direcionado às séries iniciais do ensino fundamental. Nestes, são contempladas as histórias da própria aldeia, histórias contadas pelos anciãos, mitos, lendas e fortalecimento da língua materna.

Estas histórias são relatadas pelo professor Jader, que escreveu sobre “pequenas histórias da Aldeia Córrego do Meio”, e pelo professor de língua portuguesa Armando, que comenta sobre o livro em construção em parceria com o projeto “Saberes Indígenas”:

Mas assim a gente produziu agora recentemente um livro Saberes indígena. Acho que você conhece, né?[...] Então, Saberes Indígena, um livro que ainda não foi publicado, mas outra vez [em outra aldeia Terena] já foi publicado. O nosso ainda não foi publicado, ele vai ser livro de muita serventia para o nosso professor. Não é só histórias, contos da aldeia, brinquedos. Como [era os] brinquedos antigamente,

como que era a comida, a vestimenta, os costumes, as tradições. Tudo bem, dentro do livro, né! Vai ajudar muito o livro! E a gente mesmo que fez o livro! (ARMANDO).

Os relatos destes professores apresentam um fator fundante para a construção deste tipo de material que é a colaboração e construção coletiva do objeto. Neste sentido, a construção coletiva deste material envolve toda a comunidade indígena e em especial os anciãos que são as “bibliotecas vivas” e detêm muito das histórias e conhecimentos locais.

Para De Oliveira e Vecchia (2020) a produção de material didático para as escolas indígenas de cada etnia precisa ter participação ativa de professores, alunos indígenas e linguistas, para que o trabalho esteja de acordo com a prática cotidiana e linguística da comunidade. E a produção desse material precisa estar intrinsecamente ligada ao fortalecimento da língua e da cultura indígena (p.31). Como a maioria dos materiais didáticos e em especial os livros didáticos vêm do estado e já na sua prerrogativa não são direcionados para nenhuma etnia apresentando um conteúdo generalizado que por sua vez orienta a um conhecimento sem sentido para os alunos das escolas indígenas.

Estes livros didáticos podem vir recheados de contradições para a especificidade da educação escolar indígena. Para Cinta Larga e Martini (2021, p.66) geralmente esses materiais apresentam os “conhecimentos sistematizados e considerados como universais, ignorando os saberes produzidos pelos grupos historicamente marginalizados, como é o caso dos Povos Indígenas”.

Alves (2016, p.52) nos informa que os Terena não querem um modelo integracionista onde ficaria retido a um modelo já reproduzido para uma escola não indígena, pois se entende que a educação é a busca “precisa do educador atuante, tornando-se um agente pesquisador, construindo seu material pedagógico”.

Neste sentido que os professores Jabez e Armando, falam que para definir o vernáculo para palavras novas para a língua Terena é necessário se reunir com toda a comunidade e em especial com os anciãos, para defini-las:

Primeira fala:

Até a própria questão da preservação da língua, né. Por exemplo, o computador né, nós reunimos os anciãos pra dizer. Porque neste momento não existe uma palavra em Terena que se apropria do computador. Tem palavra que se aproxima. Aí, estando com os anciões, que reunimos. Como que é o computador? Ou, como que é o celular? Como a gente pode falar em língua Terena, “o celular”? Aí, eles mesmos em conjunto formalizam a questão da língua. (JABEZ).

Segunda fala:

*Na língua Terena não tem a palavra internet, muitos que falam a língua Terena aproxima a palavra internet: **Interneti** [o professor falou em outra entonação para diferenciar as duas formas de expressar a palavra internet.], aproximam. Seria o caso de reunido [com a] comunidade indígena de Mato Grosso do Sul, para especificar um nome pra isso! Igual o conteúdo de língua portuguesa dos livros didáticos, para que viesse para o nossos, para as crianças que viesse mais, com mais usado como um livro indígena, né! (ARMANDO).*

Para Duarte (2009, p. 29) as línguas minoritárias declinam quando os pais deixam de ensiná-las aos filhos. É neste íterim que a língua majoritária [língua dos brancos] passa ganhar mais importância nas interações familiares. “Portanto, o uso da língua materna nas interações familiares é de suma importância, mas não suficiente à revitalização da língua”. É neste contexto que os materiais didáticos passam a conjugar dois pontos relevantes para os estudantes das escolas indígenas, a promoção dos conhecimentos tradicionais em concordância com a língua materna. A professora Marilza, fala da dificuldade em construir dentro do seu planejamento, um material adequado à realidade Terena, pois nem todos os professores são fluentes na língua e os acessos a recursos não são fáceis:

Então, o que acontece hoje, nós tamo tendo esse problema de incluir dentro do [planejamento]. A professora Enilda é falante, mas nós não estamos achando uma forma de aplicar isso dentro de um material específico Terena. Foi construído vários, mas a nossa realidade é totalmente diferente. Aqui o acesso não é muito fácil. [...] Acho que nós somos 12 professores, destes 12, uns 6 tem domínio [da língua Terena]. (MARILZA)

Em relação à fala da professora Marilza, evidenciamos realidades distintas entre as comunidades, os acessos a internet, salas iluminadas, com ventiladores e outros benefícios não é uniforme e dependendo dessas condições, as informações e materiais, mesmo os básicos, não chegam a todos e nem em todas as comunidades indígenas.

A falta de atenção e interesse nas questões problemáticas das escolas indígenas promove a inserção de agentes externos que devem ser tratadas com cautela uma vez que a entrada destes agentes na comunidade pode desvirtuar a propagação do conhecimento tradicional na educação escolar indígena. Em relação a isso, o professor Gidião [Língua Materna], comenta sobre um material em Terena produzido por missões evangélicas:

Olha! Nós temos [material didático], uma missão evangélica da Inglaterra, dos Estados Unidos enviado por eles. Viveram entre nós aqui e confeccionaram um material bom. Não era aquele que devia estar correto, mas deixaram um caminho muito bom. E usamos esse material. (GIDIÃO)

Muitas iniciativas foram realizadas para se produzir material para os indígenas, estas iniciativas, ainda que sejam revestidas de boa vontade, como o professor Gidião expressa em sua fala: “deixaram um caminho bom”, não podem alcançar grande expressão e tão pouco ganhar muito espaço nas comunidades, pois quando se impõem como os olhos e a voz do outro, simultaneamente subjagam a capacidade do professor indígena em produzir seu próprio conteúdo e conhecimento na eminência de descaracterizá-lo, dissociando-o de sua cultura.

Entre os Terena, em especial, há inúmeros mestres e doutores em diversas áreas que estão nas universidades trabalhando e produzindo muito. A professora Fabricya fala da imposição de um material didático e da pressa em se produzir conteúdo para gerar publicações, sem o auxílio do indígena:

Aqui a gente tentou fazer [material didático]! Foi a BNCC [Base Nacional Comum Curricular], foi feita para a escola, né. Já chegou ali um modelo pra gente tá seguindo. Só que assim, são muito desestímulo, muita falta de informação pelo que o professor já observaram e vi só minha parte né. E assim muita coisa, tipo assim foi feito uma coisa rápida, que tinha que ser feito e tinha um tempo. E foram colocando as coisas lá e aí a gente acaba não entendendo. Mas a gente sim. As professoras de língua Terena, que a gente focou mais na questão da língua mesmo. Elas sentaram, elas colocaram lá, todas as atividades que elas queriam passar para crianças, das disciplinas delas. E encaminhou. Só que eu não cheguei a ler na parte da língua materna, que tem na BNCC. (FABRICYA).

Nobre (2016) fala dessa pressa em se produzir conteúdo por parte dos cursos de formação e/ou projetos independentes:

Há uma produção aligeirada de muitos materiais de qualidade discutível, como cartilhas ou coletânea de textos elaborados em Cursos de Formação ou projetos independentes, sem a devida orientação de natureza linguística, pedagógica e antropológica, assim como observa-se casos em que a publicação, apesar de ter sido produzida em oficinas participativas, tem pouco ou quase nenhuma utilização por parte dos professores na escola (NOBRE, 2016, p. 11).

Entretanto, muito material têxtil e audiovisual tem sido produzido e divulgado pelos próprios indígenas Terena e a cada dia mais estão sendo produzidos e divulgados nas redes sociais ou em lançamentos de livros, por exemplo: *Kalivôno, volumes 1 e 2*, (livro didático bilíngue (Terena-Português), voltado ao ensino intercultural e interdisciplinar de Língua Terena e Arte e Cultura Terena); *Itukeovo Terenoe*, (Trata-se de uma coletânea em quatro volumes produzidos por professores Terena de Miranda no qual foi um dos dez finalistas do

Prêmio Jabuti 2020); história em quadrinhos (HQ) *Séno Mókere Káxe Koixomuneti* “Sol: a pajé surda” (HQ em língua indígena de sinais); Textos e Atividades em Língua Terena (trabalho coletivo com autoria dos professores indígenas do Território Indígena Taunay – Ipegue, para serem utilizadas na alfabetização dos alunos indígenas que pertencem às escolas das aldeias); *Vukapanavo* – O despertar do povo Terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político do advogado e ativista Dr. Luiz Henrique Eloy Amado, entre outros trabalhos textuais voltados as comunidades Terena. Além destes trabalhos em textos podemos destacar o Canal no Youtube de Eliel Terena, canal: *Vemó’u: Língua Terena*¹² como um divulgador da língua Terena, entre outros canais direcionados em espalhar a cultura e a arte Terena.

Segundo De Oliveira e Vecchia (2020, p.30) a “elaboração de ferramentas pedagógicas destinadas às comunidades indígenas deve ser realizada de maneira cautelosa, dado que cada etnia possui sua língua e seus costumes”. Para Cinta Larga e Martini (2021) a formação inicial e continuada de professores indígenas tem caráter estratégico e podem contribuir de forma significativa na produção de materiais didáticos específicos.

Mesmo diante das dificuldades os professores Terena reconhecem o apoio e orientação dado por alguns órgãos e instituições como universidades e secretarias de educação para a produção de materiais que sejam específicos e produzidos entre e para os Terena. Neste sentido, mencionamos as falas dos professores interlocutores:

Primeira fala: Apoio da Secretaria de educação:

Nós temos esse material. Até mesmo hoje o Secretário que está atualmente na secretaria de educação, Ele gosta, ele quer apoiar mais o nosso projeto. Ele quer publicar mais material. Que a gente tem muitos escritos! Porque é dividido por séries né, desde o pré até o ensino médio. Eu sei que eu fiquei com o segundo ano, eu e minha turma. E a gente trabalha contexto da comunidade nesse material, é tudo história que foram registrados. Desenhos, a gente trabalha os desenhos, grafismo, a fala, né! Como fala! Tudo nesse material. Nós temos um material didático próprio, já! (DEVANE).

Segunda fala: Apoio da UFMS e do projeto Saberes indígenas.

É, vir da secretaria municipais e do estado não contempla [Os materiais enviados pelo estado, para as escolas, não contemplam o conhecimento tradicional Terena]. Mas nós estamos em fase de finalização e confecção de materiais didáticos. É nós temos o projeto saberes indígenas. Já temos um conjunto de textos de orientações, com relação a um material específico que só falta finalizar e a Universidade de Mato

¹² <https://www.youtube.com/ElielTerena/videos>

Grosso do Sul [UFMS], ela já disponibilizou essa finalização e possivelmente a distribuição após ser publicada desses materiais que vai ajudar bastante. (JABEZ).

Às vezes esse material não fica a contento dos professores Terena, em função da diagramação ou das cores, mas é evidente o orgulho que apresentam ao produzirem seus materiais e com os conteúdos específicos para o ensino de seus alunos. Expressão deste orgulho, a professora Edineide, fala do “nosso livro” com o prazer em ser protagonista no trabalho realizado em sua comunidade:

O nosso livro foi o primeiro material produzido e publicado dentro do Estado [MS]. A gente ficou feliz, mas só que não 100%. Porque havia uma proposta de publicação, tudo ia ser conforme nós queríamos. Foi publicado assim, mas não da forma que a gente gostaria. Diminuíram por exemplo, a fonte, fizeram textos muito pequenos. Porque era para, por exemplo, no quinto na, mas às vezes precisam ser maiores o material, precisa ser muito colorido. Tanto é, quem fez a arte da pintura de todo o trabalho da confecção do desenho foi a indígena, mesmo daqui da comunidade. E aí a gente observou que na diagramação ali começar a diminuir as coisas, não sei se é por conter no mínimo de páginas. Porque tem custo né, então assim o fato que o bom é que foi publicado. Aí o ruim é que ficou nesta parte aí, mas a gente vai levando (EDINEIDE).

A fala da professora Edineide reflete a apropriação que o professor Terena tem por seu produto, consciente da qualidade e esmero necessários para encantar as crianças e satisfazer o(s) autor(es).

A pesquisadora Naine Terena de Jesus (2014, p.149) fala que “os professores primam pela criação e direcionamento dos diferentes produtos de comunicação para fortalecer a educação escolar”. O professor de língua portuguesa Armando, fala com orgulho que “*a minha parte eu construo né, eu construo, pego o meu computador e começo a digitar*” e é ouvindo os anciãos e com o auxílio dos seus alunos que os textos vão sendo produzidos: “*eu já produzi texto aqui dentro da sala de aula numa fala de um ancião ele contando uma história, num texto narrativo ele contando uma história de vida eu construí junto com meus alunos*”.

Essa construção coletiva é importante como um trabalho de integração e pareceria necessária para a produção de novos modelos metodológicos, materiais didáticos a serem trabalhados pelos professores Terena. É neste contexto que o relato do professor Amarildo, que tem formação em letras, mas ministra as disciplinas de matemática, ciências e língua portuguesa em sua escola, fala da falta de material destinado ao ensino médio, final do ensino fundamental e da importância da parceria:

No momento, nós produzimos, nós já temos já, volume de mais ou menos quatro livros didático. Nós temos, mas no momento é do ensino fundamental. Ainda nós não

temos do ensino fundamental final e nem médio. A gente que tá trabalhando em cima, produzindo esse material, porque leva muito tempo, e a gente às vezes precisa de um parceiro pra fazer a impressão. Então, no momento esses livros do ensino fundamental que a gente construiu. Livro didático, quem é que está nos ajudando mais?! São os universitários! Esses universitários têm parceria com o governo federal né, eles sabem o trâmite pra chegar lá (AMARILDO).

É expressivo empenho dos professores Terena, em melhorar e estreitar os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos científicos. Ansiando produzir conteúdos que reflitam a realidade local de cada comunidade Terena compreendem a importância de parceria com universidades, centros de pesquisas, secretarias de educação constituindo uma iniciativa para auxiliá-los na produção de seus materiais didáticos a fim de assegurá-los em relação a manutenção e propagação da sua cultura e dos seus conhecimentos científicos.

CONCLUSÃO

O conhecimento tradicional Terena foi, para este trabalho, pano de fundo para discutimos a história da ciência Terena, como os professores indígenas trabalham suas disciplinas e quais elementos corroboram para a transmissão do etnoconhecimento para os bancos escolares; assim como os caminhos da educação escolar indígena. O que se constatou foi à presença de vários elementos que compõe a estrutura da transmissão do etnoconhecimento para os bancos escolares e os subsídios que os professores indígenas se utilizam para promover o conhecimento tradicional aliado ao conhecimento científico.

Nesta pesquisa foi realizado um estudo sobre a historiografia Terena e um Estado da Arte, de parte, da cultura Terena que há gerações são promovidos por seus membros. Analisaram-se a partir dos relatos dos professores interlocutores os artifícios utilizados para a divulgação do conhecimento tradicional e promoção da cultura Terena. Destes elementos que corroboram para a transmissão do conhecimento tradicional Terena destacou-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Ancião e os artifícios que os professores indígenas usam para a transmissão do conhecimento tradicional. Também se destacaram outros elementos que colaboram e integram a transmissão do conhecimento tradicional Terena, a formação acadêmica e o material didático. Destes elementos que compõem e colaboram na transmissão do conhecimento tradicional Terena, pretende-se nestas considerações finais objetar a questão de pesquisa: Como os conhecimentos tradicionais (etnoconhecimento) se apresentam e se relacionam nas escolas das aldeias Terena?

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é, de fato, um documento oficial de grande relevância à organização e ao funcionamento das escolas públicas, à educação dos indígenas e à valorização de saberes tradicionais. Neste contexto, a integração entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos tidos como científicos prevalece na formação descolonial deliberadamente perseguida no âmbito da educação escolar em comunidades Terena.

Por este motivo, o desafio em atender as expectativas das comunidades e as exigências de excelência no ensino formal permanece na pauta do dia, e exige a formação continuada dos profissionais indígenas que atuam no campo da educação pública e gratuita. Esta formação ocorre tanto no âmbito acadêmico como na vida em comunidade, e requer o constante exercício do docente superar adversidades e se reinventar enquanto educador.

Enquanto documento oficial, a eficácia do PPP está associada a um permanente processo de avaliação e reestruturação nas escolas municipais e estaduais que atendem ao

povo Terena. Nesses estabelecimentos, verifica-se grande empenho e capacidade de superação e criatividade por parte dos docentes indígenas, com destaque para aqueles que atuam na gestão escolar. Nota-se ainda expressiva capacidade de atuação junto a órgãos públicos municipais e estaduais, em busca de melhorias para as escolas e suas comunidades. Não é por menos que os professores constituem uma força política nas comunidades, muitas vezes a atuar junto com as lideranças tradicionais na reivindicação de outras pautas, como a regularização de terras tradicionalmente ocupadas.

No que diz respeito a questionamentos para serem respondidos em futuros trabalhos, ficam as seguintes perguntas: A) Quais seriam as dificuldades cotidianas encontradas pelos docentes para alcançar os objetivos elencados nos PPPs? B) O que poderia ser feito para melhorar e aproximar os objetivos contidos nos PPPs em relação à realidade de cada comunidade e sua escola indígena? C) Quais estratégias poderiam ser utilizadas para atingir a esses propósitos? D) Como se daria uma integração orgânica mais eficaz entre conhecimento tradicional e conhecimento científico, com vistas a atingir os parâmetros de qualidade aferidos nacionalmente? Todos estes questionamentos são perguntas complexas que instigam a continuidade do estudo aqui apresentado porque exigem respostas igualmente complexas.

Uma possibilidade de propagação e conservação da língua Terena nas escolas das aldeias seria repensar sua organização no currículo e no PPP das escolas sob a perspectiva do ensino bilíngue. Uma pesquisa e adequação utilizando os modelos das escolas não-indígenas que praticam o bilinguismo português/inglês na sua estrutura educacional poderia ser uma alternativa de conservação da língua materna integrada aos conhecimentos científicos. Neste sentido, o domínio da língua materna não seria um obstáculo, pois na atualidade, a maioria dos docentes dominam a língua, além de potencializar a participação da família no processo educativo.

O PPP tem um papel importante na sistematização e organização dos conceitos de unidade cultural indígena, nos seus anseios e projetos futuros, possibilitando à comunidade indígena delinear a formação esperada para seus educandos tendo o conhecimento tradicional e a cultura Terena elementos constituintes e ancorados na educação. Sendo o PPP apenas um dos elementos que colaboram para a transmissão do conhecimento tradicional, importa compreender o valor dos anciões e da “Família” para uma comunidade indígena, entende-se que no processo educativo todos são protagonistas uma vez que professor e aluno devem permutar seus papéis de educador e educando continuamente. Para Cardoso (2018, p. 141), “ao evocar os anciões, o PPP acaba por afirmar a autoridade dos ancestrais,

legitimando suas vozes e consagrando-as na história por meio de um documento que orientará a educação das próximas gerações”.

Neste contexto, os anciãos ou troncos velhos são atores sociais importantíssimos e prestigiados nas comunidades Terena. Os conhecimentos que são repassados às gerações mais jovens fortalecem a solidariedade geracional e contribuem decisivamente para o sucesso da educação tradicional e da educação escolar indígena. Aos professores cabe o papel de mediadores e tradutores dos conteúdos transmitidos pelos mais velhos aos mais jovens. Fazem isso de maneira a concretar e fortalecer a ponte entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico ocidental, (re)elaborando e (re)pensando práticas pedagógicas que vislumbrem os dois universos.

Um dos desafios na formação profissional do professor, seja ele indígena, seja não-indio, está justamente na correlação entre as duas formas de conhecimento, o que requer tempo disponível para ler, ouvir e aprender constantemente, assim o fazendo de modo a interagir com saberes tradicionais e conhecimentos tidos como científicos e apreendidos na academia *stricto sensu*. O docente que propor e ministrar uma aula inter, multi ou transdisciplinar deve ler muito e pesquisar exaustivamente. Esta prática exige superar as fronteiras de conhecimento disciplinar, constituídas no Ocidente, sobretudo na Europa e a partir dos séculos XVIII, XIX e XX. Para o professor indígena, o conhecimento tradicional não está necessariamente registrado em livros didáticos ou nas plataformas de busca na Internet. Está vivo na memória dos anciãos das comunidades, naqueles que detêm os conhecimentos tradicionais ainda que não tenham estudado em faculdades e universidades.

É neste caminho que os relatos dos professores indígenas acerca do etnoconhecimento Terena no qual eles trabalham em sala de aula, nos seus planejamentos diários, reforçam a importância que os professores e Anciãos têm na propagação da sua cultura e da sua ciência. A divulgação parcial do etnoconhecimentos proferidos nos relatos dos professores interlocutores lança luz a toda a ciência que os povos originários têm a ofertar para a população no geral e para a ciência universal.

São os professores atualmente os maiores responsáveis em propagar esse etnoconhecimento, pois esses estão nas universidades e instituídos de educação espalhados pelo mundo. Ouvir o que o indígena tem no seu conhecimento a partir da sua vivência dentro das suas comunidades está carregado de histórias, mitos, lendas e muita ciência.

O etnoconhecimento Terena para os professores indígenas é como a Cerâmica: Colhe-se e seleciona-se a argila; molda-se as esculturas; espera-se o melhor momento para se levar ao fogo e finalmente a arte estará pronta.

A formação do professor indígena é parte importante para que os conteúdos trabalhados possam aproximar o conhecimento tradicional do científico. Nesta formação consta o planejamento das aulas e o trabalhar com interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, fazer parte do contexto do professor indígena, pois somente sendo ensinado a enxergar os conteúdos com maior amplitude possibilitará que os educadores possam transmitir de forma contextualizada nas suas disciplinas. Para que o trabalho docente seja melhor aproveitado, a estrutura física, a formação acadêmica e os materiais didáticos devem ser apropriados para o trabalho nas aldeias. Pois, nas palavras do professor Valdervino “Porque se nós ficamos dependendo dos outros, nós jamais seremos visíveis e jamais irão contar a nossa história. E se contar! Não contar da maneira inversa. Então quem sabe de nós, somos nós!”

Ninguém sai pronto da universidade, são os caminhos e as práticas que aperfeiçoam os futuros profissionais. A formação acadêmica para um professor indígena está impregnada de obstáculos a serem vencidos. Deve-se vencer a saída de casa e da sua comunidade, os pré-conceitos pelo seu modo de agir, vestir, falar ou ser, e além de tudo ele deve progredir nos estudos. As universidades deveriam estar preparadas para receber a todos e proporcionar a todos a capacidade de evoluir nos estudos, além de acolher as diferenças e aprender com elas.

É através das vozes dos professores interlocutores que se percebem falhas e acertos nas formações acadêmicas e é através deles que se podem moldar novas práticas pedagógicas. Seja na recepção, nos nivelamentos dos conteúdos ou dar voz à diferença para enriquecer culturalmente toda a comunidade acadêmica.

O programa como Ação Saber Indígenas é um grande exemplo de projeto que vem a somar na formação continuada dos professores indígenas e que pode servir de exemplo para outras práticas acadêmicas. Entretanto, esses programas nascem e morrem muito rapidamente e não há, na maioria dos casos, manutenção e acompanhamento realmente continuado. Outro aspecto é que esses programas são na sua maioria voltados para o ensino fundamental e pré-escola. O ensino médio fica à deriva nesses programas. Para que os professores indígenas possam planejar suas aulas contemplando o conhecimento tradicional somado ao conhecimento científico necessita uma capacitação diferenciada e um empenho do professor indígena em estudar, debater com seus colegas e com sua comunidade os conhecimentos que possibilitam um maior aprofundamento.

Lançar um olhar sobre a formação do professor indígena é repensar toda a cadeia educacional para a formação de professores. Pois as ressalvas transcritas desses

interlocutores refletem muito das falas dos que se sentem à margem da sociedade ou que enfrentam dificuldades na sua formação. Deve-se repensar desde o acesso à universidade, a chegada, o acompanhamento e o pós-finalização, quando este professor retorna à sua comunidade e replica os novos ensinamentos na sua comunidade. É entender que existe uma língua portuguesa diferente praticada pelos povos originários e muito conhecimento enraizado na sua formação como indígena, podendo ser mais bem aproveitado nas instituições de ensino.

E uma das maneiras de se propagar o conhecimento tradicional nas populações indígenas é através da escola. E um dos possíveis objetos de condução são os materiais didáticos que necessitam da coletividade para serem construídos e harmonizados às características de cada comunidade indígena. Na fala do professor Gidião, acerca do material deixado pelas missões evangélicas: “Não era aquele que devia estar correto, mas deixaram um caminho muito bom!”. Deixar um caminho é a iniciativa antiga em se produzir conteúdo que pertence ao outro sem o aval e integração do outro, é um caminho, mas não é o pertencimento do outro.

Por este motivo os professores indígenas têm tido o protagonismo em produzir seus materiais didáticos como complemento das suas práticas pedagógicas. Contudo o número produzido ainda é pequeno e necessita de um empenho maior para sistematizar a construção e divulgação de materiais que tenham a impressão digital do Terena.

Observou-se que os materiais produzidos ainda são voltados ao estudante da pré-escola ao quinto ano e que os materiais destinados ao ensino médio ficam a desejar, pois há uma dificuldade em produzir material voltado aos anos finais. Parte dessa dificuldade pode estar na falta de capacitação, desde a formação universitária ou na formação continuada. Outro aspecto importante é a falta de estrutura das escolas indígenas e do trabalho árduo dos professores indígenas em se desdobrar para suprir a falta de profissionais ou de possíveis outras tarefas diárias.

A produção do material didático só faz sentido, se for um ato coletivo, implicado com o território, a comunidade e seus saberes ancestrais. E parte deste trabalho deixa algumas perguntas sem respostas e que somente vivendo o dia a dia em escolas indígenas poderia ser respondido. Como produzir um material didático que contemple o conhecimento tradicional e o conhecimento científico? Como produzir um material didático que seja o mais abrangente e contemplem todos os anos escolares? Há alguma falha na capacitação dos professores indígenas, como supri-las? A verdade é que os professores indígenas fazem o seu melhor, com os recursos que são possíveis e vem produzido à guisa das dificuldades.

De todo modo, os resultados aqui apresentados demonstram que o tema não se esgota, e que muitos são os desafios enfrentados nas escolas que atendem as comunidades Terena em Mato Grosso do Sul. Se houvesse mais tempo de estudo de campo poderíamos ter, talvez, outras respostas ou visão desta transmissão do conhecimento tradicional. Um dos elementos que condicionaram a pesquisa foi provocado pela pandemia de COVID-19 que assolou o mundo e em especial as comunidades indígenas no Brasil. A pandemia limitou bastante o número de participantes, o tempo da pesquisa, assim como o aprofundamento dos elementos que compuseram essa pesquisa. Entretanto, os dados desta pesquisa promoveram um estudo do conhecimento tradicional Terena e provocaram publicações acadêmicas que reverberarão e promoveram novos estudos e novas abordagens.

Um trabalho como esse nunca se acaba e nunca se esgota, pois o universo que compõe os povos originários é riquíssimo. Porém, deixa-se uma semente para futuros estudos e novos elementos que possam compor a história da ciência Terena e os modos de transmissão do conhecimento tradicional.

REFERÊNCIAS

- ACÁCIO, M. (2006). A última bala é a minha vitória: A história secreta da resistência timorense. Dafundo: Oficina do livro, 293 pp.
- AFONSO, G.B. & SILVA, P.S. (2012). O Céu dos Índios de Dourados: Mato Grosso do Sul. Editora UEMS, 86p.
- AFONSO, G.B. (2006). Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani. Scientific American - São Paulo: Edição Especial. Etnoastronomia, p. 46-55.
- AGOSTINHO, S. (1980). Confissões; De Magistro. Trad. J.O. Santos, A. Pina e A. Ricci. São Paulo: Abril Cultural.
- AGUILERA URQUIZA, A. H. & NASCIMENTO, A. C. (2013). Rede de Saberes – Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.
- AGUILERA URQUIZA, A. H. (2017). A interculturalidade como ferramenta para descolonizar a educação – reflexões a partir da ação ‘saberes indígenas na escola’. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v.2, n.1. DOI: 10.5216/racs.v2i1.48996. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/48996>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- ALBO, X. (2002). Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia. 4a edición actualizada, CIPCA dernos de Investigación 52. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF e CIPCA.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. & FERREIRA, A. T. B. (2019). Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. ENSAIO (RIO DE JANEIRO. ONLINE) , v. 27, p. 1-21.
- ALEGRE, M. S. P., (2015). Educação indígena colonial: ironias de um projeto. Mneme: Revista de Humanidades, Caicó, v. 15, n. 35, p. 87-110.
- ALMADA, M. (2012). Paraguai: Educação e dependência [online]. Assunção: M. Almada. In Academic Memory. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.355/pm.355.pdf>
- ALMEIDA SERRA, R. F. de (1800). (1845). “Parecer sobre o aldeamento dos índios Uaicurús e Guanás com a descrição dos seus usos, religião, estabilidade e costumes”. Revista do Insituto Histórico e Geográfico do Brasil. Rio de Janeiro, vol. 7, p. 204-212.
- ALMEIDA, M. R. C. (2010). Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: Ed. FGV.

- ALTENFELDER SILVA, F. (1948). Mudança Cultural dos Terena. Revista do Museu Paulista, São Paulo, nº 8, V. III
- ALVES, G. P., (2016). O protagonismo da Escola Polo Indígena Terena Alexina Rosa Figueredo, da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul, no processo de retomada do território da terra indígena buriti, 115 f, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande.
- AMADO, L. H. E. (2020). VUKAPANAVO – O DESPERTAR DO POVO TERENA PARA OS SEUS DIREITOS: MOVIMENTO INDÍGENA E CONFRONTO POLÍTICO. Revista Trabalho Necessário, 18(36), 392-398. <https://doi.org/10.22409/tn.v18i36.42816>
- AMADO, L., (2019). Tese: Vukápanavo o despertar do povo terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político. UFRJ.
- AMADO, S. E. (2016). O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional-UFRJ.
- ANGOLA. (1965). História Geral de Angola. Argélia: Edições Afrontamento.
- ANGOLA. (1977). Lei Constitucional, Artigo 13º, p.9. Luanda,
- ANGOLA. (1980). MEC - Ministério da Educação e Cultura. Gabinete de Estudos Sociais. Relatório de Atividades: pp. 24-25.
- ANGOLA. (1997). Ministério do Planeamento (MINPLAN). Proposta para uma política de população para Angola. Cadernos da População e Desenvolvimento. Número especial, Luanda,
- APPLE, M. (1989). Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ARASHIRO, N. N. & Santos, M. C. L. F. (2011). Vozes do Artesanato, Fabio Pellegrini (organizador), [s.n.]. Campo Grande, FCMS.
- ARGENTINA. (1853). Constitución de la Nación Argentina: publicación del bicentenario, 1853. 1ª ed. Buenos Aires: Corte Suprema de Justicia de la Nación. Biblioteca del Congreso de la Nación. Biblioteca Nacional, 2010. disponível em: <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ar/ar147es.pdf>
- ARGENTINA. (1994). Constitución de la Nación Argentina, disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0039.pdf?view=1>
- ARGENTINA. (2013). Secretaría de derechos humanos de la nación, “un enfoque de inclusión desde la perspectiva de la interculturalidad” (MIMEO), BUENOS AIRES.
- ARGUEDAS, J. (1986). Nosotros los maestros. Edit. Horizonte. Lima, 1. Perú.

- ARTUNDUAGA, A. (1996). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. En: Revista Iberoamericana de Educación N° 13. Educación Bilingüe Intercultural. Biblioteca virtual. [http:// www.campus-oei.org/revista/](http://www.campus-oei.org/revista/)
- AUSTRALIAN DICTIONARY OF BIOGRAPHY, (2006). Lock, Maria (c.1805-1878).
- AZEVEDO, F. de. (1943). A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE.
- BALDUS, H. (1950). Lendas dos Índios Tereno. Revista do Museu Paulista, São Paulo, N. S., VOL. IV.
- BARBOSA, D. W. (2003). Cerâmica terena. Rio de Janeiro/Funarte: IPHAN, CNFCP.
- BARBOZA, R. A. G. (2019). Os Terena de Buriti e a Festa de São Sebastião: da promessa à tradição. A Festa de São Sebastião como estratégia de resistencia entre os Terena da Aldeia Buriti? Dissertação (Antropologia) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.
- BARCELOS NETO, A. (2008). Choses (in)visibles et (im)périssables. *Gradhiva*, n. 8. Disponível em: <https://journals.openedition.org/gradhiva/1203> Acesso em: 08 abr. 2021.
- BARRINGTON, J. & BEAGLEHOLE, T. (1974). Escolas Māori em uma sociedade em mudança. Wellington: Conselho de Pesquisa Educacional da Nova Zelândia.
- BARRINGTON, J. (1988). Learning the “dignity of labour”: secondary education policy for Maoris. *New Zealand Journal of Education Studies*, vol.23, issue 1.
- BATESON, C., (2004). The convict ships, 1787-1868. North Sydney, N.S.W.: Library of Australian History.
- BAYER, M. F.; FLORENTINO, O. P. M., & ORZECOWSKI, S. T. (2020). Educação escolar indígena. *Revista Espacialidades*, 16(01), 38-64. <https://doi.org/10.21680/1984-817X.2020v16n01ID19549>
- BELCHIOR, M. D., (1965). *Evolução Política do Ensino em Moçambique» In: Moçambique: Curso de Extensão Universitária- Ano Lectivo de 1964-1965*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina da Universidade Técnica de Lisboa, pp. 637-674.
- BENINI, A. M. L. & ORATHES, A. C. M. (2014). A representação da identidade cultural e as influências étnicas na criação de moda. 160 p. Projeto de Pesquisa (Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Apucarana, 2014.

- BENITES, T. (2003). Mbo'e Kátia ñemoñe'ê há japo kuatione'ê: (Fazendo o papel falar e produzindo sua fala). 2003. Monografia (Graduação Normal Superior) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.
- BERGAMASCHI, M. A. & MEDEIROS, J. S., (2010). História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang, *Revista Brasileira de História*, vol. 30, núm. 60, diciembre, pp. 55-75, Associação Nacional de História, São Paulo, Brasil.
- BERGAMASCHI, M. A; DOEBLER, M. B. & BRITO, P. (2018). Estudantes Indígenas em Universidades Brasileiras - um estudo das políticas de acesso e permanência. *REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS RBEP-INEP*, v. 99, p.37-53.
- BITTENCOURT, C. M. F. & LADEIRA, M. E. (2000). A história do povo Terena. Brasília: MEC; São Paulo: USP/CTI, 156 p.
- BODLEY, J. H. (1994). An anthropological perspective. *Cultural Anthropology: Tribes, States and the Global System*. Disponível: <http://www.wsu.edu:8001/vcwsu/commons/topics/culture/cultureddefinitions/bodleytext>.
- BOGDAN, R. & BILKEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLAND, F., (2009). *History of Indigenous Education*. Disponível em http://bookbuilder.cast.org/view_print.php?book=20995 acesso em 26 de fev 2021.
- BORDEGARAY, D. & NOVARO, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de educación intercultural bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social.*, Buenos Aires, n. 19, p. 101-119.
- BORGES DELBERIO, M. C. (2009). El proyecto político pedagógico como mediador de la educación liberadora. *Educere*, v.13, n.46, p.615-625.
- BORNIOTTO, M. L. S. & FAUSTINO, R. C. (2017). ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: RACISMO E PRECONCEITO ÉTNICO. In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2017, Curitiba. EDUCERE: III Congresso Nacional de Educação. p. 5061-5073.
- BOUYER, M. A. (2007). *La educación de las elites indígenas en el Perú colonial Lima*: IFEA-Instituto Riva Agüero.

- BOWKER, A., (1993). *Sisters in the Blood*, Washington, DC: WEEA Publishing Center, p. 20.
- BRAGANÇA, A. de & DEPELCHIN, J. (1986), *Da Idealização da FRELIMO À Compreensão da História de Moçambique*, *Estudos Moçambicanos*, (5/6), 29-52.
- BRANDAU, R.; MONTEIRO, R. & BRAILE, D. M. (2005). Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. *Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular*, [S.L.], v. 20, n.1, p.7-9. Fap UNIFESP. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-76382005000100004>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- BRASIL, (1988). Ministério da Justiça. Constituição Federal. Brasília: Congresso Nacional.
- BRASIL. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394.
- BRASIL. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coleção de livros didáticos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: informações para o professor. Brasília, DF: MEC/SEF.
- BRASIL. (1999). CNE/CEB. Parecer n. 14. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação escolar indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 out. 1999.
- BRASIL. (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- BRASIL. (2012). Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Parecer homologado CNE/CEB nº 13/2012, de maio de 2012. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 18, 15 jun. 2012.
- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v.3, n.2, p.77-101.
- BROOK, J. & KOHEN, J. L. (1991). *The Parramatta Native Institution and the Black Town: a history*. Kensington, NSW: NSW University Press.
- BROSTOLIN, M. R. & CRUZ, S. F. (2009). Estilos de aprendizagem e de ensinagem na escola indígena Terena. *Construção psicopedagógica*, 17(14), 24-43. Recuperado em 01 de julho de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-9542009000100004&lng=pt&tlng=pt
- CABALZAR, F. D. (Org.). (2012). *Educação Escolar Indígena do Rio Negro, 1998-2011. Relatos de experiências e lições aprendidas*. 1. ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, v. 2000. 431p

- CABRERA, O. (1995). Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina, *Revista Interamericana de Educação de Adultos*, V 3. P. 67-99.
- CAFÉ, L. M. A. & BRÄSCHER, M. (2008). Organização da informação e bibliometria. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 54-75. DOI: 10.5007/1518-2924.2008v13nesp1p54. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2008v13nesp1p54>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- CALHÁU, S., (2010). Existe mesmo uma educação para o povo? In: COSTA, Renato Pontes. “... e uma educação pra o povo, tem?”. Rio de Janeiro: Caetés.
- CAMPOS, A. (2012). Krenak, o presídio indígena da ditadura. *Agência Brasil de Fato /Porantim*, Ano XXXV, nº 347, Brasília, p. 8 -9.
- CAMPOS, E. R.; PAGANI, R. N.; RESENDE, L. M. & PONTES, J. (2018). Construction and qualitative assessment of a bibliographic portfolio using the methodology *Methodi Ordinatio*. *Scientometrics*, vol. 116, n. 1, p. 815 – 842.
- CAPACLA, M. V. (1995). O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-94). Brasília: MEC; São Paulo: MARI/USP.
- CARDOSO, W. D. (2011). A história da educação escolar para o terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde. 2011. 143 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- CARDOSO, W. T. (2007). O céu dos Tukano na escola Yupuri: construindo um calendário dinâmico. 2007. 389 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- CARDOSO, Y. C. (2018). Habitus, dialogismo e resistência no discurso das últimas falantes da língua munduruku do Amazonas. *MOARA*, v. 1, p. 125-148.
- CARRASCO, R. C. (2008). Educación para indígenas en los Andes peruanos: una mirada intercultural (1941-1989).
- CARTONI, D. M. (2009) Ciência e conhecimento científico. *Anuário da produção acadêmica docente (Anhanguera Educacional. Valinhos)*, v. 3, p. 9-35.
- CARVALHO, R. F. (1995). Subsídios para compreender a Educação Escolar Indígena Terena de Mato Grosso do Sul. Santa Maria/ RS, 133p. (Dissertação de Mestrado)
- CARVALHO, S. & CARVALHO, F. (1997). *Bibliografia Crítica dos Povos Aruák de Mato Grosso do Sul e do Grande Chaco* (no prelo).
- CASALI, A. (2004). Para a construção de um Projeto Pedagógico Escolar nas Escolas Integradas, no Âmbito do Convênio UP – MINED. São Paulo: PUCSP. (mimeo)

- CASTELLS, M. (1999). O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra.
- CASTELNAU, F. (1850). Expédition dans les Partier Centrales de l'Amérique du sud, P. Bertrand, Paris, vol. 3, p. 471.
- CASTILHO, M. A.; DORSA, A. C.; SANTOS M C F & OLIVEIRA, M. M. G. (2017). Artesanato e saberes locais no contexto do desenvolvimento local. Interações (Campo Grande) [online]. 2017, v. 18, n. 3 [Acessado 30 junho 2021], pp. 191-202. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/inter.v18i3.1518>>. ISSN 1984-042X. <https://doi.org/10.20435/inter.v18i3.15187>.
- CASTILHO, M. A.; SANTOS, M. C. L. F. & GOMES, R. M. (2010). Cerâmica Terena: patrimônio imaterial. Tellus, Campo Grande, ano 10, n. 19, p. 231-238, jul./dez.
- CASTILLO CARDENAS, G. (1987). Liberation theology from bellow: The life and thought of Manuel Quintín Lame. New York: Orbits Books, Maryknoll. 200 p.p.
- CASTILLO ROSAS, A. (2016). Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 21(70), 691-717.
- CASTRO, C. 1963. África Contemporânea, São Paulo, Grafica Biblos Limitada, 2ªed.
- CAVERO, R. & CAVERO, R. (2007). Retábulo de Memórias (Indígenas e Indígenasem Ayacucho). Lima: Universidade Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- CAZDOW, A. A., (2007). NSW Aboriginal Education Timeline 1788-2007.
- CEB - Código de Educação da Bolívia. (1955). Decreto Lei nº 10.704 de 20 de janeiro de 1955.
- CERQUEIRA, L. M. L. (2012). Educação escolar indígena: PPP Fulni-ô, gestão escolar e prática de bilinguismo. In: políticas, práticas e gestão da educação, 2012, Recife. Biblioteca ANPAE - Série Cadernos ANPAE - n. 13. São Paulo: ANPAE, 2012. v. ÚNICO.
- CHAGAS-FERREIRA, J. F. (2021). Estudo Exploratório sobre o Desenvolvimento de Talentos entre os Kayabi., Estudos e Pesquisas em Psicologia, Vol. 02. <https://doi.org/10.12957/epp.2021.61061>
- CHASSOT, A. (2006). Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí.
- CHASSOT, A. I. (2001). Uma dimensão ambiental como uma alternativa para um ensino mais político. In: Santos, J.E.; Sato, M. (Org.). A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora. 1ed.São Carlos: Rima, v. 1, p. 397-412.

- CHAVES, F. A. (2019). ALVES, Gilberto Luiz; MATIAS, Rosemary. A produção da cerâmica terena na aldeia cachoeirinha em Miranda, MS. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 20, p. 73-80.
- CHURCHILL Jr. G. A. (1987). *Marketing research: methodological foundations*. Chicago: The Dryden Press.
- CIARAMELLO, P. R., (2014). Escolarização indígena, cultura e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, (41), 109–125. <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.294>
- CINTA LARGA, A. & MARTINI, C. M. (2021). Proposta de material didático específico para as aulas de matemática nas escolas do povo indígena cinta larga. *Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 60–77. DOI: 10.30681/relva.v8i1.5523. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/5523>. Acesso em: 31 maio. 2022.
- COB - Central Oobrerá Boliana., (1989). *Proyecto educativo popular*. La Paz.
- COIMBRA, A. C. G., & BRANCO, M. L. (2020). Educação escolar indígena e saberes tradicionais: A percepção dos professores Pipipã de Kambixuru. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(162). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4728>
- COLOMBIA. (1991). Constituição da Colômbia de 1991, acesso em 04 de março de 2021 em <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- COSTA, A. G. d. S., & ALMEIDA, A. C. F. d. (2020). O Projeto Político Pedagógico numa perspectiva coletiva. *Research, Society and Development*, 9(10).
- COSTA, A. G. de S. (2019). Uma avaliação do processo de implantação do projeto político pedagógico nas escolas da rede estadual de ensino: um estudo de caso em Quixadá-Ce, Dissertação (mestrado) -Universidade Federal do Ceará.
- CRIC - Consejo Regional Indígena del Cauca. (1987) *Nossa experiência educacional*. Cauca. 36pp.
- CRIC - Consejo Regional Indígena del Cauca. *Recopilación de la Legislación Indígena*. (1999). Popayán.
- CROSS, R., (1999). *American Indian Education: The Terror of History and the Nation's Debt to the Indian Peoples*. University of Arkansas em *Little Rock Law Review* 21: 4, 963.
- CUNHA, F. C. D. F. & PAIVA, J. C. (2018). A arte estampada na identidade indígena Terena, *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ*.

- CUNHA, F. C. D. F. (2018). Identidade Terena: a valorização do passado e o olhar para o futuro – estudo relacional de aldeias Terena em Aquidauana e Anastácio. Programa Doutoral em Educação Artística da Universidade do Porto Faculdade de Belas Artes. Tese aprovada em 24 de abril de 2018;
- CUNHA, J. S. C. da. (2001). A Questão do Timor-Leste: origens e evolução. Brasília: FUNAG/IRBr, 249 p.
- CUNHA, M. C. da. (2007). Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*, [S. l.], n. 75, p. 76-84. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i75p76-84. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>. Acesso em: 13 out. 2021.
- CUNHA, M. C., (1992). Introdução a uma história indígena, In: *História dos índios no Brasil* (São Paulo: Cia das Letras, Secretaria Municipal de Cultural: FAPESP), 18-19.
- CYRINO, T. M. F.; PIETROCOLA, M. & MARTINS, R. A., (2011). *Historiografia e Natureza Da Ciência Na “Sala de Aula.”*, p. 27–59.
- CZARNY, G. & PALADINO, M., (org.). (2012). *Povos Indígenas e Escolarização: Discussões para se Repensar Novas Epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro, Garamond,
- D’AMBROSIO, U. (2013). *Etnomatemática: elo entre tradições e a modernidade*. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Coleção Tendências em Educação Matemática, v. 1).
- D’ANGELIS, W. R., (2005). *Línguas indígenas precisam de escritores? Linguagem e letramento em foco*. Campinas: CEIFIEL/UNICAMP.
- D’OLNE CAMPOS. M. (2002). Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas? In: *Seminário de etnobiologia e etnoecologia do Sudeste*. 2002. Amorozo, M.C.M.; MING, L.C.; SILVA, S.P. (Ed.). Rio Claro – SP, 2002. Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas. Rio Claro: UNESP/CNPq, p.47-92
- DA SILVA, A. R. & MARCELINO, V. S. (2022). A Análise textual discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. *InterSaberes Revista Científica*, v. 17, p. 114-130.
- D’AMBRÓSIO, U. (2005). Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo: v. 31, p. 99-120.
- D’ANGELIS, W. R. (1999). *Contra a ditadura da escola*. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas - SP, v. 49, p. 18-25.

- DAVIS, S. H. (1978). *Vítimas do Milagre. O desenvolvimento e os Índios do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- DE OLIVEIRA, C. M., & VECCHIA, A. B. A. (2020). A Produção de Material Didático em Audiovisual para Educação Escolar Indígena Guarani Mbya. *Revista Labor*, 2(21), 24-33. <https://doi.org/10.29148/labor.v2i21.41023>
- Decreto Executivo nº 60/01 (Estatuto Orgânico da UAN) Ministério da Educação. (2001). Imprensa Nacional de Angola.
- Decreto-Lei nº 2/01 (Normas do Subsistema de Ensino Superior), (2001). Decreto-Lei nº 35/01 (Estatuto das Instituições do Ensino Superior) e o Decreto executivo nº 60/01 (Estatuto Orgânico da UAN). *Diário da República*, 1ª Série, n.º 26” Imprensa Nacional de Angola, (pp.73-95
- Decreto-Lei nº 35/01 (Estatuto das Instituições do Ensino Superior), (2001). Imprensa Nacional de Angola.
- DELORIA, Jr. V., (1997). *Red Earth, White Lies: Native Americans and the Myth of Scientific Fact*. Golden: Fulcrum Publishing.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA, (1975). Lei Nº. 4 da nacionalização do ensino, de 9 de dezembro de 1975 do Conselho da Revolução. *Diário da República* Nº. 25, 1ª Série de 1975.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA, (1986). Nº. 45, Resolução do Conselho de Ministros de Angola nº 6/83 e o Decreto nº 18/86.
- DIÁRIO OFICIAL (Diploma Legislativo) nº 128, de 17 de maio de 1930, Art. 7º
- DIAS, C. C. (2007). Artes e Ofícios - formas e processos sociais em transformação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA - DESIGUALDADE, DIFERENÇA E RECONHECIMENTO, 12, 2007, Recife. Anais... Recife: SBS.
- DIEGUES, A. C. (Org.). (2000). *Etnoconservação: novos rumos para a conservação da natureza nos trópicos*. São Paulo: Hucitec.
- DILOLWA, C. R. (1978). *Contribuição à história económica de angola*. O. E. Imprensa Nacional de Angola,
- DIREÇÃO dos Serviços de Estatística: *Informações Estatísticas de;* 1ª Edição da Direção dos Serviços de Estatística, Luanda-Angola, 1974. p.12. 2ª Edição 1980.
- DITTRICH, A. (2004). *Behaviorismo Radical, Ética e Política: aspectos teóricos do comportamento social*. Tese de doutorado. Universidade de São Carlos.
- DOMINGO, S. V. & MARIA, E. C. (2017). Análise do comportamento socioambiental terena por meio de marcadores espaço-temporais: uma contribuição para a conservação da cultura. *Interações (Campo Grande)* [online]. v. 18, n. 1 [Acessado 23 junho 2021],

- pp. 59-73. Disponível em: <[https://doi.org/10.20435/1984-042X-2016-v.18-n.1\(05\)](https://doi.org/10.20435/1984-042X-2016-v.18-n.1(05))>. ISSN 1984-042X. [https://doi.org/10.20435/1984-042X-2016-v.18-n.1\(05\)](https://doi.org/10.20435/1984-042X-2016-v.18-n.1(05));
- DOOLEY, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* (4), 335-354.
- DPSE - (Direção Provincial dos Serviços de Estatística), (1973 e 1974). *Informações Estatísticas 1972 e 1973*, Luanda.
- DUARTE, E. V. (2009). *Concepção e Elaboração de Material de Ensino para Povos Indígenas: O caso apurinã*, Mestrado em Letras: Linguística, Universidade Federal do Pará.
- ECO, U. (2006). *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson Cezar de Souza. 19. ed. São Paulo: Perspectiva.
- EL-HANI, C. N. & BANDEIRA, F. P. S. F. (2008). Valuing Indigenous knowledge: To call it “science” will not help. *Cultural Studies of Science Education*, 3, 751-779.
- ELLEN, R. & HARRIS, H. (1996). Concepts of indigenous environmental knowledge in scientific and development studies literature: a critical assessment. [http://lucy.ukc.ac.uk/Rainforest/SML files/Occpap/indigknow.occpap TOC.html](http://lucy.ukc.ac.uk/Rainforest/SML_files/Occpap/indigknow.occpap_TOC.html). Acesso em: 12 de Mar. 2021
- ELSMORE, B. (1985). *Como aqueles que sonham: o Māori e o Antigo Testamento*. Tauranga: Tauranga Moana Press.
- ELTIS, D. 2001. *The rise of African slavery in the Americas*. Cambridge, Cambridge University Press, 315 p.
- EREMITES DE OLIVEIRA, J. & PEREIRA, L. M. (2007). Duas no pé e uma na bunda: da participação terena na guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança à luta pela ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, v.1, n.2, p.1-20.
- EREMITES DE OLIVEIRA, J. & PEREIRA, L. M. (2007). Duas no pé e uma na bunda”: da participação terena na guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança à luta pela ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti. *História em Reflexão*, Dourados, 2 (1):1-20.
- EREMITES DE OLIVEIRA, J. & PEREIRA, L. M. P. (2003). *Perícia antropológica, histórica e arqueológica da Terra Indígena Terena de Buriti*. Justiça Federal – Campo Grande, MS.

- EREMITES DE OLIVEIRA, J. & PEREIRA, L. M. P. (2012). Terra Indígena Buriti: Perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra terena na Serra de Maracaju, Mato Grosso do Sul. Dourados: Editora UFGD.
- FARIAS, E. B. (2015). A criança indígena Terena da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: O primeiro contato escolar. 91f.
- FAUSTINO, R. C. (2006). Eg hárh ke to venhkarhrán ke - Educação para a saúde. 1. ed. Maringa-PR: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - LAAE, v. 1. 30p.
- FEHLAUER, T. J. (2004). “Conhecimento Indígena” em perspectiva: performance, habilidades e capacidades agrícolas dos Terena da aldeia Limão Verde (Aquidauana-MS). Tércio Jacques Fehlaue –Florianópolis, 178f.: il., graf. tab.
- FERNANDES, C. R. (2008). Antropologia Poética – Literária. Edição AVBL.
- FERNANDES, D. M. & CARRARA, K. (2015). Uma análise comportamental da cultura é uma análise do que? Congresso Brasileiro de Terapia de Contingência de Reforço – Comunicação oral.
- FERREIRA, A. (2007). Tutela e Resistência Indígena: Etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado Brasileiro, Tese de doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro.
- FERREIRA, G. (2014). O ciclo didático e as etnociências como proposta de contextualização do ensino de ciências na educação básica. 2014. 171 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Pará, Universidade Estadual do Amazonas, Cuiabá
- FERREIRA, G. V. (2011). A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico da instituição escolar. *Perspectiva*, Erechim. v.35, n.132, p.159-170.
- FERREIRA, N. S. A. (2002). Pesquisas denominadas estado da arte: possibilidades e limites. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 1, n.79, p. 257-274.
- FIALHO, C.F. (2010). O percurso histórico da língua e cultura Terena na aldeia Ipegue/Aquidauana/MS. 2010. 54 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande,
- FILMUS, D. (1996). Estado, sociedad y educación en la Argentina del fin de siglo. *Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- FLETCHER, J.J., (1989). *Clean, Clad and Courteous: A History of Aboriginal Education in NSW*.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- FONTANA, A. & FREY, J. H. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin Y. Lincoln, Handbook of qualitative research (pp. 361-376). Newsbury Park: Sage.
- FORATO, T. C. M. (2009). A natureza da ciência como saber escolar: um estudo de caso a partir da história da luz. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- FOUCAULT, M. (1980). Conhecimento/Poder. New York, NY: Pantheon Books.
- FRAXE, T. J. P., PEREIRA, H. S. & WITKOSKI, A. C. (Org). (2007). Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais - Manaus: EDUA.
- FREIRE, P. (1967). Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2003). Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2004). Pedagogia da tolerância. Ana Maria Araújo Freire (Org. e Notas).
- FREIRE, P., (1987). Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, W. & JABBOUR, C. (2011). Revista Estudo & Debate, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2148238/mod_resource/content/1/Protocolo%20de%20estudo%20de%20caso.pdf. Acesso em 05 nov. 2021.
- FRETILIN-Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente, (1974). "FRETILIN/Manual e Programa Políticos", FRETILIN-Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente, Lisboa, CasaComum.org, <http://www3.dsi.uminho.pt/academiamilitar/1999/mlcas/manual.htm>
- GABRIEL, G. (2006). Primer relevamiento que realiza el Estado sobre esos Pueblos, disponível em <http://www.clarin.com/diario/2006/08/20/sociedad/s-04801.htm> acesso em 11/02/21.
- GADOTTI, M. (1994). Pressupostos do Projeto Pedagógico. In: MEC – Ministério da Educação (Org.). Anais da I Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, p.577-599.
- GALDINO, L. (2011). A Astronomia Indígena. São Paulo: Nova Alexandria. 93p.
- GALDO, V. & GONZÁLEZ; E. (1980). Historia de la Educación en el Perú. En: Historia del Perú, Tomo X. Lima: Editorial Juan Mejía Baca.

- GARCILASO de la VEGA, I. (1960). *Comentarios Reales de los Incas*. Lima: Libreria Internacional del Perú.
- GEERTZ, C. (2012). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- GEERTZ, C. (ord). (1996). *A transição para a humanidade*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultural.
- GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I. F.; ALÍS, J. C.; CACHAPUZ, A. & PRAIA, P. (2001). Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação* (Bauru), 7(2), 125-153. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132001000200001>
- GODOY, A.F. (2001). *A cerâmica Terena e sua produção na arte indígena do Mato Grosso do Sul*. Aquidauana: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- GOMES, A. M. & ROCHA, R. B. da. (2016). Descobrimto/achamento, encontro/contato e invasão/conquista: a visão dos índios na descoberta da América Portuguesa. *São Leopoldo*, v. 21 n. 1, p. 91-109.
- GOMES, L. S. & KABAD, J. F. (2008). A produção da cerâmica pelas mulheres Terena: interfaces entre cultura material, gênero e território tradicional. in: reunião brasileira de antropologia, 26, 2008, porto seguro. anais. UFBA: Porto Seguro.
- GOMES, L. S. (2016). *Do cru. A vida oculta da cerâmica terena*. Tellus, Campo Grande: Tellus, ano 16, n.31, pp.163-180.
- GOMES, L.S. (2008). A produção da cerâmica pelas mulheres Terena: interfaces entre cultura material, gênero e território tradicional. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26, 2008. Porto Seguro. Anais... Porto Seguro: UFMS.
- GONÇALVES, E. & MELLO, F., (2009). *Educação Indígena*. Colégio Estadual Wolf Klabin.
- GRAZIATO, V.P.P. (2008). *Cerâmica Kadiwéu processos, transformações, traduções: uma leitura do percurso da cerâmica Kadiwéu do século XIX ao XXI*. São Paulo: USP.
- GRUPIONI, L. D. B. (2003). *Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil*. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76.
- GRUPIONI, L. D. B. (2006). *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECADI.
- GUEDES, N. C. (2021). A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. *Ensino em Perspectivas*, v.2, n.2, p.1-15.
- GUIMARÃES, S. (2017). Povos indígenas e a legislação sobre ética em pesquisa no Brasil: relatos de uma pesquisa em saúde indígena. *Revista Mundaú*, n. 2, p. 80-95.

- HARVEY, D., (2004). O novo imperialismo. São Paulo: Loyola.
- HAVERROTH, M.; SIVIERO, A. & SILVA, M. (2007). Etnociência reúne pesquisadores e comunidades tradicionais. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/18019080/etnociencia-reune-pesquisadores-e-comunidades-tradicionais->. Acesso em: 05 fev. 2022.
- HISTÓRIA GERAL DE ANGOLA. (1965). Argélia: Edições Afrontamento.
- HOLANDA, S. B. (2009). História da civilização. São Paulo: Companhia Nacional.
- HORTA, J. S. B. (2012). O hino, o sermão e a ordem do dia. Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). 2. Ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- HUNN, J. K., (1961). Relatório do Departamento de Assuntos Maori: com estatísticas suplemento, 24 de agosto de 1960. Wellington: Imprensa do governo.
- INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2015). Informe Técnico: Evolución de la pobreza monetaria 2009-2014. Lima.
- JAFELICE, L. C. (Coord.). (2012). Encontro de pesquisa A – Astronomia cultural. In: LEITE, C.; BRETONES, Paulo S. (Ed.). SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA, II, São Paulo: 2012. Anais... São Paulo: IFUSP. Disponível em: http://snea2012.vitis.uspnet.usp.br/sites/default/files/SNEA2012_EP_A_Astronomia%20Cultural.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.
- JESUS, N. T. (2007). Kohixití-kipaé, a dança da ema – memória, resistência e cotidiano Terena. 2007. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília.
- JONES, A. & JENKINS, K. (2011). He kōrero: Palavras entre nós: Primeiro Māori Conversas Pākehā no papel. Wellington: Huia Publishers.
- KAUFFANN, F. (1963). Los Incas y el Tahuantisuyo. Peruanistia.
- KNEALE, P. (2000). Organising student-centred group fieldwork and presentations, *Journal of Geography in Higher Education*, 20:65-74.
- KRENAK, A. (2017). Do sonho e da terra no ciclo questões indígenas no teatro Maria Matos, no âmbito do ciclo de utopias e de passado e presente. Lisboa, capital Ibero, maio de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m8MI9IzdlZ8&feature=share>.
- LAGROU, E. & BELAUNDE, L. E. (2011). Do Mito Grego ao Mito Ameríndio: Uma Entrevista Sobre Lévi-Strauss com Eduardo Viveiros de Castro. *Sociologia & antropologia* | v.01.02: 09 – 33.
- LANGHI, R. (2011). Aprendendo a ler o céu: Pequeno guia prático para a Astronomia Observacional. Campo Grande: Ed. UFMS, p. 88-89.

- LANGHINOTTI, D. M., (2013). Reflexão histórica sobre a educação escolar em terras indígenas e as políticas públicas de formação de docentes kaingang e guarani no estado do paraná, IX Congresso nacional de educa o. PUC, Curitiba/PR.
- LARAIA, R. B. (2006). Cultura: Um Conceito Antropológico/Roque de Barros Laraia. 20 ed. Rio Janeiro: Jorge Zahar. Ed.
- LARROYO, F. (1947). História comparada de la educacion en Mexico, México. Porrúa.
- LARSON, B. (2004). Trials of nation making: Liberalism, Race and Ethnicity in the Andes, 1810-1910. Reino Unido: Cambridge University Press.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional. (2020). 4^a. ed. Atualizada até abril de 2020. Brasília: Senado Federal/Coordena o de Edi es Técnicas, 2020. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1989). O pensamento selvagem. São Paulo: Papirus.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1989). O pensamento selvagem. São Paulo: Papirus.
- LÉVI-STRAUSS, C. (2012). Antropologia Estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 1 A ed.
- LIBÂNEO, J.C. (2013). Organiza o e gestão da escola: teoria e prática. 6ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora.
- LIMA, A. (2003). Quem cala consente?: subsídios para a prote o aos conhecimentos tradicionais/organizadores André Lima, Nurit Bensusan. -- São Paulo: Instituto Socioambiental, -- (Série Documentos do ISA; 8)
- LIMA, E. G. (2006). A pedagogia terena e as crianças do PIN Nioaque: as rela es entre família, comunidade e escola. Campo Grande. 173p. Disserta o (Mestrado) em Educa o - Universidade Católica Dom Bosco.
- LIMA, T. A. (1987). Cerâmica indígena brasileira. In: RIBEIRO, Darcy (Ed.). Suma etnológica brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 2: Tecnologia indígena.
- LIMA, V. M. R & RAMOS, M. G. (2016). A Análise Textual Discursiva no estudo das concep es de interdisciplinaridade de professores de Ciências e Matemática. In: CIAIQ2016, 2016, Porto. Atas - Investiga o Qualitativa em Educa o. Portugal: Porto, v. 1. p. 1243-1251.
- LOAIZA, F. R., (2002). La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohist ricos. Disponível em:
http://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm

- LÓPEZ, L.E. & KÜPER, W. (1999). Educação intercultural bilíngue na América Latina: equilíbrio e perspectivas. *Ibero-American Journal of Education*, 20, 17-85. <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- LORENZ, K., (2018). Introdução à Pedagogia Jesuíta no Brasil Colonial. *Educação Humanista e o Ratio Studiorum. Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 25–50, jan./abr.
- LOYO BRAVO, E., (2006). Educación indígena: Controversia por la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria (1911-1917), en *La génesis de los derechos humanos en México*, Ciudad de México: Instituto de Pesquisa Legal-unam.
- LUCIANO, G. dos S. [Gersen Baniwa]. (2006). O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.
- LUCIANO, G. dos S. [Gersen Baniwa]. (2006). O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.
- M.I., (1968). MINISTÉRIO DO INTERIOR, RELATÓRIO FIGUEIREDO, 6ª Câmara da Procuradoria Geral da República, Grupos de Trabalho, GT Violação dos Povos Indígenas e Regime Militar. Disponível em: <http://midia.pgr.mpf.mp.br/6ccr/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf> Acesso em 02 de fev de 2021
- MAFORT, M.; CANTALICE, A. S. & MIRANDA, J. C. (2019). Etnoconhecimento: saberes que ultrapassam o tempo. *Ciência hoje das crianças*, v. 301, p. 1-3.
- MAGALHÃES, A., B., (1999), *Timor Leste na encruzilhada da transição indonésia*. Lisboa: Gradiva/Fundação Mário Soares.
- MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M., (2003). *Fundamentos de metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, p.18-45.
- MARQUES, I. G. (2007). “Sistema de Ensino em Angola”, in Fernando Cristóvão (coord.) *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, Lda. 2ª Edição.
- MARQUES, M. O. (1990). Projeto Pedagógico: a marca da escola. *Revista Educação e Contexto*. n.18, v.2, p.21-32.
- MATO GROSSO DO SUL [Estado]. (2009). Decreto n. 12.847, de 16 de novembro de 2009. *Cerâmica Terena – MS - registro do patrimônio imaterial*. Campo Grande, MS.
- MATTAR, F. N. (2011). *Administração de varejo*. Rio de Janeiro: Elsevier-Campus.
- MCKINLEY, E., A. & SMITH, L., T., (2019). “Handbook of Indigenous Education.” *Handbook of Indigenous Education*: p. 1–15.

- MEC. (2005). Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SECAD.
- MEDEIROS, E. A. & AMORIM, G. C. C. (2017). Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. *Laplace em Revista*, v. 3, p. 247.
- MEDEIROS; A. & BEZERRA FILHO, S. (2000). A natureza da ciência e a instrumentação para o ensino da física. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 6, n. 2, p. 107-117.
- MELIÁ, B. (1979). Educação Indígena e Alfabetização. Edições Loyola. São Paulo, Coleção Missão Aberta – II.
- MELIÁ, B. (1998). Educação indígena na escola. Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados (MT), 23-27 março.
- MELIÀ, B., (1999). Educação indígena na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 49, p. 11-17.
- MENDONÇA, J. B. S. de S. M.; NASCIMENTO, J. M. Do & BARCELLOS, L. A. (2020). Etnoeducação Potiguar: memória dos troncos velhos, cosmologia e saberes existenciais. *Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 105–140. DOI: 10.22478/ufpb.1982-6605.2020v17n1.52438. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/52438>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- MENDOZA ZUANY, R. G., (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, 39(158), 52-69.
- MILLONES, L. (2005). La nostalgia del pasado glorioso: Ayacucho 1919-1959. En: Hiroyasu Tomoeda y Luis Millones, *Pasiones y Desencuentros en la Cultura Andina*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). (1998). *Pesquisa Social: método e criatividade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 80p.
- MIRANDA, C. C. (2006). Territorialidade e Práticas Agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco-UCDB. Campo Grande/MS. 122p.
- MIRANDA, M. L. C. (2007). A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD. In: Encontro nacional de pesquisa em ciência da informação, 8., Salvador. [Anais online].

- MOLINA-BETANCUR, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia, 124 *Vniversitas*, 261-292.
- MONTOYA, R., (1990). Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo. Lima: Editores CEPRES y Mosca Azul.
- MORAES, R. & GALIAZZI, M. C. (2006). Discursive textual analysis: a multiple face reconstructive process. *Ciência & Educação*, Bauru, v.12, p.117-128.
- MORAES, R. (2003). Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211.
- MOREAU, F. E., (2003). Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta. São Paulo: Annablume.
- MORFIN, Enrique C. (1923) Informe que rinde el jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígenas. *Boletín de la Secretaria de Educación Pública*, Ciudad de México, I (4), pp.391-401.
- MORIN, E. (2011). O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização. 6e edição. Porto Alegre: Sulina.
- MPLA-PT, (1977). Documento sobre a Educação. Edição da Imprensa Nacional Luanda.
- MUBARAC SOBRINHO, R. S.; SOUZA, A. S. D. & BETTIOL, C. A. (2017). A educação escolar indígena no brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. *Unisul*, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 58-75, jan./jun.
- MUNDURUKU, D. (2000). O Banquete dos Deuses. São Paulo: Angra.
- MUSSI, V. P. L. (2008). Tronco velho ou ponta da rama? A mulher indígena terena nos entrelugares da fronteira urbana. *Patrimônio e Memória (UNESP. Online)*, v. 4, p. 1-18.
- NARDI, R., L., J., (1979). El Kakán, Lengua de los Diaguitas SAPIENS N°3 - Museu Arqueológico "Dr. Osvaldo Famenghin", Buenos Aires.
- NASCIMENTO, E. C. M. do. (2020). Saberes indígenas e educação ambiental: aprendendo com os Terena da Aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana – Mato Grosso do Sul. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.
- NASCIMENTO, G. C. C. (2013). Mestre dos mares: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal. In: CANANÉA, F. A. Sentidos de leitura: sociedade e educação. João Pessoa: Imprell, p. 57-68.
- NASCIMENTO, M., (2010), Tese: educação intercultural e ensino de ciências: construção de conceitos em ciências naturais na escola indígena Baniwa e Coripaco - Pamáali, no alto rio negro. UEA

- NASCIMENTO, R.G. (2006). Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- NERICI, I. G. (1971). Introdução à Didática Geral. São Paulo: Fundo de Cultura.
- NEW ZEALAND. (2012). Ministry of Education, Pasifika Education Plan Monitoring Report: 2010. Wellington: Ministry of Education.
- NOBRE, D. (2016). A Área de Linguagens nas Licenciaturas Interculturais Indígenas: Questões em Debate. Artigo. I SEALLIN. (no prelo).
- NOVAIS, S. N. S. (2013). Prática social de sentido da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana – MS / Sandra Nara da Silva Novais. -- São Carlos: UFSCar, 271 f.
- NOVAK, M. S. J. (2007). Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- NÓVOA, A. (Org.). (1992). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote.
- NSW DET; AECG., (2004) The Report of the Review of Aboriginal Education. Yanigurra Muya: Ganggurrinyma Yaarri Guurulaw Yirringin.gurray Freeing the Spirit: Dreaming an Equal Future NSW Department of Education and Training, 2004. Darlinghurst. https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/about-us/careers-at-education/media/documents/aer2003_04.pdf
- OBBERG, K. (1990). A economia Terena no Chaco. Terra Indígena – UNESP- Araraquara. São Paulo: nº 55.
- OGAWA, M. (1995). Science education in a multiscience perspective. Science Education, 79(5), 583-593
- OIE. (1997). La Paz: Ministerio de Educación y Cultura de España.
- OLINDA, S. R. M. (2003). A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. Sitientibus, Feira de Santana, n.29, p.153-162, jul./dez. Disponível em: http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/29/a_educacao_no_brasil_no_periodo_colonial.pdf >. Acesso em: 27 jan. 2021.
- OLIVEIRA, A. C. (2010). Direito à memória das comunidades tradicionais: organização de acervo nos terreiros de candomblé de Salvador, Bahia. Ciência da Informação, Brasília, DF, v. 39, n. 2, p. 84-91. Disponível em:

- <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1721/1663>>. Acesso em: 10 ago 2021.
- OLIVEIRA, E. A. (2013). História dos Terena da Aldeia Buriti: memória, rituais, educação e luta pela terra. Dourados, MS: UFGD.
- OLIVEIRA, E. A. (2016). Uma apresentação iconográfica dos rituais religiosos/culturais Terena na Aldeia Buriti, MS TELLUS ano 16, n. 30, jan./jun. 2016 - Iconografia
- OLIVEIRA, E. A. (2021). 19 de abril, o Dia da Resistência Indígena. Folha MS, Corumbá, 2021. Disponível em: <<https://folhams.com.br/2021/04/19/19-de-abril-o-dia-da-resistencia-indigena-no-brasil-opiniaio/>>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- OLIVEIRA, E. J. & PEREIRA, L.M. (2008). Perícia antropológica, histórica e arqueológica da Terra Indígena Terena de Buriti. Justiça Federal – Campo Grande-MS: P. 242. 2003.
- PERRELLI, M. A. S., 2008, “Conhecimento Tradicional” e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas kaiowá/guarani, *Ciência & Educação*, v. 14, n. 3, p. 381-96.
- OLIVEIRA, E.D. (2003). Registro de Lendas e Estórias Terena, Campo Grande: Ed. Mória, 84p.
- OLIVEIRA, J. (2016). ARQUEOLOGIA DE CONTRATO, COLONIALISMO INTERNO E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. *Amazônica - Revista de Antropologia*, 7(2), 354-374. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v7i2.3451>
- OLIVEIRA, L. A. de & NASCIMENTO, R. G. do. (2012). Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educ. Soc*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/07.pdf>>. Acesso em abril de 2020.
- OLIVEIRA, L. A. de & NASCIMENTO, R. G. do. (2012). Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educ. Soc*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/07.pdf>>. Acesso em abril de 2020.
- OLIVEIRA, P. S. (2001). Introdução à Sociologia. Cidade: São Paulo – SP. Editora Ática.
- OLIVEIRA, P. S. (2004). Introdução à sociologia. São Paulo: Ática.
- OBERG, K. (1990). A economia Terena no Chaco. In. *Terra Indígena*. Araraquara: UNESP, n.55, p. 20-39, abr./jun.
- OMS - Organización Mundial de la Salud. (2002). Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2002-2005. Geneva: Organización Mundial de la Salud.

- ONIC - Organización Nacional Indígena de Colombia (1992). Nuestra educación en la historia, *Revista educación y cultura*, 27, p. 30.
- ONIC - Organización Nacional Indígena de Colombia. (2002). Página Web. <http://www.onic.org.co/>
- OPOKU, K. (1991). *História Geral da África*, São Paulo, ed. Ática, Unesco.
- ORTIZ, M. S. (2014). Valorização dos saberes astronômicos de uma aldeia indígena Terena no estado de São Paulo / Marisa Serrano Ortiz, 101f.
- OSORIO ROMERO, I., (1990). *La Enseñanza del Latín a los Indios*; México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- PACHECO, L. M. B., & SOUZA, G. B. (2019). Narrativas orais indígenas como diálogos socioeducativos. *Social review*, 8(2),
- PAGANI, R. N.; KOVALESKI, J. L. & RESENDE, L. M. (2015). Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select and rank relevant scientific papers encompassing the impact factor, number of citation, and year of publication. *Scientometrics*, vol. 105, p. 2109 – 2135.
- PAGANI, R. N.; KOVALESKI, J. L. & RESENDE, L. M. (2017). Avanços na composição da Methodi Ordinatio para revisão sistemática de literatura. *Ciência da Informação*, vol. 46, n. 2, p. 161 – 187.
- PALADINO, M. & CZARNY, G. (org.). (2012). *Povos Indígenas e Escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond.
- PANI, A. J., (1912). la instrucción rudimentaria en la República 1912, 14, 17-18.
- PARBURY, N. (1999). *Aboriginal Education: a History*, in R. Craven (ed) *Teaching Aboriginal Studies*, Allen and Unwin, St Leonards.
- PARO, V. H. (2003). *Administração escolar: introdução crítica*. 12. ed. – São Paulo: Cortez.
- PARTINGTON, G. (1998). In those days it was that rough; *Aboriginal and Torres Strait Islander History and Education in Gary Partington (ed) Perspectives on Aboriginal and Torres Strait Islander education* Katoomba: Social Science Press, 1998 pp 27–54.
- PASTORE, F., (2017). Tiahuanaco: Pacarina dos povos andinos. As visões dos cronistas coloniais. I Congresso de América Colonial – Historiografia, Acervos e Documentos Laboratório de Estudos Americanos – LEA. Campinas.
- PEDRUZZI, A.; SCHMIDT, E. B.; GALIAZZI, M. C. & PODEWILS, T. (2015). Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, v. 10, p. 584-604.

- PEREIRA, C. V. (2011). Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- PERRELLI, M. A. S. (2008). Conhecimento tradicional e currículo multicultural: notas a partir de uma experiência com estudantes indígenas kaiowá/guarani. *Ciência e Educação* (UNESP), v. 14, p. 381-396.
- PIAGET, J. (1975). *Cómo se desarrollala mente del niño*. In: Piaget J. *Los años postergados: la primera infancia*. Paris: UNICEF.
- Portocarrero, J. A. B. (2018). *Tecnologia Indígena em Mato Grosso: habitação*. Cuiabá, MT: Entrelinhas.
- PINTO, G. A. (2016). O protagonismo da Escola Polo Indígena Terena Alexina Rosa Figueredo, da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul, no processo de retomada do território da terra Indígena Buriti. Campo Grande. 115f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco.
- PIRES, P., (2013). *Timor: labirinto da descolonização*. Lisboa: Edições Colibri, 314 pp.
- PNUD (2013). *A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado*. Relatório do Desenvolvimento Humano de 2013. Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento. Nova Iorque.
- PONTE, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- POSEY, D. (1986). Manejo da floresta secundária, capoeiras, campos cerrados (Kayapó). In: *Sumula Etnológica brasileira*. Petrópolis: Vozes, p. 173-185.
- POSEY, D. (1987). “Etnobiologia: Teoria e Prática”. In: Ribeiro, H. et alli, *Suma etnológica brasileira*, v.1, Rio de Janeiro e Belém: FINEP, FAPERJ, FADESP.
- POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P.W. & GERTZOG, W. A. (1982). *Acommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change*. *Science Education*, New York, v. 66, n. 22, p. 211-227.
- POZZI-ESCOT, I. (1998). *El multilingüismo en el Perú*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas y Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
- PRODANOV, C. C. & FREITAS, E. C. D. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale.

- PROJETO (2012). Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo. Miranda: Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo.
- PROJETO (2012). Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo. Miranda: Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo. (não publicado)
- PROJETO (2012). Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias. Aquidauana: Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias. (não publicado)
- PROJETO (2012). Político-Pedagógico da Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa. Miranda: Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa. (não publicado)
- PROJETO (2018). Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Kopenoti. Sidrolândia: Escola Estadual Indígena Kopenoti. (não publicado)
- PROJETO (2020). Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Ndeti Reginaldo. Dois Irmãos do Buriti: Escola Estadual Indígena Cacique Ndeti Reginaldo. (não publicado)
- PROJETO (2020). Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Natividade Alcântara Marques. Dois Irmãos do Buriti: Escola Estadual Indígena Natividade Alcântara Marques. (não publicado)
- PROJETO (2022). Político-Pedagógico da Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo. Sidrolândia: Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo. (não publicado)
- PROUS, A. (1991). *Arqueologia Brasileira*. Brasília: Editora UNB. 613 pp
- PRUDENTE, T. C. A. (2010). Etnofísica: uma estratégia de ação pedagógica possível para o ensino de física em turmas de EJA. *Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer*, v. 6, n. 10, p. 1-13.
- PUIGGROS, A., (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. - 1s. ed.- Buenos Aires: Galerna.
- QUEIROZ, M. I. P. (1988). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, *Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais*, v.5, p. 68-80.
- QUIRINO, G. S. (2015). Saber científico e etnoconhecimento: é bom pra quê? *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 2, p. 273-283.

- RADCLIFFE-BROWN, A. R. (1973). *Estrutura e função na sociedade primitiva*. Petrópolis: Vozes, p. 115-190 e 220-251.
- RODRIGUES, A.D. (1986). *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 134p.
- RAMOS, M. & THOMAZ, E. (2017). A Análise Textual Discursiva na interpretação do pensamento complexo e interdisciplinar presente nas perguntas dos estudantes. In: 6 Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ), Salamanca, ES. CIAIQ 2017. Oliveira de Azeméis, Portugal: Ludomedia, 2017. v. 3. p. 657-666.
- RIBEIRO, B. G. (1980). *A civilização da palha: arte do trançado dos índios do Brasil*. São Paulo: USP, P. 452
- RIBEIRO, B. G. (1987). *O índio na cultura brasileira: pequena enciclopédia da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: UNIBRADE- UNESCO,
- RIBEIRO, B. G., (1987). *Tecnologia indígena - Suma Etnológica Brasileira*. Edição atualizada do Handbook of South American Indians. VII. Vozes/FINEP, Petrópolis.
- RIVERA, A. C. & LEYVA, M. Z. (2004). *Educación indígena en el Perú*, Asamblea Nacional de Rectores, Lima.
- ROCHA, L. M. (2003). *A política indigenista no Brasil 1930-1967*. Goiânia: UFG.
- RODRIGUES MONTEIRO, H. S. (2018). Contribuições da Etnomatemática para formação dos Professores Indígenas do Estado do Tocantins. *Zetetike*, 26(1), 206–220. <https://doi.org/10.20396/zet.v26i1.8650884>
- RODRIGUES, A.D. (1986). *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 134p.
- RODRIGUES, C. (2006). *Ensino Diferenciado: um desafio aos professores indígenas guarani/kaiowá da Escola Municipal Tengatui Marangatu - extensão Francisco Hibiapina*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Dourados, UNIGRAN.
- RODRIGUES, L. A.; DIAS, K. F. V. B. & LIMA, V. A. (2017). A educação indígena no período colonial (1500-1822). In: I Congresso Nacional de Práticas Educativas, Campina Grande. *Anais COPRECIS*. Campina Grande: Realize, 2017. v. 1. p. 1-10.
- RODRIGUES, M. DE A. & PASSADOR, R. Jr. (2010). Etnoconhecimento: uma possibilidade de diálogo para o ensino. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 4., 2010, Tangaráda Serra. *Anais... Tangará da Serra: UNEMAT*, Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/mariana.pdf. (Acesso em 05 fev. 2021).
- RODRÍGUEZ, G. G.; FLORES, J. G. & JIMÉNEZ, E. G., (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- ROHDE, R. (1990). Algumas notícias sobre a tribo indígena dos Terenos. *Terra Indígena*, UNESP, Araraquara, n. 55, p. 11-17, abr./jun.
- ROMANOWSKI, J. P. & ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, v. 6, n. 6, p. 37–50.
- ROSA, C., W. & ROSA, A., B., (2012). “O Ensino de Ciências (Física) No Brasil: Da História Às Novas Orientações Educacionais.” *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 1–24.
- ROSA, L. Q.; SOUZA, M. V. & OKADA, Al., (2020). Open schooling with RRI for a significant participation of indigenous communities in network education. *The Brazilian Journal of Education Policy and Administration*, 36(3) pp. 1046–1067.
- ROSA, M. & OREY, D. C. (2014). Interloquções polissêmicas entre a Etnomatemática e os distintos campos de conhecimento Etno-x. *Educação em Revista* 30(3), julho/setembro. Belo Horizonte.
- ROSSO, L. L., (2006). Educação para indígenas nas fronteiras da Nação. (1891 - 1930).
- ROUÉ, M. (2000). Novas perspectivas em etnoecologia: “saberes tradicionais” e gestão dos recursos naturais. In: Diegues, A. C. *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. São Paulo: Hucitec.
- SÁ, R. C. (2012). (Org. Relatório Final do Inventário da Cultura Material Terena – CR Campo Grande-MS), Funai, Museu do Índio.
- SALAZAR, O., (1950). *O estado Novo*. Lisboa: Edição Lello.
- SÁMANO R. M. A., (2004). Indigenismo institucionalizado no México (1936-2000): uma análise, in Ordoñez, JE (coord.) *A construção do Estado nacional: democracia, justiça, paz e estado de direito* (pp. 141-158), Cidade do México: unam -Instituto de Pesquisa Legal. Disponível em: <http://biblio.juridicas.unam.mx/Libros / 3/1333 / 10.pdf>
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F. & LUCIO, M. del P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5.ed., Porto Alegre: Penso.
- SÁNCHEZ, S., (2016). *História da educação no Brasil*. Campina Grande.
- SANTANA, S., (1997). *Timor Leste: este país quer ser livre*. São Paulo, Martin Claret.
- SANTOS, B. B. & CAMPOS, L. M. L. (2019). Plantas medicinais na escola: uma experiência com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v.10, n.5, p.271-290,
- SANTOS, D. M. & NAGASHIMA, L. A. (2017). Saber popular e o conhecimento científico: relato de experiência envolvendo a fabricação de sabão caseiro. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v.8, n.2, p.127-142.

- SANTOS, G. L. (2006). O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade LACED/Museu Nacional.
- SANTOS, N. L. (2019). O processo da educação escolar indígena Kaingang nas terras indígenas de mangueirinha paraná: sob perspectivas de imposioes colonialistas, UFES, 46f.
- SANTOS, S. C., (1995). Os direitos dos indígenas no Brasil. In: A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1 e 2 graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. São Paulo, UNESP. São Paulo: Paz e Terra.
- SAVIANI, D., (2007). A institucionalizaao da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1599-1759). In: História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, (p.32- 59).
- SCHLANGER, J. (1978). Une théorie du savoir. Paris: Vrin
- SEBASTIÃO, L. L., (2012). Mulher Terena: dos papéis tradicionais para a atuaao sociopolítica, Mestrado em Ciências Sociais, Pontficia Universidade Católica de São Paulo.
- SEIZER DA SILVA, A. C. (2016). Kalivno Hik Trenoe: sendo criança indígena Terena do século XXI: vivendo e aprendendo nas tramas das tradioes, traduoes e negociaoes. Campo Grande; UCDB.
- SHOCK C. R., (1992). La escuela indgenal: La Paz (1905 1938). in Shock Canqui, Roberto et al.: Educación indígena: Ciudadana o colonización? La Paz: Ediciones Aruwiyiri, pp. 19 40.
- SHOLEH, B. (2014). Membangun Hubungan Damai Indonesia dan Timor-Leste: kerjasama Negara dan Masyarakat. In: LONEY, Hannah. et al. Hatene kona ba, Compreender, Understanding, Mengerti: Timor Leste. Dli: TLStudies, p. 297-302.
- SILVA NETO, T. J. A. 2005. Tese: Contribuiao a história da educaao e cultura de Angola: grupos nativos, colonizaao e a independência. 170p. UNICAMP Campinas, SP
- SILVA, A. & VIDAL L. (1995). O Sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. MEC.
- SILVA, A. B. da. (2016). Apêndice 01. In: URBAN, Samuel Penteado. A formaao da Escola de Educaçao Popular Fulidaidai-Slulu em Timor-Leste: uma história de

- resistência. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos,
- SILVA, A. C. (1996). *A enxada e a lança: a África antes dos Portugueses*. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- SILVA, A. L. & FERREIRA, M. K. L., (2001). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.
- SILVA, A. R. & FREITAS, M. C. S. (2014). A Institucionalização da Educação Escolar Indígena no Brasil. *Revista Vozes dos Vales, Minas Gerais*, 15 out.
- SILVA, M. P. C. & GRUBITS, S. (2006). Reflexões éticas em pesquisas com populações indígenas. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (1),46-57. [fecha de Consulta 5 de Agosto de 2022]. ISSN: 1414-9893. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021745005>
- SILVA, N. da. (2005). A História da Educação no Timor-Leste e os seus distintos Processos de Alfabetização. *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas*, n. 18, p. 145-158, set.
- SILVA, V. L. (2020). PPP da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê: a narrativa de um sonho. *Revista de Ciências Sociais, Fortaleza*, v. 50, n. 3, p. 29-72, nov. 2019/fev. 2020.
- SILVA, V. M. & VERGOLINO, E. B. (2020). OS PRECONCEITOS VIVÊNCIA DOS PELOS ALUNOS INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES. *Revista Ouricuri*, v. 1, p. 31-35.
- SILVEIRA, M. I. S. C. (2013). A tecelagem manual e o design têxtil: um diálogo entre o ancestral e o industrial. 9º Colóquio de Moda.
- SIMAS, H. C. P. & PEREIRA, R.C.M. (2010). Desafios da Educação Escolar Indígena. *Revista escrita (PUCRJ. Online)*, v. 11, p. 1-13.
- SIMON, J. (ed.). (1998). *Ngã Kura Māori: the native schools system, 1867-1969*. Auckland University Press.
- SIQUEIRA, A. B.; LIMA, F. O. & SOBCZAK, J. R. S. (2015). O Projeto Político-Pedagógico e o plano de ensino de ciências em uma escola Kaingang. *Revista Pedagógica*, v.17, n.34, p.222-233.
- SKINNER, B. F. (1991). *Questões recentes em análise do comportamento*. Campinas: Papirus.
- SKINNER, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano*, São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1956)

- SMITH, G. (1990). Taha Māori: captura de Pākehā. Em J. Codd, R. Harker e R. Nash (Eds.), *Questões política na educação da Nova Zelândia*. Palmerston North, Nova Zelândia: Dunmore Press.
- SMITH, G. (1995). Whakaoho whānau. *He Pukenga Korero*, 1 (1), 18-36.
- SMITH, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London & New York: Zed Books.
- SOUZA, E. S. R. de & SILVEIRA, M. R. A. da. (2015). Etnofísica e linguagem. *Amazônia/Revista de Educação em Ciências e Matemática*. V.12 (23) Jul-Dez, p.103-117.
- SOUZA, I. R. C. S., (2017). Colonização, Descolonização e Relações de Poder: Diálogos com a Educação Escolar Indígena. *Revista Euroamericana de Antropologia*, v. 4, p. 36-43.
- SOUZA, R. C., & ANDRADE, K. S. (2019). A Escola Indígena Wakōmēkwa e seus processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da Interculturalidade: Um relato de experiência. *RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade*, 5(5). <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i5.1480>
- SOUZA, S. C. (2000). *Mulheres Terena: história e cotidiano*. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 82f.
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STEIN, S. J. (1979). *Origens e evolução da indústria têxtil no Brasil – 1850/1950*. Rio de Janeiro: Editora Campus LTDA.
- STURTEVANT, W. C. (1964). *Studies in ethnoscience*. *American Anthropologist*, Arlington, v.66, n.3.
- TASSINARI, A. (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: Silva, A. & Ferreira, M. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, p. 44 – 70.
- TASSINARI, A.M.I. (2008). A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. *Ilha: Revista de Antropologia, Florianópolis*, v. 10, n. 1, p. 217-245.
- TAUNAY, A. d’E. (1940). *Entre nossos índios Chanés, Terenas, Kinikinaus, Laianas, Guatós, Guaycurús, Caingangs*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de S. Paulo.
- TEIXEIRA, R. F. B. (2011). Significados do livro didático na cultura escolar. In: X EDUCERE, 2011, Curitiba. *Anais X EDUCERE e I SIRSSE*. Curitiba: ED. CHAMPAGNAT.

- TERENA, J. M. S. (2003). A biodiversidade do ponto de vista de um índio. GTAA. Disponível em: <https://documentacao.socioambiental.org/documentos/L6D00027.pdf>. Acesso em: 30 junho de 2021
- TIMOR LESTE (2002). Constituição da república democrática de Timor Leste, disponível em: http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf
- TIMOR LESTE (2015). DECRETO LEI N.º 4/2015 disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/6512#:~:text=A%20Lei%20n.%C2%BA%2014,para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20qualidade.&text=A%20qualidade%20dos%20docentes%2C%20apesar,em%20todo%20o%20territ%C3%B3rio%20nacional>
- TIRAPELI, P. (2006). Arte indígena, do pré-colonial a contemporaneidade. Companhia editora Nacional. SP.
- TOMMASINO, K., (2000). Território e territorialidade Kaingang: resistência cultural e historicidade de um grupo Jê. In: MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Franciso S.; TOMMASINO, Kimiye (Org.). Urí e Wãxí – estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina, PR: UEL. p. 191-224.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.
- TROQUEZ, M. C. C., (2019). Currículo e materiais didáticos para a educação escolar indígena no Brasil. Revista educação e fronteiras on-line, v.9, p.208-221.
- UNESCO. (1998). Recomendação relativa à participação e à contribuição das massas populares na vida cultural (26 de novembro de 1976), em Janusz Symonides, “Derechos culturales: una categoria descuidada de derechos humanos”, Revista Internacional de Ciencias Sociales, n. 158, dezembro de 1998.
- UNESCO. (2009). Relatório Mundial. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. 2009/WS/9.
- UNESCO. (2016) Estrategias didáticas. Guía para docentes de educación indígena, México, 2016, 144 p., illus.
- UNICEF., (2013). Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay - Análisis de datos 2006-2011, Asunción-Paraguay.
- VALENTE, Pe. J. (1964). Francisco. Seleção de provérbios e adivinhas em Umbumdu. [s. l.], [s. e.]
- VALENTINI, A. de A. (2009). Histórico da Educação Escolar Indígena. Revista Pedagógica Perspectiva em Educação Caieiras, Edição 07, Ano 3. Set-Out-Nov-Dez.

- VARGAS, V. L. F., (2011). A dimensão sócio-política do território para os Terena: as aldeias nos séculos XX e XXI. Doutorado em História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- VASCONCELOS, J. (1922). El Movimiento Educativo en México. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- VÁSQUEZ, V. H., (1991). Historia de la educación boliviana de la Educación Boliviana Franz Tamayo. La Paz: Teddy.
- VEIGA, I. P. A. & RESENDE, L. M. G. (2001). Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. 5ª. ed. Campinas: Papirus.
- VEIGA, I. P. A. (1998). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus.
- VEIGA, I. P. A. (2002). (Org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. 14ª. ed. Campinas: Papirus,
- VENQUIARUTO, L. D., DALLAGO, R. M. & DEL PINO, J. C. (2014). Saberes populares fazendo-se saberes escolares: um estudo envolvendo o pão, o vinho e a cachaça. Curitiba: Appris.
- VERGARA, S. C. (2004). Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- VIANNA, F. L. B. (Org.); FERREIRA, E. M. L. (Org.); LANDA, B. S. (Org.) & URQUIZA, A. H. A. (Org.). (2014). Indígenas no Ensino Superior - As experiências do Programa Rede de Saberes em MS. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, v. 1. 192p.
- VIERTLER, R. (2002). Métodos antropológicos como ferramenta para estudos em etnobiologia e etnoecologia. In: AMOROZO, M.; MING, L.C.; SILVA, S.P. (Ed.). Métodos de coletas e análises de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatos. Rio Claro: UNESP/CNPq. p.11-29.
- VIETTA, K. (2015). Os "valores" da cerâmica terena campo-grandense: um silencioso patrimônio inatingível. Cadernos do Lepaarq, Pelotas, n. 24, v. 12, p. 98-132.
- VIGOTSKY, L.S. (2007). A formação social da mente. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VILLANI, A.; PACCA, J. L. A. & FREITAS, D. (2009). Science teacher education in Brazil: 1950-2000. Science & Education, v. 18, p. 125-148.
- WALKER, R. (2016). Reclaiming Māori education. Em J. Hutchings & J. Lee-MORGAN (Eds.), Decolonization in Aotearoa: Education, research and practice (pp. 19-38). Wellington: NZCER Press.

- WITMER, L. F., (1993). *The Indian Industrial School: Carlisle, Pennsylvania, 1879-1918*, Carlisle, PA: Cumberland County Historical Society.
- XAVIER, A. R.; VASCONCELOS, J. G.; MARINHO, M. J. F. L. & CAIADO, A. P. S. (2018) Interdisciplinaridade e outros níveis de conhecimento: desafios contemporâneos às práticas educativas. *Polêmica*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 68-83, jan./ mar.
- YIN, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- YIN, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- ZOLLA, C. & ZOLLA MÁRQUEZ, E., (2004). *Los pueblos indígenas de México*. 100 Preguntas, UNAM, México.

APÊNDICES

Apêndice 01: TCLE

Apêndice 02: Guião para entrevista dos Professores Terena

Apêndice 03: Carta de Anuência para os Caciques

Apêndice 04: Relação dos professores indígenas entrevistados

Apêndice 05: Estado da arte referências

Apêndice 06: Tabela de comparação e aspectos cronológicos entre os países pesquisados

Apêndice 07: Tabela cronológica da EEI no Brasil e no Estado do MS/Terena.

Apêndice 01: TCLE



TEMA: O etnoconhecimento dos Terenas: Da Prática Cultural à Educação Científica

TCLE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a), sou estudante de doutoramento em História da Ciência e Educação Científica na Universidade de Coimbra, com supervisão do Orientador Professor Doutor Décio Ruivo Martins (UC), sob coorientações dos Professores Doutor Jorge Eremites de Oliveira (UFPEL) e Doutor Sérgio Paulo Jorge Rodrigues (UC). Convido-o(a) a participar numa investigação em desenvolvimento que tem como objetivo: O objetivo geral da pesquisa é identificar: Como os conhecimentos tradicionais (etnoconhecimento) se apresentam e se relacionam nos projetos pedagógicos das escolas nas aldeias Terena? De que modo(s) ocorre a transposição destes conhecimentos para a educação científica em sala de aula?

Os resultados do levantamento contribuirão para a execução desta investigação, e os benefícios serão o oferecimento de dados desta pesquisa com a comunidade indígena Terena e o público em geral. Fortalecendo a educação escolar indígena e as trocas de conhecimentos tradicionais e científicos evidenciados em sala de aula.

Ao interagir nesta plataforma, o(a) professor(a) das escolas Terena, aceita participar no trabalho de investigação acima citado, voluntariamente, após o mesmo ter sido esclarecido. Reitero o princípio da confidencialidade dos participantes e que a utilização dos dados será somente para o processo de investigação em curso.

Ainda, enquanto sujeito participante desta investigação, o professor não terá nenhum ganho ou gasto financeiro, bem como a sua participação não implicará nenhum risco para si, estando livre para parar de interagir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Agradeço antecipadamente a sua valiosa contribuição neste processo. Qualquer dúvida a respeito da investigação, poderá entrar em contato com Paulo Roberto Vilarim, através do email: xxxx.yyyyyy@ifms.edu.br ou Whatsapp: xxxxxxxx ou yyyyyyyyyy

Paulo Roberto Vilarim/Doutorando da Universidade de Coimbra, Portugal

Assinatura do Participante da Pesquisa

Apêndice 02: Guião para entrevista dos Professores Terena

Guião para entrevista dos Professores Terena:

Conhecendo o professor!
Qual Escola você trabalha? _____
Em que aldeia ela está localizada: _____
Qual (ais) Disciplina (s) você ministra: _____
Quanto tempo de ensino você tem: _____
Qual é a sua Carga horária semanal em sala de aula? _____
Mora na aldeia: () Sim () Não
Qual a sua Formação Acadêmica: _____
Você tem pós-graduação () Sim em _____ () Não.

1. O Sr.(a) conhece o PPP da escola em que você trabalha?
() Não
() Sim. Sr.(a) participou da sua construção? () Sim, () Não.
O conhecimento tradicional está contemplado no PPP da escola e como?
2. Como os conhecimentos tradicionais Terena são contemplados no planejamento das suas aulas?
3. De que modo os conhecimentos tradicionais são apresentados em suas aulas?
4. Qual a importância do conhecimento tradicional Terena na formação dos seus alunos?
5. Os alunos trazem para o cotidiano de sala de aula os conhecimentos tradicionais vivência dos por eles?
6. Como seus alunos reagem quando mediante abordagem dos conhecimentos tradicionais nas suas aulas?
7. De que maneira os conhecimentos tradicionais se inter-relacionaram com os conhecimentos científicos adquiridos na sua formação acadêmica?
8. Qual é a importância do ancião na sua formação acadêmica?
9. Qual é a importância do ancião na formação dos seus alunos?
10. Em suas aulas, o Sr.(a), promove a participação dos anciãos como fonte de conhecimento? Explícite sua resposta!
11. Na sua formação acadêmica foi considerado o conhecimento tradicional Terena ou de outra etnia? Explícite por favor!
12. Sr.(a) utiliza algum material didático que contempla os conhecimentos tradicionais Terena para auxiliar nas suas aulas?

Apêndice 03: Carta de Anuência para os Caciques

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, Cacique dos índios Terena da aldeia _____, vem por meio desta informar a **ANUÊNCIA** quanto á realização da pesquisa de doutorado desenvolvido pelo o pesquisador **Paulo Roberto Vilarim**, Doutorado em História das Ciências e Educação Científica da **Universidade de Coimbra(UC)/Portugal**.

Também estamos ciente de que a pesquisa tem como principal objetivo Como os conhecimentos tradicionais (etnoconhecimento) se apresentam e se relacionam nos projetos pedagógicos das escolas nas aldeias Terena? De que modo(s) ocorre a transposição destes conhecimentos para a educação científica em sala de aula?

Declaramos estar cientes do compromisso firmado pelo o pesquisador em garantir que esta pesquisa não traz qualquer prejuízo para as lideranças ou populações indígenas envolvidas. Desta forma, afirmamos estar dispostos a contribuir para o bom desempenho do presente trabalho e enfatizamos que confiamos no pesquisador que nos dará o retorno completo de todo o material produzido para esta tese.

Local e Data: _____

Nome e assinatura:

Apêndice 04: Relação dos professores indígenas entrevistados

Relação dos professores indígenas entrevistados.

ALDEIA/ ESCOLA(S)	NOME	CURSO DE FORMAÇÃO/ UNIVERSIDADE	Pós-Graduação	TEMPO DE ENSINO (anos)	DISCIPLINA(S)
Córrego Do Meio/ E.E. "KOPENOTI" de ensino médio Prof Lúcio Dias/ E.M. Indígena Cacique Armando Gabriel/	1Jabez Gabriel	Letras/UCDB	Especializações: Gestão Pública (UEMS) e Gestão Escolar (UNIASSELVI) Mestrado em Educação(UCDB)	23	Diretor (na atualidade)/ Língua Portuguesa
	2Jeder Gabriel	História/UCDB	Especializações: História (UFMS) e Gestão Escolar (UNIASSELVI)	18	História
	3Jader Gabriel	Matemática/UCDB	Especialização em educação Matemática (não Informado (NI))	20	Matemática/Física
	4Armando Jorge	Letras/UEMS	Cursando especialização em Letras (NI)	3	Língua Portuguesa
Buriti/ EE Indígena Natividade Alcantara Marques/ EM Indígena Alexina Rosa Figueredo	5Antônio Bernardo	Geografia/UCDB		11	Geografia
	6Edineide Farias	Letras/UCDB	Especialização em Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura (NI)/ Mestrado em Educação Escolar Indígena (UCDB)	13	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
	7Ramão Formoso	História/UCDB	Cursando (não informado)	13	História
	8Devane Gabriel	História/UCDB	Cursando especialização em Educação Especial (UCDB)	6	História, Sociologia e Língua Materna
9Eva Bernardo	Pedagogia/UEMS		26	História, Geografia e Língua Portuguesa	
Cachoeirinha/	10Jailson Joaquim	Física /UEMS	Mestrando em Educação e	9	Física e Química

EE Indígena Cacique Timóteo			Territorialidade (UFGD)		
	11Daiane Ramires	Letras/UFGD	Linguística(UNB)	9	Língua Portuguesa
	12Marinildes Souza	Ciências Sociais/UFMS			Artes, Sociologia, Língua Espanhola e História.
	13Amarildo Júlio	Letras/UFMS	Especialização em Língua Terena (UEMS)	24	Matemática, Ciências e Língua Portuguesa.
Limão Verde/ EE Indígena De Em Pascoal Leite Dias/ EM Indígena Polo Lutuma Dias	14Wanderley Cardoso	História/UCDB	Mestrado em Desenvolvimento Local (UCDB) e Doutorado em História (PUCRS)	24	Coordenador da EM (na atualidade)/ História
	15Arcenio Dias	Licenciatura intercultural indígena com habilitação em Matemática/UFMS	Especialização em Linguagens (NI)	21	Matemática
	16Marilza Gabriel	Pedagogia/ (NI)	Especialização em Gestão Escolar (NI)	22	História, Matemática, Geografia e Língua Portuguesa
	17Valdervino Cardoso (Aruak)	Ciências Sociais/ UFMS	Mestrando em Estudos Culturais (UFMS)	12	Filosofia, História, Sociologia e Projeto de Vida
Água Azul/ EE Indígena Cacique Ndeti Reginaldo	18Josiel Sol	Cursando Educação Física/ (NI)		2	Educação Física
	19Jemima Vitorino	Letras/UEMS	Cursando especialização em Metodologias em língua portuguesa e literatura. (NI)	5	Língua Portuguesa
	20Dilean Terena	Licenciatura intercultural indígena com habilitação em Letras/UFMS	Cursando duas graduações em EAD: Pedagogia e Letras/Inglês.	4	Língua Portuguesa
	21Gidião Reginaldo	Ciências Sociais/ UFMS	Cursando especialização em Afrodescendentes e povos indígenas (online São Paulo, (NI))	13	Língua Materna

	22Everton Pereira	Ciências da Natureza/UFMS		3	Ciências e Ciências da Natureza.
	23Dorcas Reginaldo	Biologia/UFMS	Cursando em Ensino em Ciências Biológicas (NI)	11	Ciências e Biologia
	24Ener Vitorino	História(EAD)/ UNIASSELVI	Cursando (não lembra o nome e a instituição)(NI)	15	Diretor (na atualidade)/ História e Artes
	25Enoque Reginaldo	História/UFMS	Especialização em línguas e cultura Terena (NI)	11	Coordenador (na atualidade)/ História
Tereré/ EE "KOPENOTI" de Em Prof. Lúcio Dias -Extensão Flaviana Alcântara Figueiredo /EM Indígena Cacique João Batista Figueiredo	26Maria do Socorro	Pedagogia/UEMS Matemática/ UNIDERP	Especialização em História e Antropologia dos Povos Indígenas (UFMS)	9	Coordenadora (na atualidade um período)/ Matemática e Reforço Escolar (pedagoga na formação, todas as disciplinas)
	27Ariane Vitorino	Física/UNIASSELV I		≤1	Matemática
	28Bastiana Floriano	Pedagogia (NI) Administração (NI)	Especialização em Linguística (UEMS)	10	Língua Materna
	29Lilian Marcelino	Geografia (NI)	Cursando Artes /(NI)	5	Geografia e Artes
	30Brenda Figueiredo	Cursando Letras (NI)		1,5	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
	31Fabricya Cabrocha	Normal Superior Indígena/UEMS	Cursando a 2º graduação em Artes (UNIGRAM/EAD)	16	Ciências e Mediação Curricular

Apêndice 05: Estado da arte referências

Pesquisa nas bases de dados com a utilização de descritores e suas relações.

Data de pesquisa: 05/04/2021	
Descritores: “Etnoconhecimento”/“Conhecimento Tradicional”/“Educação Escolar Indígena (EEI)” Etnoconhecimento OR EEI e Conhecimento tradicional OR EEI	
Fonte: Scielo: 143 itens	
Fonte: Researchgate: 400 itens	
Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): 117 itens	
Fonte: Periódicos da Capes: 787 itens	
Textos Utilizado na Pesquisa	<p>Assis (2017). Beatriz-Melo (2019). Coimbra & Branco (2020). D’Angelis (1999). Duran (2011). George (2011). Lore, (1992) Melià (1999). Mello (2013). Mendes (2017). Ogawa, M.(1998) Oliveira & Ferreira (2017). Oliveira & Siqueira (2017) Perrelli (2008). Rodrigues Marqui & Boldrin Beltrame (2017). Rodrigues Monteiro (2018). Silva (2016).</p>
Data de pesquisa: 18/06/2021	
Descritores: “Terena” “Terena” OR “etnoconhecimento” e “Terena” OR “Conhecimento Tradicional”	
Fonte: Scielo: 55 itens	
Fonte: Researchgate: 227 itens	
Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): 145 itens	
Fonte: Periódicos da Capes: 1204 itens	
Textos Utilizado na Pesquisa	<p>Afonso (2006) Afonso & Silva (2012) Amado (2020) Barbosa (2003) Brostolin (2009) Cardoso (2007, 2011) Carniello (2007) Castilho et al (2010) Castilho (2017) Cunha (2018) Cunha & Paiva (2018) Cruz (2009) Dias (2007) Domingo (2017) Domingo & Nascimento (2017) Fehlauer (2004)</p>

	Ferreira (2011) Fialho (2010) Galdino (2011) Gomes (2008, 2016) Gomes & Kabad (2008) Graziato (2008) Jesus (2007, 2014) Kabad & Scanoni (2008) Langhi (2011) Leal (2012) Lima, A. (2003) Lima (2006) Miranda (2006) Nascimento (2020) Oliveira, E. (2013, 2016) Oliveira (2003) Ortiz (2014) Silva (2002) Seizer da Silva (2016) Sebastião (2012, 2018) Terena (2003) Vietta (2015)
--	--

Tabela 01: **Grifo nosso** para destacar os itens analisados na integra.

Apêndice 06: Tabela de comparação e aspectos cronológicos entre os países pesquisados

Tabela de comparação e aspectos cronológicos entre os países pesquisados.

País	Ano de Contato	Início da educação doutrinária	Primeiras Escolas	Momentos importantes que influenciaram a educação escolar indígena	Educação Escolar Indígena
Da colonização à educação escolar indígena nos países colonizados pela Inglaterra.					
EUA	1492	1520: Os Franciscanos espanhóis tiveram a companhia dos conquistadores do Novo México, Texas, Arizona e Califórnia; 1611: Os Jesuítas de predominância francesa na região dos lagos, ao longo dos rios Mississippi e St. Lawrence; 1617: Os protestantes ingleses se estabeleceram na Nova Inglaterra; 1620: Os primeiros puritanos migraram para a América e se estabeleceram em Plymouth, Massachusetts.	1568 a Sociedade de Jesus estabeleceu uma escola em Havana, Cuba, para indígena da Flórida; 1890 o internato federal Santa Fé Indian School. 1892 o internato federal Carlisle Indian Industrial School, na Pensilvânia;	Período dos missionários (1492 – 1800); Período do Tratado (1789 – 1871); 1824 criação do Departamento de Serviço ao Indígena (BIA); Período de Assimilação (1879 – 1934); Período de Reorganização Tribal (1934-1958); Período de rescisão (1953 – 1971); 1967 foi criado American Indian Movement (AIM); Período da Autodeterminação (1968);	1970, comunidades indígenas do Alasca começaram a desenvolver seus próprios programas educacionais. A OPI (Office of Public Instruction) fornece desde 2006 materiais exclusivos: aulas, livros, vídeos e materiais avaliados no aspecto cultural e histórico para a educação escolar indígena.
Austrália	1770	1788: missionários cristãos	1814 o governador Lachlan Macquarie fundou a primeira escola com crianças “nativas” em Parramatta.	1838 o governo instituiu o sistema de protetorado; 1905 Aborigines Protection Act; 1963 revogado o Aborigines Protection Act pelo Native Welfare Act; 1848 estabelecido o Conselho Secular de Educação Nacional; 1880 foi aprovada a Lei de Instrução Pública, que pela primeira vez, introduziu a educação primária gratuita e obrigatória para todas as crianças na Austrália; 1920 a 1928: criação da AAPA (Australian	Criação de escolas aborígenes: 1880 Warangesda Aboriginal School e 1883 Brungle Aboriginal School; 1960 primeira educação escolar para crianças aborígenes no Território do Norte;

				<p>Aboriginal Progressive Association);</p> <p>1956 os primeiros professores aborígenes graduados na Austrália;</p> <p>1967 aprovação do referendo federal que pela primeira vez foi concedido ao povo aborígene plenos direitos de cidadania, incluindo um importante direito relacionado aos direitos das crianças aborígenes à educação;</p> <p>1969, o primeiro esquema de subsídios para escolas secundárias aborígenes da Commonwealth que fornecia uma bolsa de estudos da para alunos aborígenes para ajudá-los a permanecer na escola primária;</p> <p>1972 é criado o Departamento de Assuntos Aborígenes para fortalecimento cultural;</p> <p>1977 foi criado Aboriginal Education Consultative Group (AECG);</p> <p>1982 a primeira Aboriginal Education Policy (AEP) foi estabelecida, e definiu as diretrizes curriculares nas práticas pedagógicas mais adequadas ao trabalhar com crianças aborígenes, destacando a necessidade das escolas consultarem suas comunidades aborígenes locais e materiais para auxiliarem os educadores nas suas práticas;</p>	
Nova Zelândia	1642	1814 missionários católicos e protestantes.	1816 Primeira escola da missão foi aberta por um professor, Thomas Kendall, na Baía de Rangihoua e outras foram estabelecidas em Kerikeri, Waimate North e Paihia.	<p>1830 os Maori utilizando-se da sua nova habilidade de ler e escrever comunica-se por cartas com as comunidades Maori no país;</p> <p>1848/49 o professor Aperehama Taonui, escreveu Pukapuka Whakapapa mō ngā Tūpuna Māori;</p> <p>1935 a educação passou a ser gratuita a todos e o Departamento de Educação</p>	<p><i>Antes de 1624: whare wānanga</i> escolas Maori;</p> <p>1867 estabelecem escolas primárias nas comunidades Māori (Native Schools Act);</p> <p>1981 foram criados os kōhanga reo ("ninhos de linguagem").</p>

				<p>instalou escolas de ensino médio nas comunidades rurais Maori;</p> <p>1937 William Colenso imprimi a primeira edição completa do Novo Testamento houve a necessidade de educar os indígenas nos cantos mais remotos para propagar o evangelho, os educadores eram professores evangelizados Maori;</p> <p>1939 a faculdade de educação Auckland Teachers Training College recebeu o seu primeiro aluno Maori;</p> <p>1960 o relatório Hunn.</p> <p>1975 Whatarangi Winiata promove um programa chamado Geração 2000 para promoção da língua Maori;</p>	
Da colonização à educação escolar indígena nos países colonizados pela Espanha.					
Colômbia	1499	1525, missionários cristãos na fundação da cidade de Santa Fé.	1564, Andrés Díaz Venero de Leiva cria as primeiras letras para os filhos dos colonos e indígena;	<p>1829, Simón Rodríguez revoluciona a educação, educação para todos e formação de professores;</p> <p>1936, a educação passou a ser gratuita e obrigatória para todos;</p> <p>1939, o livro “El pensamiento del indígena que se educó en las selvas colombianas” de Manuel Quintín Lame Chantre;</p> <p>1971, CRIC (Conselho Indígena Regional de Cauca);</p> <p>1982, ONIC (Coordenação Nacional Indígena da Colômbia);</p> <p>1984, Programa de Etnoeducação é emitido na resolução 3454 pelo o Ministério da Educação Nacional da Colômbia;</p> <p>1991, Constituição reconhece a diversidade étnica, direitos culturais, linguísticos e educacionais indígenas;</p>	1976, decreto 088 que reestrutura a educação na Colômbia, os indígenas passam a ter o direito à sua própria educação e participar ativamente no desenvolvimento na construção de um currículo próprio; <p>1978, Decreto 1142, que regeia os principais princípios da educação indígena no país, reconhecendo que a educação para os povos indígenas deve estar de acordo com suas características e necessidades;</p>
Peru	1531	1534, fundação da primeira colônia e criação do sistema de encomenda, onde	1827, primeira escola oficial no Peru foi aberta em Ayacucho, pelo	1876, Pardo mandou imprimir mil cópias de um dicionário espanhol-quechua para ser distribuído entre os indígenas;	Antes de 1531: <i>ayllus</i> década de 40: mulheres indígenas da região andina de Ayacucho

		os missionários católicos começam sua doutrinação; 1536, foi autorizado à instrução de ensino superior aos filhos dos chefes indígenas.	presidente Manuel Justo Pardo.	1905, governo José Pardo y Barreda inicia uma reforma educacional, tomando a educação obrigatória a todos; 1930, ministro da educação José Angel Escalante Fuentes criou a direção da educação indígena; 1931, Resolução n° 1593 estudar a escrita do alfabeto das línguas indígenas e criação de dicionário em línguas indígenas; 1972, Lei n° 19326 Política Nacional de Educação Bilíngue (PNEB); 1988, criada a DINEBI (Direção Nacional de Educação Bilíngue); 1993, Constituição no art° 2, subseção 19; 2003, Lei n° 28.044 que reconhece a diversidade intercultural.	desenvolveram métodos para educar suas crianças com a utilização dos conhecimentos tradicionais; 1945, Lei de Arequipa; 1946, formação dos Núcleos de Escola Camponesa um acordo Peru/Bolívia para auxiliar a educação escolar indígena;
México	1519	1521 missionários cristãos	1523, Pedro de Gante, fundou a primeira escola do continente americano a Escuela de San José de los Naturales.	1810, Independência do México; 1820, Escuela Mutua ou Lancasteriana; 1867, a lei orgânica da instrução pública; 1911 o congresso federal aprovou um decreto que ampliavam a educação pública e em especial a educação escolar indígena; 1921 criação do SEP (Secretariado da Educação Pública); 1922 criação do Departamento de Educação e Cultura Indígena (DECI); 1934, criação da Secretaria de Educação e Cultura Indígena; 1939 fundação do conselho das línguas indígenas; 1960 criação da Aliança Nacional dos Profissionais Indígenas Bilíngues, AC (ANPIBAC) 1978 criação da Direção Geral de Educação Indígena (DGEI); 1993 reconhecimento do governo na lei geral de	Antes de 1519: <i>calmécac</i> e no <i>tel-pocbcalli</i> 1923 criação da La Casa del Pueblo.

				educação da importância da educação escolar indígena; 2000, criação da Educação Bilingue Intercultural (IBE); 2003, artigo 11, lei geral dos direitos linguísticos dos povos indígenas.	
Argentina	1516	1516 missionários jesuítas	1565 foi fundada a primeira escola conventual em Tucumán; 1573 a escola de Santa Fé; 1586 primeira escola primária em Santiago del Estero; 1772-1775: governador de Tucumán cria escolas de alfabetização.	1985, lei 23.302 chamada de “política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes” e criação do INAI (Instituto Nacional de Assuntos Indígenas); 1994, incorporação dos direitos indígenas à Carta Magna no artigo 75; resoluções 63/97 e 107/99: escola inclusiva e bilingue com a promoção de professores e um currículo intercultural e bilingue; 2004 criação do programa nacional de educação intercultural bilingue (PNEIB); 2006, Lei 26.206, a diversidade é reconhecida cultural e linguisticamente na "Educação Intercultural Bilingue"; 2010: Resolução 1119/10 reconhecimento da CEPAI como entidade representante dos povos indígenas.	1905 com a Lei 4874, Art 1ª.
Bolívia	1532	1534 missionários cristãos	1571 primeira escola foi fundada em La Paz pelo padre Alonso Bágano; 1599 foi fundado o primeiro colégio Seminário de Chuquisaca pelo o Bispo Alonso Ramírez; 1621 foi fundada o colégio Santiago.	1825 é proclamada a Nova República; 1827 a educação passou a ser um dos focos principais do governo que começou a implementar escolas em todo o país; 1851 a educação passa a ser obrigatória e gratuita; 1955, o governo a partir da lei 10.704 cria o CEB (Código Boliviano de Educação); Década de 80: Criação de algumas organizações: Confederação Sindical Única de Trabalhadores Campesinos da Bolívia (CSUTCB), Confederação dos Povos Indígenas do Oriente Boliviano (CIDOB), Assembleia do	Antes de 1900: “escolas clandestinas” ou “escolas ayllu” operando clandestinamente à noite na morada de alguns indígenas; 1930: criação do Centro Educacional Kollasuyo.

				<p>Povo Guarani (APG), Confederação Nacional dos Professores da Educação Rural da Bolívia (CONMERB) e Central Operaria Boliviana (COB); 1989, criação do Projeto de Educação Intercultural Bilingue (PEIB); Marcha em 1990 dos indígenas das terras baixas; 1994 é implementada a lei da reforma educacional (LRE, art. 1 (5) e DS 23950, art. 9 e 11); 2006, Decreto Supremo 28.725; 2010, Assembleia Plurinacional.</p>	
Paraguai	1524	1524 missionários cristãos	Século XVII primeira escola jesuíta é fundada em Asunción.	<p>1811 Independência do Paraguai; 1849 é fundada escolas primárias no interior; 1942 foi criada a Associação Indígena do Paraguai (AIP); 1949 no evento Curaduría de Indios Mbyá-Guaraníes del Guairá foi criada uma comissão para o desenvolvimento das populações indígenas; 1958 no decreto 1.341/58 foi criado o DAI (Departamento de Assuntos Indígenas); 1959 I Congresso Nacional Indígena; 1975, Decreto 18.365, Criação do INDI (Instituto Nacional do Indígena); 1973 introdução do Guarani nas escolas; 1978 foi introduzido um programa bilingue nas escolas; 1992, Constituição Paraguaia, artigos 62 a 67; 2007 (Lei 3.231/07) foi criada a direção geral das escolas indígenas;</p>	Sem informação precisa da primeira fundação escolar indígena no Paraguai.
Da colonização à educação escolar indígena nos países colonizados por Portugal.					
Angola	1482	1491 missionários católicos	1624 criação do colégio jesuíta em São Salvador do Congo; 1800 é fundada a primeira escola	<p>1835 criação do Conselho Superior da Instrução Pública; 1836 ocorre à abolição da escravatura em Angola;</p>	1930 criação da primeira escola de preparação de professores primários indígenas;

			primária em Benguela.	1845 expansão das escolas primárias e a regulação das atividades dos professores; 1878 expansão das escolas protestantes; 1891 decreto “obrigava” a abertura de escolas em localidades com mais de 500 habitantes; 1911 governador de Angola, decreta o ensino técnico para os nativos; 1918 expansão das escolas profissionalizantes para os nativos; 1935 Portaria n° 2.456 (alfabetização das crianças) e Lei n° 2.025 (regulação do ensino profissionalizante); 1950 Portaria n° 8.392, Art. 28 (ensino obrigatório para todos); 1961 a 1974 - Movimentos de Libertação Nacional (MPLA, FNLA e UNITA); 1975 criação do quadro orgânico que organizou as diretrizes e bases da educação; 1975 ocorreu a independência política de Angola; 1977 Lei Constitucional, Art. 13°; 2001 Lei 13/01 (reforma educativa); 2002 fim da guerra civil; 2016 Lei nº17/16 substitui a Lei 13/01.	1965 criação do primeiro CIR (Centros de Instrução Revolucionária);
Timor Leste	1512	1512 missionários cristãos; Século XVI frades dominicanos portugueses.	1915 criação da primeira escola de ensino primário para os filhos dos colonos; 1945 criação da primeira escola secundária.	1974 manual de alfabetização em Tétum; 1975 inicia um trabalho de alfabetização Novembro 1975 independência do país; Dezembro 1975 colonização da Indonésia; 1999 há expulsão dos indonésios do poder; 1999 a 2002 o país ficou sob administração da ONU; 2002 Carta Magna de Timor-leste, Art. 59.°; 2015 Lei de Base da Educação do Timor-Leste lei n° 4/2015 no Art. 7°, inciso I.	1946 primeiras escolas indígenas.

Apêndice 07: Tabela cronológica da EEI no Brasil e no Estado do MS/Terena.

Tabela cronológica da EEI no Brasil e no Estado do Mato Grosso do Sul/Terena.

	1 ^{as} Escolas	Pontos que impactaram a evolução da educação escolar indígena no Brasil
Brasil	<p>Em 1549 primeira escola de ler e escrever em Salvador/BA;</p> <p>Em 1570, a obra jesuítica já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo) e três Colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia);</p>	<p>Em 3 de maio de 1757 cria-se o “Diretório do Indígena”;</p> <p>Em 1759 os Jesuítas são expulsos do Brasil;</p> <p>Em 1808 chega a família real ao Brasil e D. João VI permitir a abertura de escolas primárias em todo o país;</p> <p>Primeira constituição de 1824;</p> <p>Em 1845 no decreto nº 426 regula o papel das missões na “educação indígena”;</p> <p>Em 1908 no Congresso de Americanista em Viena;</p> <p>Em 1910 o Serviço de Proteção aos Indígenas (SPI) com o Decreto nº 8072, de 20/07/1910;</p> <p>Era Vargas e a constituição de 1934;</p> <p>Em 1950 o Programa Educacional Indígena implementado pela SPI;</p> <p>Em 1956 a Summer Institute of Linguistic (SIL) assume a educação escolar;</p> <p>Em 1968 divulgação do “Relatório Figueiredo”;</p> <p>Portaria nº. 75 de julho de 1972 da FUNAI acerca da utilização das línguas indígenas deveriam ser utilizadas na educação escolar;</p> <p>Em 1973 a Lei Nº 6.001 do Estatuto do Indígena;</p> <p>Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição Federal do Brasil;</p> <p>Em 1989 a OIT (Organização Internacional do Trabalho) na convenção nº 169;</p> <p>Em 1991 o Decreto Federal n. 26/1991 retirada da FUNAI a chancela da educação escolar indígena e passa para o MEC;</p> <p>Em 1992 das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena que tratava do currículo;</p> <p>Em 1996 a LDB -9394/96</p> <p>Em 1998 foi publicado um importante documento, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI);</p> <p>Em 1999 o MEC reconhece a educação escolar indígena como uma modalidade diferenciada;</p> <p>Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE);</p> <p>Em 2009 a UNICEF no Comentário Geral Nº 11;</p> <p>Em 2009 ocorre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei);</p> <p>Decreto n. 6.861 de 2009, MEC, cria os Territórios Etnoeducacionais (TEEs);</p> <p>Em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo MEC.</p>
MS Terena	<p>Em 1887 quando as famílias Figueiredo e Bernardo e também, o indígena Kaiowá Ubiratan formaram a primeira sala de aula construída com palha de bacuri e</p>	<p>Em 1987 inicia-se uma ação integrada para educação pré-escolar de crianças indígenas a partir do debate da UNI - Centro Oeste;</p> <p>Em 1987 o Centro de Trabalho Indigenistas (CTI) apresentava a Secretaria Estadual de Educação de MS, um projeto educacional para a preparação de material pedagógico para o povo Terena, que teve sua primeira realização na aldeia Cachoeirinha;</p>

	<p>parede de pau-a-pique na aldeia em Dois Irmãos do Buriti/MS;</p> <p>Entre 1910 e 1920, a escola do Posto SPI, a escola dos católicos e a escola dos missionários protestantes da missão norte-americana Inland South America Missionary Union (ISAMU) fundada em 1912 através do Reverendo John Hay e Henrique Whittington;</p> <p>Em 1965 o SPI cria uma sala dentro do órgão para alfabetização de adultos.</p>	<p>Em 1990 ocorre o I Encontro Estadual Indigenista;</p> <p>Em 1990 a UFMS realiza o Seminário Estadual AIA-90 - Alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul e o ensino diferenciado para o povo Terena;</p> <p>Em 1991 ocorreu o I encontro dos professores indígenas e não indígenas do estado do Mato Grosso do Sul;</p> <p>Em 1991, 19 aldeias Terena em conjunto com a Comissão Interinstitucional de Implantação do Programa de Educação Indígena reuniram-se em Aquidauana e estiveram presentes no Seminário “A educação indígena”, onde redigiram uma proposta denominada “A escola que nós indígenas queremos em Mato Grosso do Sul”;</p> <p>Em 1991 no I Encontro de Professores e Lideranças Guarani Kaiowá;</p> <p>Em 1991 o MEC cria a Coordenação nacional de educação indígena através da Portaria Ministerial MJ / MEC nº 559;</p> <p>Em 1991 cria-se o Programa Nosso indígena - Um cidadão;</p> <p>Em 1992 foi criado o setor de educação escolar indígena na secretaria de educação do MS;</p> <p>Em 1995 cria-se as Diretrizes Gerais para Educação Escolar Indígena a partir da Deliberação CEE nº 4324, pelo Conselho Estadual de Educação;</p> <p>Em 1996 a Resolução P/SED/nº 3690/96 constituiu a comissão de trabalho da educação escolar indígena;</p> <p>Em 1998 o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas;</p> <p>Em 1999 a Resolução 03/99/CNE/CEB que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências;</p> <p>Em 1999 a Deliberação nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação que gera a Resolução nº 03/99/CNE;</p> <p>Em 2002 a Deliberação CEE/MS Nº 6767 fixa normas para organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas;</p> <p>Em 2002 foi criada a categoria de Escola Indígena, no âmbito da educação básica no sistema de ensino de MS no Decreto estadual nº 10.734;</p> <p>Em 2003, cria-se a Lei nº 2.787 que dispõe sobre o sistema estadual de ensino de MS;</p> <p>Em 2006 é criada a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu;</p> <p>Em 2008 é criado o conselho de educação escolar indígena de MS (CEEI);</p> <p>Em 2009 é criado os Territórios Etnoeducacionais (TEEs) no Decreto nº 6.861.</p> <p>Em 2015 o conselho estadual de educação de MS garantiu a oferta de educação escolar indígena na deliberação CEE/MS nº 10.647/2015.</p>
--	--	---