

KARLA CUNHA PÁDUA

A FORMAÇÃO INTERCULTURAL EM NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS

UM ESTUDO NA ALDEIA MUÃ MIMATXI



BRAZIL PUBLISHING



BRAZIL PUBLISHING

Conselho Editorial Internacional

Presidente: Professor Doutor Rodrigo Horochovski	(UFPR – Brasil)
Professora Doutora Anita Leocadia Prestes	(ILCP – Brasil)
Professora Doutora Claudia Maria Elisa Romero Vivas	(UN – Colômbia)
Professora Doutora Fabiana Queiroz	(Ufla – Brasil)
Professora Doutora Hsin-Ying Li	(NTU – China)
Professor Doutor Ingo Wolfgang Sarlet	(PUC/RS – Brasil)
Professor Doutor José Antonio González Lavaut	(UH – Cuba)
Professor Doutor José Eduardo Souza de Miranda	(UniMB – Brasil)
Professora Doutora Marília Murata	(UFPR – Brasil)
Professor Doutor Milton Luiz Horn Vieira	(Ufsc – Brasil)
Professor Doutor Ruben Sílvio Varela Santos Martins	(UÉ – Portugal)



Comitê Científico da área Ciências Humanas

Presidente: Professor Doutor Fabrício R. L. Tomio	(UFPR – Sociologia)
Professor Doutor Nilo Ribeiro Júnior	(Faje – Filosofia)
Professor Doutor Renee Volpato Viaro	(PUC/PR – Psicologia)
Professor Doutor Daniel Delgado Queissada	(Ages – Serviço Social)
Professor Doutor Jorge Luiz Bezerra Nóvoa	(Ufba – Sociologia)
Professora Doutora Marlene Tamanini	(UFPR – Sociologia)
Professora Doutora Luciana Ferreira	(UFPR – Geografia)
Professora Doutora Marlucy Alves Paraíso	(UFMG – Educação)
Professor Doutor Cezar Honorato	(UFF – História)
Professor Doutor Clóvis Ecco	(PUC/GO – Ciências da Religião)
Professor Doutor Fauston Negreiros	(UFPI – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Antônio Bogo Chies	(UCPel – Sociologia)
Professor Doutor Mário Jorge da Motta Bastos	(UFF – História)
Professor Doutor Israel Kujawa	(Imed – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Fernando Saraiva	(UFF – História)
Professora Doutora Maristela Walker	(UTFPR – Educação)
Professora Doutora Maria Paula Prates Machado	(Ufcsa – Antropologia Social)
Professor Doutor Francisco José Figueiredo Coelho	(UFRJ – Ensino de Biociências e Saúde)
Professora Doutora Maria de Lourdes Silva	(UERJ – História)
Professora Ivonete Barreto de Amorim	(Uneb – Educação, Formação de Professor e Família)
Professor César Costa Vitorino	(Uneb – Educação/Linguística)
Professor Marcelo Máximo Purificação	(Uneb – Educação, Religião, Matemática e Tecnologia)
Professora Elisângela Maura Catarino	(Unifimes – Educação/Religião)
Professora Sandra Célia Coelho G. da Silva	(Uneb – Sociologia, Gênero, Religião, Saúde, Família e Internacionalização)

Karla Cunha Pádua

**A FORMAÇÃO INTERCULTURAL EM
NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS:
UM ESTUDO NA ALDEIA MUÃ MIMATXI**



© Brazil Publishing Autores e Editores Associados
Rua Padre Germano Mayer, 407
Cristo Rei - Curitiba, PR - 80050-270
+55 (41) 3022-6005



Associação Brasileira de Editores Científicos
Rua Azaleia, 399 - Edifício 3 Office, 7º Andar, Sala 75
Botucatu, SP - 18603-550
+55 (14) 3815-5095

Comitê Editorial

Editora-Chefe: Sandra Heck

Editor Superintendente: Valdemir Paiva

Editor Coordenador: Everson Ciriaco

Diagramação e Projeto Gráfico: Rafael Chiarelli

Arte da Capa: Paula Zettel

Desenho da Capa: Tehey de D. Liça - 2019 - "Os espaços da escola no tempo do frio"

Revisão Editorial: Thais Valentim

DOI: 10.31012/978-65-87836-32-4

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Maria Isabel Schiavon Kinasz, CRB9 / 626

P125f

Pádua, Karla Cunha

A formação intercultural em narrativas de professores/as indígenas: um estudo na Aldeia Muã Mimatxi / Karla Cunha Pádua – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2020. [recurso eletrônico]

ISBN 978-65-87836-32-4

1. Professores indígenas. 2. Índios Pataxó – Educação. 3. Aldeia Muã Mimatxi. I. Título.

CDD 371.9700981 (22.ed)

CDU 397.5 (81)

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu Mestrado em Educação



[1ª edição – Ano 2020]
www.aeditora.com.br



Foto 1 – Atividade de intercâmbio intercultural na aldeia Muã Mimatxi, setembro de 2016.
Fonte: arquivo pessoal.

Dedico os resultados da pesquisa, reunidos neste livro, àqueles que tão gentilmente me concederam as suas narrativas e aos jovens das novas gerações da aldeia Muã Mimatxi, muitos dos quais ainda eram crianças na ocasião em que iniciei meus primeiros contatos de campo.

PREFÁCIO

A escola é uma revolução

Neste livro somos conduzidos pelas límpidas palavras dos Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, transmitidas por entrevistas narrativas, ao contato com a escola como parte de uma revolução. Ultrapassando a relação historicamente equivocada entre as formas de conhecimento dos índios e a formatação das instituições da sociedade não indígena, a experiência de Formação Intercultural de Educação indígena da UFMG (Fiei) produz novos sentidos de “escola”. Na aldeia, os Pataxó provocam uma recriação revolucionária que rearruma o tempo, repensa o que são relações intergeracionais e recria a terra. As territorialidades Pataxó envolvem cada um desses aspetos.

Os Pataxó da aldeia Muã Mimatxi vieram da região da Bahia para Minas Gerais. Trajetória e andanças são os termos para uma história das suas territorialidades: nem nômade, menos ainda “errante” (a expressão com que sistematicamente os brancos desterritorializaram os índios) e nem sedentária. A territorialidade das andanças relaciona os Pataxó com criaturas de um mundo subterrâneo da floresta e configura-se em um espaço geograficamente contido. Repare-se que, mesmo em um tempo histórico de longa duração, os trânsitos demográficos dos Pataxó não se expandiram para além da Bahia e de Minas Gerais. A experiência narrada por esses alunos do curso do Fiei parece integrá-lo em mais uma “andança” Pataxó ou, na verdade, em múltiplas andanças. A escola foi transformada pelas andanças dos professores que fizeram o curso do Fiei a partir das idas e voltas à Universidade e na dinâmica da interculturalidade; é uma andança revolucionária: ela fortalece o espírito, traz os alunos à dinâmica intergeracional e coloca-os perante o desafio vivido por eles – e por vários outros povos indígenas na atualidade – de transformar terra cansada e doente em terra habitável.

Confrontados com o projeto do calendário socioecológico proposto no Fiei, o tempo ganha para os Pataxó uma dimensão contrária

aos equívocos da história colonial. O calendário que os professores que frequentaram o curso do Fiei retomam na escola da aldeia, em diálogo com as crianças, é transformado em um modo de refletir. Eles dividem a história em dois tempos, que chamam do “tempo das águas claras” e “tempo da turbulência”. Em vez de essa divisão servir para uma organização cronológica da vida, os professores decidem trabalhar com as crianças sobre “o tempo das águas claras” como forma de recrutamento de força espiritual, como um guia, na recriação da terra que habitam. A terra que eles reocuparam, depois de ter sido usada até à exaustão pelos não indígenas, está “envenenada”, “cansada”, “doente” e o tempo é para os Pataxó um princípio de inspiração histórica para enfrentar esse envenenamento da terra. Uma das professoras Pataxó, Liça, diz que “se pudesse voltar atrás, eu ia deixar tudo renovado”.

O “tempo das águas claras” guia os Pataxó na recriação de uma terra indígena. A reabilitação da terra destruída pelos brancos passa por uma complexa torção de agencialidades. A historicidade dos Pataxó lembra-nos a de tantos outros povos indígenas das Terras Baixas da América do Sul e julgo que, nesse caso, ganha em ser pensada em articulação com a ideia expressa por Ailton Krenak sobre o que significa ser-se Povo da Floresta. Mesmo quando a terra em que habitam está destruída pela ação dos não indígenas, os Povos da Floresta agem dentro da história da terra. Assim, eles não se retiram do processo histórico, encontrando ou buscando em registros cósmico-temporais formas de agir. DComo nos mostra essa ação a partir do “tempo das águas claras”, os Pataxó recuperam, em uma lógica cronológica, o período anterior a 1500, para nele buscar uma temporalidade de força, a única capaz de tornar aquela terra um lugar habitável. Esse é o tempo, como diz Kanatyo Pataxó, que viabiliza “fortalecer o nosso espírito”. O tempo posterior a 1500 foi de agressão, destruição da natureza e guerras, um “tempo da turbulência”, de derrotas, que não viabilizaria ação. A escola, ao concentrar-se no “tempo das águas claras”, torna-se um projeto revolucionário de vida.

Os Pataxó, como tantos outros povos indígenas nas Terras Baixas, olham para a história de depredação e violenta ocupação das suas terras e face a ela não adotam a atitude da vítima (o que é diferente de não

reconhecerem que os seus atores foram os brancos e a sua ganância desmesurada). O elo relacional com a terra-mãe e a enorme aposta na capacidade de agência cosmopolítica indígena marcam uma outra visão de como recuperar terra. Diante das destruições radicais, como o são o envenenamento da terra que aconteceu na terra da aldeia Muã Mimatxi, a agência na história implica uma imersão no período em que a terra era límpida, de águas claras. É nesse sentido que o “tempo das águas claras” se torna no agente cósmico-temporal capaz de ter a força de uma agência histórica de escala extra-humana.

A escola, nessa dupla mão daquela do Fiei na Universidade e do projeto com as crianças na aldeia, produz a revolução nesses múltiplos sentidos. Devemos ficar atentos e engajados nesse processo que, afinal, toca a todos nós. Este livro nos revela novas modulações educativas de modo particularmente expansivo e eloquente. A escolha de entrevistas narrativas não é em nada alheia a essa capacidade de ouvirmos a voz dos Pataxó trilhando essa revolução e fazendo do conceito “escola” um novo paradigma de conhecimento e experiência de habitar no mundo.

Susana de Matos Viegas
Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
Lisboa, 19 de janeiro de 2020

Abstract

In an increasingly diverse and plural world, the narratives of Pataxó indigenous teachers presented in “A formação intercultural em narrativas de professors(as) indígenas: um estudo na aldeia Muã Mimatxi” reveal us particular ways of reflecting upon education, school and formation which can teach us a lot. The participants of the first Fiei – Intercultural Formation of Indigenous Teachers, course offered by UFMG, belong to the Muã Mimatxi village, located in Itapecerica, in the west-center region of Minas Gerais State; these teachers provide meaningful lessons on how to deal with cultural differences. Difference is seen as a resource to be incorporated and resignified, depending on the relations with the principles that rule their culture. This graduation course has not only benefited the collective life but it has also helped to revitalize the school, which is the central place of community life. Some of the pedagogical tools learned at the Fiei became meaningful to this group of teachers. Among them, we point out the so-called project “*Percurso Acadêmicos*”, a socio-ecological calendar and the idea of interculturality. The ways such elements were appropriated and recontextualized have helped us to understand their particular conceptions of the world and the central role the school plays in their lives and in their future life projects.

Palavras representativas por capítulo

Cap. I – Contextualização histórica. Povo Pataxó. Território. Escola. Saberes Tradicionais. Projetos de Futuro.

Cap. II – Formação Intercultural. *Percurso Acadêmico*. Projetos de Pesquisa. Interculturalidade. Relação com a Comunidade.

Cap. III – Calendário Socioecológico. Interculturalidade. Memória Histórica. Andanças Familiares. Escola Indígena.

Cap. IV – Escola indígena. Cultura. Interculturalidade. Formação. Influências Formadoras.

Cap. V – Pesquisa na Formação. *Percurso Acadêmicos*. Projetos Sociais. Interculturalidade. Professores(as) Indígenas.

Cap. VI – Interculturalidade. Professores(as) Indígenas. Narrativas. Relações. Escola Indígena.

Cap. VII – Aprendizagens. Formação Intercultural. Professores(as) Indígenas. Troca de Experiências. Encontros entre Etnias. Prática Docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – O PERCURSO DA PESQUISA E O TRABALHO COM AS NARRATIVAS 14

CAPÍTULO I – ESCOLA E TERRITÓRIO: UM PROJETO DE FUTURO 30

Terra descansada: a aldeia Muã Mimatxi 32

Lembrança das origens: entre a Bahia e Minas Gerais. 40

O Fogo de 51 e o Parque Nacional do Monte Pascoal 43

Abrindo novas trilhas em Minas Gerais 49

CAPÍTULO II – *PERCURSO ACADÊMICO* E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES INDÍGENAS 57

Aprendizagens para a comunidade e para a escola 58

A importância do Percurso Acadêmico e dos projetos nele desenvolvidos 60

Pescar na universidade aquilo que tem “serventia”: conhecimento escolar como apropriação de poderes 67

CAPÍTULO III – POTENCIALIDADES INTERCULTURAIS DO CALENDÁRIO SOCIOECOLÓGICO 71

O Tempo nas Águas Claras no Calendário Socioecológico 73

Memória, andanças familiares e o Calendário Socioecológico 79

Conhecimentos de cá e de lá: o Calendário Socioecológico como instrumento de interculturalidade 81

CAPÍTULO IV – A ESCOLA COMO “NOSSA MATA, NOSSO RIO, NOSSO MANGUE” . 86

Conhecimentos e significados de escola colhidos (ou pescados) em contextos interculturais 89

A escola indígena e o movimento em direção à “cultura” 93

Escola própria, diferenciada ou intercultural? 103

CAPÍTULO V – A PESQUISA COMO UMA DAS APRENDIZAGENS MAIS RELEVANTES DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL 108

A pesquisa nos Percursos Acadêmicos do Fiei 111

Os projetos sociais desenvolvidos pelos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi no Fiei. 117

A pesquisa na formação e a prática docente. 123

CAPÍTULO VI – A INTERCULTURALIDADE NAS NARRATIVAS DOS(AS)	
PROFESSORES(AS) INDÍGENAS DA ALDEIA MUÃ MIMATXI.127
As “aulas interculturais”: um trabalho coletivo e interdisciplinar	129
Interculturalidade como relação	138
CAPÍTULO VII – A FORMAÇÃO INTERCULTURAL COMO UM TEMPO DE MUITAS	
APRENDIZAGENS145
Outras aprendizagens relevantes na formação intercultural	147
Aspectos da formação intercultural que poderiam melhorar.	156
CONCLUSÃO162
REFERÊNCIAS.170
ÍNDICE REMISSIVO177
SOBRE A AUTORA.179

INTRODUÇÃO

O PERCURSO DA PESQUISA E O TRABALHO COM AS NARRATIVAS

Comecei a me interessar pelo tema da educação indígena quando conheci professores(as) de várias etnias de Minas Gerais (Aranã, Caxixó, Krenak, Maxacali, Pataxó, Xacriabá e Xucuru-Kariri) que participavam da primeira turma do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (Fiei), oferecido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse primeiro Fiei funcionou como um curso especial de graduação e teve duração de cinco anos, com início em maio de 2006, contando com financiamento do Prolind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas). Teve 146 matriculados, selecionados por um processo seletivo diferenciado, no qual se destaca a exigência de apresentação de uma carta, escrita por representantes das comunidades e assinada pelas lideranças, como forma de garantir o controle do curso pelo movimento indígena (REZENDE, 2005). Em maio de 2011, o curso encerrou-se, diplomando 132 indígenas (UFMG, 2011).

Na época, cursava o meu doutorado, iniciado em 2005, interessada em compreender as repercussões do multiculturalismo na área da Educação, e a presença desses novos sujeitos circulando pelos corredo-

res da Faculdade de Educação da UFMG acabou por transformá-los em sujeitos da minha pesquisa (PÁDUA, 2009). Realizei observação participante das atividades do Fiei, acompanhei os momentos informais nos intervalos das aulas e entrevistei vários(as) desses(as) professores(as), mas o foco da minha pesquisa não era o curso ou o processo de formação docente, e sim as transformações nas identidades indígenas naquele momento histórico de entrada na universidade.

O Fiei resultou de um longo processo de negociação – iniciado em 1999 – do movimento de professores(as) indígenas com a UFMG e organizou-se em três áreas de concentração: *Línguas, Artes e Literaturas; Matemática e Ciências da Natureza; e Ciências Sociais e Humanidades*, e três eixos temáticos: *a realidade socioambiental; a escola indígena e seus sujeitos; e as múltiplas linguagens*, que atravessavam as áreas por meio de projetos sociais demandados pelas comunidades indígenas. Tais projetos culminavam, no final do curso, com a apresentação de um trabalho de conclusão, sendo considerados pelos(as) professores(as) entrevistados(as) um dos aspectos mais relevantes da proposta de formação intercultural (PÁDUA, 2017). Os estudantes se vinculavam a cada uma dessas áreas e eixos do curso, de acordo com os seus interesses de pesquisa e as demandas de suas comunidades, o que permitia percursos acadêmicos diferenciados, com maior dedicação de carga horária aos conteúdos e atividades a eles(as) relacionados(as) (PÁDUA, 2009).

O curso intercalava etapas intensivas na UFMG, geralmente nos meses de maio e setembro de cada ano, e etapas intermediárias, que aconteciam preferencialmente nas aldeias. Nas etapas intensivas, os estudantes interrompiam suas atividades docentes na escola indígena, permanecendo na cidade de Belo Horizonte, em alojamentos coletivos. As etapas intermediárias se colocavam como uma oportunidade de utilizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula como atividades de pesquisa e de reflexão, favorecendo a articulação entre a docência e a formação, entre os processos formativos e a vida da escola (PÁDUA, 2009; REZENDE, 2009; SILVA, 2012).

Após concluir meu doutorado iniciei, em 2012, nova pesquisa intitulada “Repercussões da Formação Intercultural na vida de professores(as)

indígenas” que resultou nos capítulos aqui apresentados. Nessa pesquisa pretendia visitar as aldeias para conhecer as reverberações dessa formação na vida dos(as) professores(as), após a conclusão do curso. Comecei por uma pequena aldeia da etnia Pataxó, a Muã Mimatxi¹, localizada no município de Itapecerica, na região do Centro-Oeste mineiro. Os dados empíricos aqui apresentados foram coletados nessa aldeia por meio de observação participante e, principalmente, entrevistas narrativas, realizadas em maio de 2012, com quatro professores(as) que participaram do Fiei e atuavam² na escola dessa aldeia: Duteran, Sarah, Siwê e Kanatyó. Também entrevistei a professora Liça, responsável pela disciplina “Uso do Território” na escola da aldeia, embora ela não tenha cursado o Fiei. Essas cinco entrevistas revelaram aspectos importantes das concepções que orientam a relação desse grupo Pataxó com a escola e com a formação, mostrando a potencialidade das narrativas na pesquisa educacional.

Kanatyó (Salvino dos Santos Braz) é o cacique da aldeia e casado com Liça. É professor de História. No *Percurso Acadêmico* do Fiei desenvolveu pesquisa sobre o tema “Cultura, identidade e tradição Pataxó”, na área de *Ciências Sociais e Humanidades*. D. Liça (Luciene Alves dos Santos) é esposa do cacique e professora de Conhecimento Tradicional e Uso do Território. Nunca frequentou a escola. Sarah dos Santos Braz é irmã do cacique, viúva e mãe de cinco filhos. Na escola leciona Geografia e Português. No Fiei pesquisou sobre as histórias contadas pela sua mãe, a mais velha da comunidade, na área de *Línguas, Artes e Literaturas*. Duteran Braz Alves, atualmente, não reside mais na aldeia. Lecionava a disciplina Ciência e no Fiei pesquisou a língua Pataxó, na área de *Línguas, Artes e Literaturas*. Siwê Alves Braz é filho do cacique, e o mais jovem dos entrevistados. Atualmente acumula o cargo de coordenador da escola com o de professor de matemática e ciências. No Fiei pesquisou os jogos matemáticos, na área de *Matemática e Ciências da Natureza*.³

1 Esse nome na língua Pataxó significa “Pequeno Chão”, “Pequena Mata” ou, ainda, “Pequena Moita de Mata”.

2 Um desses professores – Duteran – atualmente não reside mais nessa aldeia.

3 Todos(as) esses(as) professores(as) entrevistados(as) na pesquisa deram o seu consentimento por escrito e autorizaram o uso de seus nomes.

A experiência piloto do Fiei/Prolind trouxe – como desdobramento – a criação, em 2009, de uma nova Licenciatura Intercultural Indígena, com recursos do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni), programa do governo federal que visa à expansão de vagas e cursos nas instituições federais de ensino superior. Dessa forma e como fruto da luta dos estudantes indígenas, o novo Fiei/Reuni transformou-se em curso regular de graduação, com duração de cinco anos e entrada única anual de 35 estudantes, também intercalando módulos presenciais na universidade e módulos intermediários nas comunidades. Diferentemente da primeira oferta, esse novo Fiei oferece, a cada entrada anual, habilitação em apenas uma das áreas do conhecimento, definição prévia que reduz a abrangência das opções e as possibilidades de escolha e nem sempre atende aos interesses e demandas dos estudantes (REZENDE, 2009; SILVA, 2012; PÁDUA, 2009; UFMG, 2008; GOMES; MIRANDA, 2014). Atualmente, outros jovens da aldeia ingressaram – e alguns já concluíram – o curso nessa nova modalidade.

A minha aproximação com o instrumento da entrevista narrativa também aconteceu no doutorado, quando estabeleci meus primeiros contatos com os estudantes indígenas do Fiei. Esse encontro com os indígenas e as narrativas resultou na minha tese de doutorado⁴, na qual pesquisei as transformações que levaram os povos indígenas a compartilhar comigo o mesmo espaço de formação: a Faculdade de Educação (FaE), da UFMG. Queria compreender o que estava acontecendo com as identidades indígenas, naquele momento específico da sociedade brasileira, no qual diversas etnias de Minas Gerais apresentavam para a área da Educação demandas de formação superior.

Naquela época, os temas do multiculturalismo e da diversidade cultural, efervescentes em todo o mundo, aproximavam-se cada vez mais da área da educação, transformando a FaE/UFMG em palco de projetos diversos de ensino, pesquisa e extensão, tais como o Programa Ações Afirmativas, a Licenciatura em Educação do Campo e o Fiei, vol-

4 Tese intitulada “Pegando as frutinhas que estão melhor para comer”: afirmação de diferenças e transformações culturais em contextos de formação de educadores indígenas, defendida em 2009, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

tados, respectivamente, para os afrodescendentes, os trabalhadores do campo e os povos indígenas. Essa era uma realidade nova que estava se configurando na área da Educação, demandando nossas reflexões. Entre tais projetos, escolhi o Fiei e entrevistei estudantes indígenas de várias etnias representadas no curso.

Foi nesse contexto que comecei a utilizar o instrumento da entrevista narrativa, que me foi apresentado nas interlocuções com o professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (FaE/UFMG), quando buscava uma metodologia apropriada para a compreensão desse diálogo da educação com as demandas multiculturais que estavam sendo apresentadas por diferentes grupos sociais. Canen (1999) e Canen, Arbache e Franco (2000) haviam nos alertado que ouvir narrativas de professores(as) era uma boa forma de apreender essa nova realidade que estava se configurando na área da Educação. Então, comecei a aprofundar os estudos sobre narrativas e sobre uma metodologia específica para acessá-las no processo de pesquisa.

Acabei por abraçar a perspectiva proposta por Flick (2004), em seu texto “As narrativas como dados”, tendo a oportunidade de testar pela primeira vez o instrumento da “entrevista narrativa” em uma pesquisa proposta pelo Programa Ações Afirmativas, da qual participei como voluntária, a convite de minha orientadora, a professora Inês Assunção de Castro Teixeira. Tratava-se da pesquisa “Memórias e Percursos de professores/as e estudantes negros/as na UFMG”, na qual pudemos aprofundar sobre essa proposta metodológica em um processo fecundo de trabalho em equipe e de formação de bolsistas.⁵

A entrevista narrativa é uma modalidade específica de entrevista, mais utilizada no contexto da pesquisa biográfica, que difere da semiestruturada por apresentar uma única questão gerativa, dando liberdade aos(as) entrevistados(as) de construir sua narrativa sem a interferência do(a) pesquisador(a), na medida em que essa é adiada para as etapas fi-

5 Essa pesquisa resultou na publicação de dois livros: TEIXEIRA, I. A. C.; PRAXEDES, Vanda Lúcia; PÁDUA, K. C. (Orgs.). *Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 e TEIXEIRA, I. A. C.; PRAXEDES, V. L. (Orgs.). *Memórias e percursos de professores/as negros/as na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

nais da entrevista. É importante que o(a) pesquisador(a) se dedique cuidadosamente à elaboração dessa questão gerativa, de modo a garantir que ela tenha o foco específico no tema investigado e seja capaz de suscitar como resposta um relato em forma de narrativa, ou seja, uma história do início ao fim (FLICK, 2004; TEIXEIRA; PÁDUA, 2006; SILVA; PÁDUA, 2010). No caso da pesquisa “Repercussões da formação intercultural na vida de professores(as) indígenas”, a questão gerativa que resultou nos capítulos que ora apresento foi a seguinte:

Gostaria que nos contasse como você percebe as mudanças ocorridas na sua vida e na da escola, após a participação no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas, partindo das lembranças da chegada na UFMG, passando pelas aprendizagens e experiências dentro do curso até o agora, ressaltando as principais repercussões dessa formação na vida dessa comunidade indígena.

Segundo Flick (2004), a narrativa segue um fluxo que trata de como tudo começou, se desenrolou e chegou a certo desfecho. Também Larrosa (2004) refere-se à narrativa como se desenvolvendo por meio de uma lógica de sequências e progressões temporais, porém, articulada em uma história na qual cada narrador(a) atribui imagens e significações subjetivas a esse entrelaçar de presente, passado e futuro. Como ressaltou Matos (2001), as narrativas evocam o passado para torná-lo transmissível, retendo o que foi mais significativo para a compreensão do presente e reabrindo o tempo histórico para anunciar possibilidades futuras.

Captar tais interpretações emaranhadas em uma narrativa improvisada implica, pois, na formulação adequada de uma questão gerativa capaz de provocar como resposta uma história consistente de todos os eventos relevantes para o tema em questão, do início ao fim (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006)⁶. Nessa perspectiva, recomenda-se que a questão gerativa seja formulada de modo a conter dicas claras sobre o curso dos eventos

6 Esse primeiro texto com as reflexões sobre o instrumento da “entrevista narrativa” serviu de base para outras publicações que se seguiram sobre este mesmo tema. Ver: Silva e Pádua (2010) e Pádua (2013).

a serem tratados, incluindo os diversos estágios e uma narrativa em detalhe a respeito do tema específico que é foco da pesquisa.

Por isso, Flick (2004) sugere um esforço demorado na elaboração da questão gerativa, processo que é sempre mais rico quando realizado em equipe, podendo haver discussões fecundas até que se chegue à versão que finalmente será testada com a realização das primeiras entrevistas. Porém, é no trabalho de campo que a sua adequação será finalmente testada, podendo ser aperfeiçoada até que se chegue a resultados mais satisfatórios do ponto de vista dos objetivos da pesquisa.

A entrevista começa com a apresentação por parte do(a) entrevistado(a) de sua narrativa, dando início à primeira fase da entrevista denominada “narrativa principal”, na qual o(a) pesquisador(a) apenas ouve atentamente, demonstrando sua empatia com a história narrada, estimulando o(a) narrador(a) a prosseguir até o final. Nessa fase, não pode haver qualquer tipo de intervenção do(a) pesquisador(a), que apenas anota questões que poderão ser exploradas na fase seguinte, após o(a) narrador(a) ter dado sinais claros de que encerrou essa primeira etapa de sua narrativa. Tem-se início, então, a segunda fase da entrevista, denominada “investigações narrativas”, quando o(a) entrevistador(a) pode apresentar questões que apareceram na narrativa principal e que demandam esclarecimentos ou aprofundamento, dando origem a novas narrativas. Após o esgotamento dessas explorações, o(a) pesquisador(a) pode então apresentar uma questão final que provoque nos(as) entrevistados(as) uma elaboração que apreenda e sintetize o significado do todo, sendo essa última fase denominada de “equilíbrio”.

Para a utilização dessa modalidade de entrevista, Flick (2004) recomenda um trabalho especial de formação dos(as) pesquisadores(as) alertando, principalmente, para a necessidade de conter o impulso de lançar questões ao(à) entrevistado(a) antes que ele(a) tenha terminado a sua construção narrativa. É importante também que os(as) pesquisados(as) sejam esclarecidos(as) a respeito dos procedimentos desse tipo de entrevista, inclusive, combinando com antecedência sobre a sinalização por parte deles(as) do momento de encerramento da narrativa principal. Informados(as) sobre os procedimentos da entrevista narrativa, os(as) informantes podem

não se sentir à vontade com essa metodologia, preferindo os roteiros previamente estruturados das entrevistas semiestruturadas.

Uma importante vantagem da utilização desse tipo de entrevista narrativa, como ressaltou Flick (2004), é o envolvimento do(a) narrador(a) no ritmo de sua própria história, o que o(a) leva a oferecer versões da experiência que ele(a) mesmo(a) preferia não comentar. Isso acontece porque a estrutura narrativa sugere a seleção de elementos considerados mais necessários para a compreensão da história, fornecendo apenas os detalhes necessários para o seu entendimento e implicando em um encerramento, processos chamados pelo autor de condensação, detalhamento e fechamento.

Nesses tempos contemporâneos de declínio da narrativa, como nos alertou Benjamin (1996), a utilização desse tipo de entrevista torna-se ainda mais relevante, por oferecer tempos e espaços para se contar e ouvir histórias construídas a partir da experiência dos sujeitos. Aqui talvez resida toda a sua beleza, abrindo espaços dentro do mundo acadêmico para outros dizeres, outras vozes, capazes de nos suscitar arrebatamentos e mobilizar sentimentos por meio da força imagética da palavra, conforme sugeriu Matos (2001).

Por todas essas particularidades e riquezas da entrevista narrativa, utilizei esse instrumento para entrevistar os(as) professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimatxi para ouvir deles(as) narrativas sobre a formação intercultural vivenciada no Fiei. Muito tempo se passou entre a realização das entrevistas e o resultado aqui apresentado, no decorrer do qual a pesquisa teve vários desdobramentos, entre eles destaco a realização de dois pós-doutorados que marcaram, respectivamente, o início e a finalização das análises.⁷

Os capítulos aqui apresentados resultam dessas análises e revelam a fecundidade dessa metodologia de pesquisa, trazendo as interpretações e as marcas das singularidades dos sujeitos participantes da pesquisa. Foram anteriormente publicados em outros meios, na medida

7 O primeiro foi realizado no Instituto de Ciências Sociais (ICS), da Universidade de Lisboa, de julho de 2013 a janeiro de 2014 e o segundo no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Campus de Mariana/MG, de abril de 2016 a outubro de 2017.

em que as análises foram acontecendo ao longo desse percurso, como veremos adiante. Talvez por isso, cada capítulo guarda certa independência, porém, eles se articulam em torno da temática proposta na pesquisa, formando um conjunto.

No processo de análise das entrevistas, utilizei o método hermenêutico, uma adaptação à proposta apresentada por Minayo (1996), que permitiu maior liberdade na interpretação dos dados. Chamo de hermenêutica o tipo de análise das entrevistas que venho experimentando, por privilegiar o diálogo entre as perspectivas dos(as) entrevistados(as) e os referenciais teóricos, principalmente, da Antropologia. Essa disciplina teve papel fundamental na minha formação em Ciências Sociais na UFMG, por influência do professor Pierre Sanchis, que acabou se tornando meu coorientador (e na verdade orientador) de mestrado. Com a Antropologia aprendi, principalmente, a exercitar a postura epistemológica de olhar os dados a partir “de dentro” e, nesta pesquisa, apreender outras lógicas sobre a Educação, imbuídas nas narrativas.

Por meio dessa abordagem, após a transcrição das entrevistas, as narrativas foram organizadas por temas e passaram por processos de categorização, comparação, análise e, depois, transcrição⁸. No processo de leitura e releitura do material fui identificando os principais temas ou palavras-chave que emergem, inicialmente, na “narrativa principal”, núcleo central de cada entrevista. Esses temas ou palavras-chave, posteriormente, são inseridos em um quadro sinóptico para facilitar a visualização daqueles mais recorrentes no conjunto das entrevistas. É nesse processo de comparação e análise que se inicia o movimento de identificação de categorias e sua hierarquização para orientar o processo de escrita. Essa mesma dinâmica é utilizada com as outras partes da entrevista, o que enriquece e joga nova luz aos dados anteriormente trabalhados, des-

8 O processo de transcrição procura preservar a fala original dos(as) entrevistados(as), porém, retirando palavras e expressões repetidas, realizando correção gramatical, acertando a pontuação, acrescentando ou retirando palavras para facilitar a compreensão do sentido da frase, com as intervenções da pesquisadora marcadas entre colchetes ou por três pontinhos [...], às vezes, realizando cortes ou substituindo algumas expressões para facilitar a compreensão. Este processo de trabalhar o texto para vir a público, cuja interferência do(a) autor(a) é clara e “dirigida à melhoria do texto”, reflete a complexidade da tradução da oralidade para a escrita (HARTMANN, 2012, p. 192).

cortinando novos universos. Então outros quadros são construídos para integrar os novos temas ao roteiro esboçado anteriormente.

Para cada categoria, inicio a construção de textos que partem da narrativa principal e procuram preservar ao máximo as palavras “transcritas”, citando os(as) professores(as) indígenas extensa e regularmente, contudo, sem abrir mão do esforço analítico e interpretativo, em busca de sua compreensão. Em uma etapa seguinte, tais análises são complementadas e aprofundadas com os dados das outras etapas da entrevista, mas aqui o diálogo com os dados é mais livre, no sentido de que as citações textuais dos(as) entrevistados(as) ocupam menor presença no texto, predominando mais a narrativa e a interpretação da pesquisadora.

No caso das análises que resultaram nos capítulos aqui apresentados, podemos destacar as seguintes categorias que emergiram desse processo de análise: história e contexto do povo Pataxó; a pesquisa no processo de formação; o Calendário Socioecológico; o papel da escola na comunidade; os projetos desenvolvidos nos percursos acadêmicos; a interculturalidade e as outras aprendizagens relevantes. Cada uma dessas categorias orientou, de certa forma, a escrita dos capítulos aqui apresentados.

Quanto ao modo de apresentação das narrativas no texto, desde as primeiras análises, diante da riqueza nelas encontrada, senti desejo de buscar um estilo narrativo que desse maior espaço para as falas dos(as) entrevistados(as) ou que expressasse melhor o seu diálogo com a entrevistadora. Segundo Geertz (2009), esse tipo de inquietação vem inundando muitos outros trabalhos contemporâneos, fruto de um contexto que alterou radicalmente a relação pesquisadores(as) e pesquisados(as). Esse autor nos chama a atenção para novas condições históricas nas quais tornou-se cada vez mais delicado, em termos morais, políticos e epistemológicos, representar os “outros” que pesquisamos nos textos que produzimos.

Nossos(as) pesquisados(as) hoje escrevem seus próprios textos e dizem suas próprias palavras e surgem novos paradigmas e epistemes no mundo acadêmico, aumentando a nossa insegurança em contar histórias sobre como vivem e pensam outras pessoas. No caso dos indígenas, estes escrevem e publicam com suas próprias palavras e assumem-se cada vez

mais como atores de seu destino, em um processo que envolve também uma releitura e reescrita do mundo (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004).

Nesse contexto, abriu-se também um novo espaço imaginativo na escrita etnográfica, em que se busca uma escrita mais aberta e fruto de uma mútua construção, como ressaltou Clifford (1998). Esse autor menciona muitos experimentos que buscam equilibrar as vozes dos(as) pesquisados(as) com seus interlocutores acadêmicos, perspectiva que alimentou o meu desejo de grafar as narrativas de meus/minhas entrevistados(as) com tipos de letra diferente e de desrespeitar o recuo das citações, de modo a lhes conceder maior presença no texto. Como isso não foi possível nos artigos que publiquei em periódicos, devido à necessidade atender as normas das revistas, agora, neste livro, posso fazê-lo, como uma alternativa de apresentar um texto mais polifônico e mais aberto às vozes e narrativas dos(as) entrevistados(as) da minha pesquisa. É bom ressaltar que, nos capítulos aqui apresentados, muito pouco das narrativas que me foram apresentadas ficou de fora desse trabalho, inclusive, algumas delas podem aparecer repetidas ao longo deste livro.

Optei por trazer no texto as narrativas dos(as) meus/minhas entrevistados(as) sem o recuo, sem a diminuição da fonte e sem utilizar espaçamento menor, com fonte *Adobe Caslon Pro* e *itálico*. Penso que, assim, estarei ampliando as possibilidades de colaboração intercultural, cada vez mais imprescindível no mundo contemporâneo, como destacou Mato (2008). Além disso, a maior presença, em nossas páginas, dessas distintas vozes e saberes – que, muitas vezes, se produzem e se difundem na oralidade, como é o caso das narrativas aqui em pauta – pode fertilizar nossa imaginação com novas ideias (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), revelando-se como produtiva não apenas para o mundo acadêmico, como também para outros contextos institucionais e sociais (MATO, 2008).

Busco, assim, essa perspectiva de diálogo entre distintos fundamentos epistemológicos e modos de produzir conhecimentos ou de fusão metafórica entre interpretações “nativas” e “estrangeiras”. Apesar da maior autoridade e controle concedidos aos(às) pesquisados(as), expondo suas vozes por meio de muitas citações textuais, o estilo de

descrição cultural aqui proposto também reconhece o papel criativo e inventivo da pesquisadora na interpretação das experiências narradas.

Entretanto, como destacaram Viegas e Mapril (2012), não há nada de novo nisso, se partimos do ponto de vista de que a intersubjetividade constitui uma condição da produção do saber, necessariamente vinculada à relação. Nessa abordagem, o conhecimento etnográfico se constrói na mutualidade, na medida em que as revelações ou descobertas que fazem avançar o conhecimento se fundam nas interlocuções com os dados de campo e com as tradições de pensamento do universo acadêmico. Não se trata, pois, de deixar falar apenas os “nativos”, mas de, no diálogo com eles, fertilizar nossa imaginação com novas ideias e categorias de análise (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

Dessa forma, o livro foi organizado em sete capítulos, além desta introdução. O primeiro deles, “Escola e território: um projeto de futuro”, foi publicado originalmente em inglês, na Revista *Vibrant*, em 2015. Apresenta reflexões de professores(as) indígenas sobre o papel da escola, no contexto de constituição de uma nova aldeia Pataxó em Minas Gerais, em diálogo com uma visão temporal e histórica. Nele, a escola e a formação são apresentadas nas narrativas dos(as) entrevistados(as) como um projeto coletivo, da e para a comunidade, voltados para a realização de seus projetos de futuro. Nesse contexto, emergem concepções de territorialidade que entrelaçam memórias, saberes e práticas que esses(as) professores(as) desejam ver valorizados, explicitados e sistematizados na escola. Essa instituição aparece como central na articulação entre esses modos próprios e tradicionais de produzir conhecimento e a formulação de alternativas para viver e conviver no território e garantir a sua reprodução social.

O segundo capítulo, “Percurso Acadêmico e interculturalidade na formação intercultural de educadores indígenas”, publicado originalmente em espanhol e em coautoria com Maria Regina Brandão Lins Veas— na época bolsista de Iniciação Científica que participava da pesquisa, na Revista ISEES, do Chile, em 2013. Discute, a partir da análise das narrativas, dois aspectos inter-relacionados: a natureza coletiva do conhecimento indígena e a importância da pesquisa na formação inter-

cultural do Fiei. Revela, ainda, uma lógica de relação dos(as) professores(as) indígenas entrevistados(as) com o processo de formação orientada para a incorporação, atualização e recontextualização de “produtos estrangeiros”, tendo em conta os projetos de vida da aldeia e da escola.

O terceiro capítulo, “Potencialidades interculturais do Calendário Socioecológico”⁹, também produzido em coautoria com Maria Regina Brandão Lins Veas, então bolsista da pesquisa, apresenta de maneira mais detalhada o instrumento do Calendário Socioecológico e o modo como foi utilizado para interligar conhecimentos “de cá e de lá”, nas palavras de uma entrevistada. Esse capítulo focaliza a proposta teórico-metodológica apresentada aos estudantes do Fiei por investigadores ligados ao Observatório de Educação Escolar Indígena da UFMG. Tal proposta acabou escolhida para orientar o projeto pedagógico da escola Muã Mimatxi, estimulando o diálogo com os saberes tradicionais do povo Pataxó e a recriação de histórias e mitos tradicionais. Ao propor a contextualização dos conhecimentos por meio do levantamento de atividades tradicionais da comunidade, com o apoio dos conhecimentos dos mais velhos; a interligação de diversas dimensões da vida comunitária e a articulação dos saberes tradicionais das comunidades indígenas aos conhecimentos científicos, o Calendário Socioecológico revelou seu potencial intercultural e sua relevância na formação desses(as) professores(as) indígenas.

O quarto capítulo, “A escola como “nossa mata, nosso rio, nosso mangue”, publicado em 2014 na Revista Educação em Foco, discute a apropriação da escola pelos(as) professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimatxi. Tal processo de apropriação acontece no diálogo entre as formas próprias de relação com o conhecimento e as redes de relações e interlocuções construídas nos cursos de formação de educadores, possibilitando a produção de novas experiências e significações. Nesse diálogo, concepções próprias de conhecimento como projeto e como pesquisa, transformam a escola em centro da vida comunitária, lugar de exercício

9 Uma primeira versão desse texto foi publicada no Livro de Atas do XX Colóquio da AFIRSE Portugal. Disponível em: ESTRELA, T. et al. (Eds.). *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Atas do XX Colóquio. Lisboa: Educa/Secção Portuguesa da Afirse, 2014.

de pesquisa permanente e ligada à prática social que os ajuda a repensar a sua relação com o mundo e a produzir seus projetos de futuro.

O quinto capítulo, “A pesquisa como uma das aprendizagens mais relevantes da formação intercultural”, foi publicado em 2017 como capítulo do E-book “Prodoc: 20 anos de pesquisas sobre a profissão, a formação e a condição docentes”, organizado por Júlio Emílio Diniz-Pereira, Margareth Diniz e João Valdir A. de Souza e publicado pela Editora Autêntica. Nesse capítulo, o tema das pesquisas desenvolvidas durante os seus *Percursos Acadêmicos* do Fiei reafirma-se como um dos aspectos mais relevantes da formação. O artigo contextualiza esse tema na proposta curricular desse curso e descreve os projetos desenvolvidos pelos(as) professores(as) entrevistados(as), apontando como tais pesquisas continuam produzindo muitos frutos para a vida coletiva, interferindo positivamente na proposta pedagógica e nas dinâmicas cotidianas da escola.

O sexto capítulo, “A interculturalidade em narrativas de professores(as) indígenas: um estudo na aldeia Muã Mimatxi”, foi publicado na Revista Cocar, em 2018. O artigo parte do pressuposto de que, no mundo contemporâneo, a interculturalidade é cada vez mais imprescindível e requer habilidades e destrezas que ainda não possuímos, apresentando algumas dimensões pelas quais essa categoria tem sido pensada na prática da escola indígena. Destaca concepções atribuídas ao termo por professores(as) da aldeia Muã Mimatxi e suas implicações práticas no dia a dia da escola, em que se reveste de um sentido positivo e transformador. Partindo de tais concepções e práticas interculturais, tendo como foco os sujeitos que as produzem e seus próprios contextos de produção, o texto afirma a importância da interculturalidade como perspectiva a ser trabalhada por todos, e não apenas nas escolas indígenas.

O último capítulo, “A formação intercultural como um tempo de muitas aprendizagens”, foi publicado no Dossiê Paulo Freire e Darcy Ribeiro: A América Latina que há de ser, da Revista Z Cultural PACC/UFRJ, em 2018. Esse texto aborda outras aprendizagens relevantes da formação intercultural que emergiram das narrativas, entre elas, destaco as trocas de experiências entre grupos de etnias diversas e o aspecto prático do conhecimento escolar, dentre outros aspectos que, articulados com os

princípios educativos da pesquisa e da interculturalidade, sugerem muitas reflexões sobre a potência criativa e transformadora da formação intercultural, não apenas de educadores indígenas, mas de todos os educadores.

Por fim, a conclusão que sintetiza os principais achados e descobertas que foram emergindo na análise das narrativas.

Importante mencionar que a versão final deste livro foi apresentada às lideranças da aldeia Muã Mimatxi, que me solicitaram algumas alterações, como a retirada de parágrafos e mudanças de termos e expressões para, em seguida, autorizarem a publicação.



Foto 2 – Desenho da professora Liça, setembro de 2016.
Fonte: arquivo pessoal.

CAPÍTULO I

ESCOLA E TERRITÓRIO: UM PROJETO DE FUTURO¹⁰

Já nas primeiras análises das entrevistas narrativas realizadas com os(as) professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimaxti, vi-me diante de um modo de pensar coletivo e orientado para seus projetos de futuro, ancorado em um contexto particular de construção de uma nova aldeia em Minas Gerais. Este capítulo é parte do investimento feito no sentido de compreender esse contexto no qual emergiram concepções e práticas diferenciadas em relação à educação e à escola, construídas em diálogo com múltiplas influências formadoras¹¹ e “emaranhadas por um pensamento próprio” (RAPPAPORT; PACHO, 2005, p. 40).

Kanaty, cacique e professor da escola indígena nessa aldeia, nos lembra da necessidade de conhecer esse contexto, quando afirma que o processo de formação depende das demandas de cada “comunidade” e de cada “povo”, pois “talvez o que possa servir para um povo, pra mim

10 Este capítulo foi publicado originalmente em inglês, na Revista *Vibrant*, em 2015. Ver: PÁDUA, K. C. The school as a project for the future: a case study of a new Pataxó village school in Minas Gerais. *Vibrant*, v. 12, n. 2, p. 276-312, jul./dez. 2015 e resultou do estágio pós-doutoral, com bolsa da Capes, no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, com a colaboração de Susana de Matos Viegas.

11 Acerca dessas redes de relações, ver Pádua (2014) e o capítulo 4 deste livro.

não serve, a formação de um jovem de um povo, talvez não seja o que eu quero, naquele momento”. Nessa direção, afirma: “a formação tem que ser dialogada, de acordo com o que a comunidade tem como plano de vida”. Para essa aldeia Pataxó, segundo Kanatyó, o mais importante é “essa formação ter a base na comunidade”, ter “o pé no chão da comunidade”.

Esse aspecto da formação como demanda da comunidade e para a comunidade foi apontado por Arévalo (2010) como uma característica dos modos específicos de produzir e reproduzir conhecimentos pelos povos indígenas. É nesse sentido que os(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi disseram ter buscado na universidade uma formação intercultural “que viesse fazer parte do nosso projeto de vida”, do “projeto de vida futura” da aldeia, como ressaltou Kanatyó. Também Sarah, outra professora da escola indígena na aldeia, enfatizou o benefício do conhecimento para a sua comunidade e para a melhoria da vida coletiva, colocando-se ao seu serviço.

[...] Tudo que a gente aprendia lá, a gente passava para os alunos e também para a comunidade. O que a gente estava aprendendo lá, o que estava acontecendo lá, não ficava só entre os professores não, passava conhecimento para todo mundo e para os alunos também. [...] O conhecimento não era só, assim, conhecimento de dentro da escola, só do professor, era para a comunidade toda (Sarah).

Tais conexões com as necessidades e o ritmo de vida das comunidades já eram previstas na proposta curricular do Fiei. Na seleção dos candidatos, o Fiei solicitava uma carta de suas comunidades, assinada pela liderança local, como estratégia para garantir o controle sobre o curso por parte do movimento indígena (REZENDE, 2009). Tratava-se, pois, de um processo seletivo diferenciado, sem avaliações de conhecimento, no qual a apresentação dessa carta escrita por representantes da comunidade indígena constituía um dos critérios, entre outros (UFMG, 2005). Esse aspecto foi enfatizado pelos(as) entrevistados(as), que mencionaram também as implicações do compromisso assumido com a comunidade, assim como a responsabilidade coletiva da sua formação.

No início, como sempre para todos os professores, para todos nós indígenas, pelo menos no nosso grupo do Pataxó, quando vai entrar nesse meio da educação, como professor, a primeira avaliação quem faz é a comunidade. [...] Então, não sou eu quem me nomeio para ir, pra fazer o curso do magistério [...] e do que teve agora de formação. De acordo com a avaliação que a comunidade vai fazendo da gente, mesmo eu sendo professor e ter tido magistério, se de todo jeito eu não agradar a comunidade não tem como eles me colocarem pra ir pra UFMG. Mas, como eu falei, fui escolhido. É como eu falei, começa por aí, é a comunidade quem escolhe o professor, não é o professor que vai. Então, como eu fui escolhido, eu fui pra lá e um dos focos da gente era [...] que o que a gente pegasse lá era pra trazer e passar pra nossa comunidade aqui (Duteran).

[...] Era muito difícil¹² naquele tempo, deixar os meninos pequenos, sabendo também que a gente tinha uma responsabilidade que é a comunidade, os alunos, para dar um bom aprendizado para eles, um conhecimento, assim, de fora para trazer para eles, além do que a gente já tem o daqui de dentro. Então, assim, naquele tempo, para mim foi muito difícil, mas ao mesmo tempo era uma responsabilidade que eu tinha com meus alunos, com a comunidade (Sarah).

Mas de qual comunidade se trata? Quem são os Pataxó da aldeia Muã Mimatxi? Começaremos por apresentar a aldeia, nos modos como ela nos foi apresentada nas narrativas e como a percebemos nos primeiros contatos de campo.

Terra descansada: a aldeia Muã Mimatxi

O curso de formação intercultural, iniciado em março de 2006 na UFMG, coincidiu com um contexto bastante específico na vida desse grupo Pataxó: a ocupação de um novo território e a criação de uma nova aldeia em Minas Gerais.

12 Essa professora se refere às dificuldades de deixar os filhos na aldeia para cursar os módulos presenciais do Fiei, que aconteciam duas vezes por ano, geralmente nos meses de maio e setembro, em Belo Horizonte.

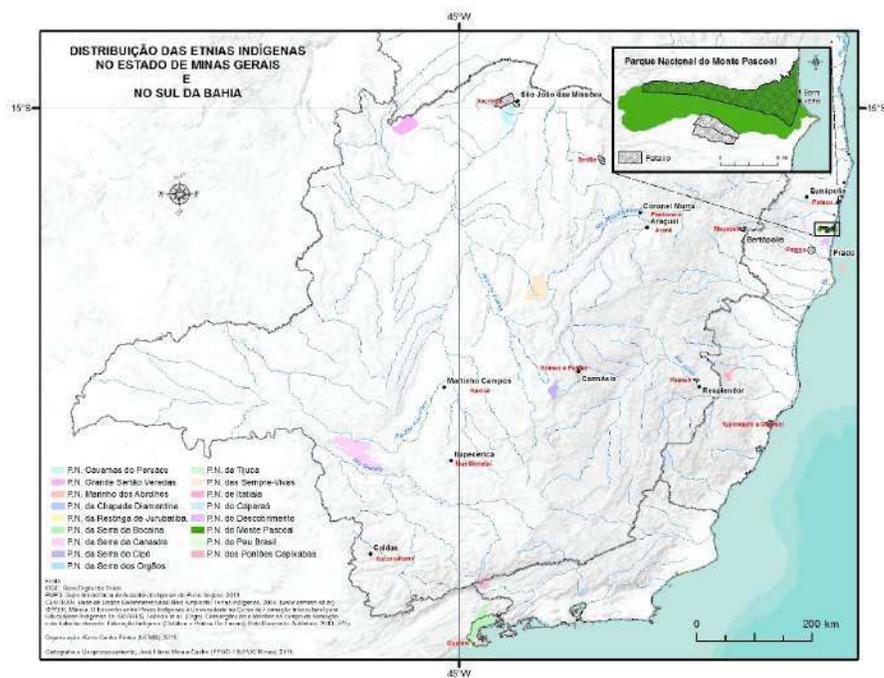


Figura 1 – Localização de grupos étnicos no estado de Minas Gerais e no sul da Bahia.
 Fonte: Cartografia e Geoprocessamento de José Flávio Morais Castro (PPGG-TIE/PUC-Minas), 2015.

Diferentemente de tantas outras experiências no Brasil, e de outros casos dos Pataxó, a construção da aldeia Muã Mimatxi foi bem recebida pela população local não indígena. Kanatyto conta que era uma terra da União¹³ que passaram a dividir com posseiros, e que estes últimos deixaram o local em outubro de 2011, quando perderam a causa na justiça para os índios e “saíram sem problema, a gente esperou o momento certo e saíram”, conta Kanatyto.

Trata-se de uma área de aproximadamente 145 hectares, segundo Kanatyto, localizada no município de Itapeçerica/MG, bem próxima do distrito de Lamounier. Os habitantes da cidade parecem ter recebido

¹³ Segundo Carvalho e Miranda (2013), trata-se de um imóvel cedido à Funai pelo Serviço de Patrimônio da União.

bem esses novos moradores. As pessoas com quem conversamos na cidade falavam dos índios da aldeia Muã Mimatxi com respeito. Eles aparecem nos panfletos da prefeitura como parte das atrações turísticas da localidade. Em uma comemoração do centenário de Divinópolis, antigo distrito de Itapecerica, em maio de 2012, que contou com a presença de vários políticos, os índios foram convidados para a abertura do evento, quando acenderam uma tocha de fogo, dançaram e cantaram para o público, representando a tradição Pataxó. Em relação a esse ambiente de respeito pelos índios, diferenciado se comparado a determinadas regiões do país, em que predominam sérios e violentos conflitos envolvendo a luta pela terra, Duteran comenta:

[...] a gente vê, assim, que aqui não teve essa coisa, não chegou a ter, não teve esse conflito, assim, com outras pessoas. A gente veio pra aqui, as pessoas aceitaram a gente bem e a gente vê, assim, que o jeito que a gente está trabalhando aqui, várias pessoas admiram o nosso trabalho e outros parentes que andaram lá [no curso], muitas vezes, não é dessa forma (Duteran).

Na aldeia vivem aproximadamente 58 índios Pataxó, reunidos em 11 famílias, pertencentes a uma mesma “linhagem de parentes” (KÖHLER, 2007). Sete deles são professores(as), que ministram diferentes disciplinas¹⁴ para turmas pequenas de alunos(as) de diferentes idades. Havia duas entradas para a aldeia, uma delas ficava próxima da rodovia asfaltada que liga a cidade de Itapecerica ao distrito de Lamounier. Na rodovia, uma placa um pouco escondida no meio do mato indicava o nome da aldeia: Muã Mimatxi e uma porteira, que permanece trancada com cadeado. Para entrar de carro na aldeia, os visitantes têm que chamar algum morador da primeira casa, situada bem próximo dessa entrada, abaixo de um barranco.¹⁵

Para quem chega por essa entrada de cima, caminhando pela estradinha de terra logo se avista a casa do cacique, uma construção me-

14 Em maio de 2012 havia na aldeia dois professores de “cultura tradicional” (de Cultura e de Uso do Território), quatro professores que cursaram o Fiei e um recém-aprovado no novo Fiei/Reuni.

15 Atualmente essa casa encontra-se desocupada, com o deslocamento da família que a ocupava para outra aldeia Pataxó em Minas Gerais, em Carmésia.

lhora que as demais e, como ficamos sabendo depois, a única na aldeia que possuía banheiro, socializado com outras duas famílias. Quase em frente à casa do cacique, havia uma construção pequena e bem simples, de pau a pique, onde residia um de seus filhos, com a mulher e os netos. Ao fundo da casa do cacique, um pouco mais próximo da mata que margeia por cima o limite da aldeia, mora com sua família outro filho dele, em uma casa melhor, de alvenaria.

Do lado direito da estradinha que passa pelo centro da aldeia, há uma área de brejo que, no tempo dos posseiros, era utilizada para plantação de arroz. Liça, professora de Uso do Território¹⁶, nos conta que a terra está “descansando”, para a vegetação crescer naturalmente e trazer de volta os animais. Contam com orgulho que já começaram a avistar paca e jacu na região, assim como muitas espécies de pássaros. Disseram que pretendem construir nessa área um açude para criação de peixe.

As casas da aldeia são afastadas umas das outras e é possível observar no fundo delas uma área de plantio para consumo da própria família. Continuando pela estradinha logo se chega ao centro da aldeia, onde se localiza a escola, um prédio novo, com cozinha, banheiro e três salas de aula. O prédio é visivelmente o melhor da comunidade e como também aconteceu em outras experiências de apropriação da escola em aldeias indígenas, por exemplo, entre os Kaxinawá (WEBER, 2006), a escola tornou-se hoje o centro da vida comunitária.

No fundo da escola, há outras casinhas e bem próximo delas o Posto de Saúde, também uma construção recente de alvenaria. Mais ao fundo, próximo da mata, reside com a sua família outro professor da escola. Todos na aldeia são parentes. Alguns primos são “cunhados potenciais” e por isso, primos preferenciais, com os quais os mais jovens poderão se casar. Em uma outra categoria estão os primos paralelos, cujo casamento é proibido. As crianças conhecem essa regra desde muito pequenas.

Na área central há um grande largo, duas construções velhas e desabitadas, e outras casinhas, algumas de pau a pique e chão de terra

16 Disciplina que não exige formação escolar, ministrada por representantes da comunidade, conhecedores das tradições Pataxó. Liça não cursou o Fiei, mas, embora fora do nosso planejamento, nos ofereceu de maneira espontânea a sua narrativa, em maio de 2012.

batida. Do lado direito há uma área de mata, utilizada para realização de rituais e exposição de artesanato quando há algum evento na aldeia.

Essa área central divide a aldeia em lado de cima e lado de baixo. Na parte de baixo residiam as mulheres, entre elas as duas mais velhas da comunidade, ambas agora já falecidas. Em uma casa velha de alvenaria, residia sozinha a sogra do cacique e, na parte mais baixa, a mãe do cacique e a sua irmã com os filhos habitavam em duas casinhas bem simples. Na entrada de uma das casas havia uma torneira coberta com lona utilizada para lavar utensílios e dar banho nas crianças (provisória, até que conseguissem construir uma cozinha). Grandes e compridas armações de metal, como a de banheiros químicos, destoavam da paisagem, e serviam como banheiros para os moradores. No entorno dessas casas havia muitas plantas, as quais, D. Maria, então a mais velha da comunidade, sabia de cor seus nomes e propriedades medicinais. Algumas das espécies cultivadas são usadas na confecção de artesanato, outras na culinária, entre outros usos, além do mero prazer de experimentar novas coleções (CUNHA; ALMEIDA, 2002).

Abaixo dessas casas se localizava a segunda entrada da aldeia, uma área que dá acesso à outra mata e ao rio, demarcada por outra porteira. Próximo dessa entrada, há uma estradinha que dá acesso às fazendas localizadas na vizinhança e ao distrito de Lamounier, situado a poucos metros da aldeia para quem passa por esse caminho.

Na pesquisa de campo, observamos que as crianças transitavam livremente pelos espaços da aldeia, sem a companhia dos adultos. Brincavam com a terra, davam cambalhotas, pareciam felizes e não faziam muito barulho. Os animais (cachorros, galinhas, tucanos etc.) brincavam no meio dos adultos e das crianças e eram tratados com respeito. Havia sempre alguém fazendo artesanato na porta das casas, às vezes sentado no próprio chão. Os jovens que estudavam na cidade namoravam no caminho de volta. Os mais jovens que estudavam na escola da aldeia participavam atentamente das atividades propostas, não eram agitados, nem conversavam alto, quando algum adulto tomava a palavra ficavam atentos, ouvindo e observando tudo.

A vida tranquila de hoje, que encontramos durante a primeira visita a campo, em maio de 2012, não apagou as lembranças das dificuldades enfrentadas no início da ocupação: “moramos aqui muitos dias debaixo da lona, depois nós fomos pra um casarão ali, fizemos uns barracos ali” (Kanatyo). Ouvimos histórias do frio e da chuva que enfrentaram assim alojados. Um bebê recém-nascido, filho de um jovem casal, morreu nesse período inicial da ocupação, mas os índios não gostavam de tocar nesse assunto. Havia versões diferentes sobre esse ocorrido e, na parte de baixo da aldeia, um lugar cercado de bambu com um nome em língua nativa, que nos disseram ser onde a criança tinha sido enterrada.

Apesar da relação amistosa com os vizinhos, Kanatyo se queixa que “a terra é pequena, não tem uma mata, não tem um rio, não tem caça, as caças são poucas, os bichos são pouquinhos e pequenos”, assim como da falta de apoio e parcerias para desenvolver projetos relacionados à terra, dizendo que a “Funai tá muito distante da gente”¹⁷. Como mencionamos anteriormente, o território onde vivem é mesmo muito pequeno.

Liça também destacou que, na perspectiva do conhecimento tradicional Pataxó, “a terra está toda cansada, doente”, assim como “são doentes” os rios que passam na aldeia.

Eu trabalho com esse lado, com a cultura da terra, porque hoje, não só aqui, mas em todos os lugares, a terra está toda cansada, doente. No meu tempo, eu não via água doente, não via rio doente, não via planta doente, eu não via fruta doente. Caça, peixe, tudo era sadio, na hora que eu quisesse mexer nela eu mexia. Hoje eu já moro numa terra, que é do governo, [em que] estamos construindo a nossa casa (Liça).

Aqui nós não temos rio, tem dois rios, mas eles são doentes. Eles passam aqui dentro dessa moitinha de mata ali, aqui atrás, amanhã vocês veem. O outro passa ali, e faz a divisa da terra. São eles que fazem a divisa da terra, do lado pra cá é nosso. Aqui também, do outro lado, é ele que faz a divisa. Mas eles são doentes (Liça).

17 A Coordenação Regional da Funai de Minas Gerais e Espírito Santo se localiza em Governador Valadares e há cinco Coordenações Técnicas Locais no estado, localizadas em Carmésia, Resplendor, Santa Helena de Minas, São João das Missões e Teófilo Otoni, todas situadas bem distantes da região onde se localiza a aldeia Muã Mimatxi. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/coordenacoes-regionais> e <http://www.funai.gov.br/index.php/coord-tecnicas-espirito-santo-minas-gerais> Acesso em: 10 abr. 2015.

A gente vê muita luta, uns pela vida da terra, os outros vêm e destroem. Por isso que hoje a terra está assim, ainda mais nós aqui que já pegamos uma terra cansada, doente, envenenada (Liça).

Como se pode concluir, o território da aldeia, além de pequeno, tem sérios problemas ecológicos: rios poluídos, terra degradada por usos anteriores que a tornaram “doente” e “envenenada”, dificultando o seu uso produtivo. Liça e Kanatyó se referem à degradação da terra como uma consequência da destruição causada pelos posseiros que antes residiam ali. A atitude principal desses Pataxó é, no entanto, de projeção construtiva da vida, tão bem expressa na ideia de “deixar a terra descansar” para que novas vidas renasçam. Agora estão tentando recuperar, “trabalhando muito com essa questão da força, da energia da terra, das plantas”, buscando “alguma coisa que tem serventia pra vida da gente, como árvore frutífera” (Kanatyó).

Esse contexto encontra-se fortemente articulado às demandas políticas e defesa de direitos (à terra, à saúde e à educação) que os(as) professores(as) Pataxó dessa aldeia levaram para o Fiei, pois, segundo Kanatyó, quando chegaram nesse território “não tinha nada, era terra que tinha posseiro aqui dentro”. Além da preocupação com a terra, destacou-se nas narrativas uma inquietação com o futuro das novas gerações, em um contexto também de grande proximidade com o meio urbano.

[...] A preocupação da liderança, minha inclusive, era isso e é isso até hoje, eu continuo pensando: qual é o projeto que nós temos que desenvolver dentro da aldeia para o nosso jovem? Como a nossa comunidade é pequena, como a gente vai desenvolver um projeto para nossas crianças e nossos jovens? É a partir desse pensamento que a gente vai tentar fazer esse projeto de vida, nosso plano de vida, porque nós não queremos que nossos filhos vão lá pra fora e fiquem lá fora, nós queremos que eles vão lá fora e voltem pra nós (Kanatyó).

Todas essas questões relacionadas ao contexto de vida na aldeia, segundo Kanatyó, são levadas para a escola para reflexão e trabalho coletivo. Influenciaram também a relação com os conhecimentos disponibilizados no Fiei e com os grupos indígenas e não indígenas com os quais tiveram contato na sua trajetória acadêmica.

E a gente foi [conhecendo] a experiência de outros povos indígenas falando de sua vida na terra, falando da sua luta, da sua vida, das suas conquistas, [...] amadurecendo como que a gente poderia desenvolver essa questão da luta da terra, porque naquele momento nosso foco era a terra (Kanatyo).

Em outros trabalhos (PÁDUA, 2010, 2011) analisamos esse interesse pelas trocas com índios de outras etnias e com não índios como orientado por uma filosofia de socialidade na qual a história é permanentemente fabricada nas relações com o “outro”, o que ressignifica a memória e produz novas possibilidades para o futuro. A cultura, nessa perspectiva, apresenta-se como “um conjunto de estruturações potenciais da experiência, capaz de suportar conteúdos tradicionais variados e absorver novos [...]” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 209).

Para compreender a filosofia de socialidade, Viegas (2002), referindo-se também à experiência dos Pataxó em reuniões regionais na Bahia, utiliza a metáfora das trilhas, que sugere a imagem de caminhos abertos na mata, que levam a outros lugares e relações, abrindo possibilidades criativas e fluxos de ir e vir. Segundo a autora, tal filosofia se orienta por quatro princípios: 1) a sua natureza histórica; 2) a ligação da ação humana com a paisagem; 3) a simultânea fluidez e localização; e 4) a reversibilidade. Nas narrativas dos(as) professores(as) entrevistados(as), esses princípios se articulam nas referências constantes à história coletiva dos Pataxó, nas tentativas de recuperar um tipo de relação com a paisagem que foi se perdendo ao longo do tempo e de ampliar as conexões sociais com outros grupos, sendo a escola um espaço apropriado por eles(as) para reverter situações e produzir novas realidades.

Lembrança das origens: entre a Bahia e Minas Gerais

[...] A vida do meu povo era essa, vivia subindo e descendo pelos rios, no tempo do calor eles estavam mais no litoral, no tempo do frio eles estavam mais para o centro das matas, nas montanhas. Então assim que era a vida do povo (Kanatyo Pataxó)¹⁸.

Para compreender a relação desse grupo Pataxó com a escola e com o processo de formação é preciso situar brevemente o contexto mais amplo em que se insere a história coletiva dos Pataxó. Kanatyo nos remete às suas origens quando se lembra que:

Na nossa terra de origem [a gente] era livre, a gente andava o dia todo na terra, não tinha cerca, você morava onde queria morar. Ninguém vendia, ninguém trocava, ninguém era dono da terra, por exemplo, a gente fazia um plantio aqui, aí não gostava dessa ou achava uma outra melhor lá, deixava aquela ali, não vendia, deixava aquela ali, com aquelas frutas, aquelas coisas, passava outro parente e comia, então ali virava um “ceveiro”¹⁹ de gente e de bicho, e a pessoa ia morar em outra. A vida era assim (Kanatyo).

Hoje a gente viu que mudou essa questão, as comunidades cresceram, foram crescendo com mais gente, e a gente viu que pra gente seguir com esse pensamento... O nosso povo é um povo que sempre viajou em pequenos grupos... [Essa é] a razão da gente estar aqui. A gente sempre viveu dessa maneira (Kanatyo).

A narrativa de Kanatyo nos remete a um tempo em que o povo Pataxó vivia se deslocando livremente entre a Bahia e Minas Gerais, e ao tema das constantes andanças familiares por esse vasto território, já amplamente registrado na literatura (GRUNEWALD, 2001; CARVALHO, 1977; SAMPAIO, 1996; PÁDUA, 2009).

Acerca desses povos, conhecidos como Aimoré, e suas relações desde o passado colonial, Dantas, Sampaio e Carvalho (1992) mencio-

18 Citação coletada no contexto de minha pesquisa de doutorado. Ver Pádua (2009, p. 131).

19 Segundo o iDicionário Aulete, a expressão se refere ao “lugar onde se põe ceva para a caça ou para a pesca”. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/ceveiro#ixzz2w5OBp2nH>. Acesso em: 17 out. 2013. Parece se referir aos lugares ricos em caça ou pesca que levavam os Pataxó a se fixarem temporariamente, em suas andanças por um vasto território, entre Bahia e Minas Gerais.

nam que os diversos povos das famílias Maxacali, Pataxó e da grande família dos Botocudos viviam perambulando em pequenos bandos no interior da Mata Atlântica e resistiram por três séculos à conquista do seu território. Segundo Sampaio (1996), esses povos não viviam em aldeias como os Tupi e se estabeleciam sazonalmente na costa para ter acesso à rica fauna dos estuários e manguezais, para depois se retirarem novamente para as matas.

Viegas e Paula (2009) também se referiram às movimentações de longo curso de índios “arredios”, “bravos” e “selvagens”, com propensão à guerra, a maioria da família Jê, como os Pataxó, que ocorriam nas matas localizadas para além da serra do Padeiro, na porção Sul do estado da Bahia. Tais movimentações foram interrompidas, segundo os autores, a partir das décadas de 1930 e 1940, quando o território foi sendo comprado e transformado em propriedade privada.

Sobre a liberdade de viajar pelo território, Duteran também comenta que antigamente “os Pataxós sempre andavam pra mata, sempre andavam, igual a gente fala, pro centro da terra”. Ressalta que, no passado, isso era possível “porque o espaço era bem grande”. “Antes, [botavam um filho nas costas e] saíam, ficavam um tempo, iam, paravam em um lugar, ficavam um tempo, até chegar no destino que queria”, o que hoje já não é mais possível porque as terras estão todas ocupadas pelos fazendeiros. “Hoje em dia, se você parar na beirada de uma fazenda por aí é perigoso, dá até polícia com medo de invadir a área, então não tem como”.

D. Josefa falava assim: “Lá em Barra Velha tem um lugar que o pessoal deu o nome de Céu, porque lá no Céu era lugar de encontro de outros grupos que vinham da mata para o litoral”. Ela falava que os Pataxó pegavam marisco que tava na beira da praia e iam trocar com o pessoal que vinha da mata com fruta, com caça, com raiz. Então, faziam esse encontro, e ela contava, assim, que quando eles vinham, eles gritavam, tinham um grito só, que quando chegavam, falavam: “É tal povo que está chegando”. Aí todo mundo se juntava porque já sabiam. Por exemplo, se fosse o grupo dos clãs do Jacaré então eles davam um grito diferente, avisando que [eram] eles que estavam vindo. Tinha esse encontro lá direto. Com os Maxakali, eles se juntavam pra guerrear contra outro grupo também, contra os outros grupos. Muitas vezes, quando

tinha alguma guerra também de povos mais fortes que os Pataxós, um grupo maior, então, os Pataxós se refugiavam com os Maxakali, ou os Maxakalis se refugiavam com os Pataxós, então, sempre teve essa união entre esses dois povos (Duteran).

Naqueles tempos do passado, havia muito contato dos Pataxó com os Maxakali, hoje presente na memória dos mais jovens por fazer parte das histórias contadas pelos mais velhos. Os dois povos mantinham contatos regulares, como comprovam suas afinidades linguísticas e culturais e a presença dessas relações históricas na tradição oral Pataxó, conforme ressaltaram Carvalho e Miranda (2013). Grunewald (2001) também destacou as alianças entre os Pataxó, os Maxakali e outros pequenos grupos na região do Jequitinhonha ao Mucuri para combater os Botocudos, processo que perdurou até a segunda metade do século XIX.²⁰

Contradizendo Kanatyó, Carvalho (2009) ressalta que os Pataxó viviam nas matas e costumavam descer para pescar no mangue, trocar produtos da mata por produtos do litoral e encontrar índios de outras etnias, considerados “parentes”, em um fluxo de trocas que somente se interrompeu com os desmatamentos da região. Transformavam as viagens em oportunidades para criar situações de contato e ampliar as relações com os “outros”, para além das atividades econômicas, como sugeriu Viegas (2002). Viviam assim, guerreando, fugindo, trocando produtos, entre as matas da Bahia e de Minas Gerais, deslocando-se sazonalmente para o litoral em busca de pesca, para depois novamente se retirar para as matas, seguindo sempre os cursos d’água nesses percursos. Barra Velha teria sido o seu último refúgio (GRUNEWALD, 2001).

Carvalho situa o surgimento da Aldeia de Barra Velha em 1861, podendo ter reunido grupos de etnias diferentes, sendo os Pataxó e os Maxakali, “os únicos das várias etnias existentes na área a sobreviver até o presente” (1977, p. 110). A afinidade histórica, decorrente de uma longa situação de contato, voltou a unir esses dois povos em um passado mais recente, como mostram os relatos sobre o “Fogo de 51”.

20 A pesquisa bibliográfica acerca desse contexto histórico aqui apresentada foi considerada importante para compreender o universo étnico-cultural mais amplo no qual se inserem as concepções dos(as) entrevistados(as) sobre a educação.

O “Fogo de 51” e a criação do Parque Nacional do Monte Pascoal em 1961, segundo Carvalho e Miranda (2013), encontram-se relacionados aos deslocamentos dos Pataxó de Barra Velha para Minas Gerais. Tais movimentos de famílias inteiras, como a de Kanatyo, são sempre fruto de uma decisão coletiva, conforme ressaltou Kohler (2007).

O Fogo de 51 e o Parque Nacional do Monte Pascoal

O professor indígena Duteran mencionou em sua narrativa o episódio do “Fogo de 51”, como relacionado à dispersão dos Pataxó para Minas Gerais. Em sua pesquisa sobre a língua Pataxó no Fiei, acabou se deparando com as relações históricas entre os Pataxó e os Maxacali, com os caminhos percorridos entre a Bahia e Minas Gerais e com esse acontecimento profundamente enraizado na memória coletiva desse grupo e até hoje não suficientemente esclarecido, como ressaltou Carvalho (2009). O Fogo de 51 foi um acontecimento ainda não esclarecido que envolveu os índios em um assalto a um comerciante, enganados por dois homens que julgaram ter vindo de fora para resolver a situação da demarcação de suas terras, ameaçadas pela criação do Parque Nacional do Monte Pascoal (ver figura 1). A resposta foi uma grande repressão que se abateu sobre os habitantes da aldeia Barra Velha, com as casas incendiadas, os índios capturados submetidos a castigos humilhantes, e aqueles que conseguiram fugir se embrenharam nas matas ou acabaram por se empregar em fazendas da região. Esse episódio traumático marcou a desarticulação temporária da antiga aldeia, dispersando os Pataxó por um período, até que aos poucos foram voltando e se reunindo novamente em Barra Velha (KOHLE, 2008; GRUNEWALD, 2001; CARVALHO, 1977).

Segundo Duteran, o Fogo de 51 foi também responsável pelo movimento de saída dos Pataxó de Barra Velha. Afirma que, com o passar do tempo, algumas famílias voltavam, mas por “pressão dos brancos” saíam novamente e “depois de vários tempos retornavam”. Além disso, afirma que o Fogo de 51 foi um acontecimento responsável pela morte de muitos velhos, lembrado como um período em que “nossos avós e bi-

savós ficaram, assim, receosos de dizer que eram índios. Então, fugiram; todo o povo lá de Barra Velha fugiu e foram buscar abrigo em fazenda”.

Muitas vezes, o fazendeiro mesmo queria matar o índio, aproveitava e matava, outros ajudavam, mas ajudavam de forma assim em troca de trabalho, você trabalha pra mim que eu escondo você aqui. Então, assim, as pessoas também ficavam com medo de falar “é eu sou índio” e de usar o nome indígena também. Com isso, eles deixavam de falar a língua e aprendiam português pra falar português, pra não ser identificado como índio e ser morto, porque muitos eram caçados nesse tempo. Então, com isso teve esse receio de falar que é índio, de falar a língua, e foram deixando de lado. Então, apenas algumas pessoas que saíram pra fora e que depois retornaram pra Barra Velha é que falavam, às vezes (Duteraan).

Kohler (2008) analisa variações encontradas nas versões orais do Fogo de 51, observando ênfases diferenciadas, de acordo com o contexto sociocultural em que foram produzidas, sendo que encontrou maiores diferenças entre as versões de Barra Velha, onde ocorreu o drama, e as de Itamaraju, mais distanciada do local do evento.

Nos relatos orais de Barra Velha sobre o episódio, Kohler (2008) encontrou certa homogeneidade, com destaque para a humilhação sofrida e os índios reduzidos à condição primitiva de animais, associada ao seu passado de índios bravos, antes da evangelização. Acerca dessas humilhações, Nayara Pataxó (PROFESSORES PATAXÓ DO EXTREMO SUL DA BAHIA, 2007, p. 17) relata: “Mãe conta também que arrancaram o couro da cabeça do velho Júlio e fizeram ele comer o próprio couro, fizeram ele andar e correr da aldeia até Caraíva, correndo pela praia, dando esporada, fazendo ele correr, pular, com uma cangalha igual a um jegue”.

Depois de um tempo, quando algumas famílias foram voltando para a aldeia, como em um relato mítico, destaca Kohler (2008), os Pataxó passam a enfatizar a sua condição de índios civilizados, católicos, trabalhadores, honestos, que lutam para conquistar seus direitos, como podemos ver na citação a seguir.

Percebe-se claramente que em Barra Velha, os índios que sobreviveram contra ventos e marés, que lutaram e obtiveram a restituição de seu território tradicional, insistem na

passagem do estado indeterminado de índio bobo, brabo, bicho, ao do índio civilizado, trabalhador, católico, etc. Foi uma luta, não só no terreno jurídico, mas também semântico, para serem chamados *índios*, e já não *caboclos*, *tapuios*, e outros nomes que lhes eram dados (KOHLENER, 2008, p. 9).

O autor afirma ter encontrado entre os Pataxó de Barra Velha certo desprezo para com os índios envolvidos na história de 51, pelo fato de terem se deixado enganar tão facilmente pelos dois sujeitos, situação que hoje não se repetiria, já que agora os índios são mais sabidos, e não bobos como antigamente. Esse aspecto é enfatizado também na versão escrita do relato feito por um índio, a pedido de uma professora, e transformado em caderno para ser utilizado como material pedagógico na escola indígena da aldeia Itamaraju. Segundo Kohler (2008), tal representação coincide com a visão paternalista e moralista do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF)²¹, que considerava os índios de antigamente ignorantes e influenciáveis, incapazes de distinguir entre o bem e o mal. Essa representação, segundo o autor, contaminou esse relato escrito que mostra os índios como ignorantes e manipulados e, portanto, responsáveis pelo ocorrido. Entretanto, podemos interpretar a afirmação e valorização da ideia de que hoje são índios “civilizados” de um outro ponto de vista, isto é, no sentido de que compreendem melhor a sociedade dos “brancos” e sabem se relacionar melhor com as suas lógicas. Tal interpretação faz eco com análises que mostram a valorização positiva de ser índio civilizado – como o caso dos Tupinambá de Olivença (VIEGAS, 2007) ou os Piro peruanos (GOW, 1991).

Enquanto a tradição oral de Barra Velha enfatiza a diferenciação em relação aos índios do passado, a versão escrita de Itamaraju se orienta cada vez mais para o lado dos brancos, enaltecendo a figura do capitão que reprimiu a rebelião e colocou fim aos maus tratos infligidos aos índios. Segundo Kohler (2008), essas diferentes versões do episódio de

21 Kohler (2008, p. 6) se refere aqui aos relatórios do IBDF - hoje Ibama (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) – que, no fim dos anos 60, descreveram as condições de vida dos Pataxó que moravam na área do Parque.

51 mostram como a luta pelo reconhecimento étnico acontece também no campo semântico, envolvendo um trabalho coletivo de reescrita do passado. No relato de Itamaraju, que valoriza a figura do capitão como protetor dos índios e atribui papel passivo aos índios, observa-se a introjeção de uma autoimagem negativa, que Kohler vê exclusivamente como uma influência das representações dominantes do mundo dos brancos. Nas versões de Barra Velha, cujos narradores têm participado ativamente do movimento de afirmação étnica, destaca-se outra visão dos índios, como atores de seu próprio destino (KOHLENER, 2008).

Esse episódio, segundo Carvalho (2009), encontra-se relacionado à criação do Parque Nacional do Monte Pascoal (PNMP), considerado pela autora como um evento crítico que, ao mesmo tempo em que desencadeou um processo de dispersão dos Pataxó, contribuiu também para a sua reafirmação étnica. O PNMP foi criado em 1943, por meio do Decreto-Lei n. 12.729, publicado no Diário Oficial, como monumento nacional, com objetivos de lembrar o descobrimento do Brasil, preservar a flora e a fauna e promover o turismo na região. Nesse decreto não havia qualquer referência à presença dos índios Pataxó na área a ser delimitada, embora a sua presença na região tenha sido registrada desde o século XVII (CARVALHO, 2009). Segundo a autora, com a delimitação da área do Parque, o próprio Estado desencadeou uma ação por parte da comunidade Pataxó em defesa de seus interesses, o que coincide com o período de reivindicação étnica, nos anos 70 (KOHLENER, 2007).

A finalização dos trabalhos de medição para a delimitação da área do PNMP, ocorrida por volta de 1944, trouxe inquietações aos Pataxós, situação que levou o capitão Honório (então liderança de Barra Velha no episódio de 51) ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI), do Rio de Janeiro, em busca de apoio na defesa de suas terras. Carvalho (2009) menciona vários registros de protocolo, em diversos órgãos, de uma carta escrita pelo capitão Honório por ocasião dessa visita ao Rio de Janeiro e relaciona esse fato à destruição da sua aldeia, ocorrida um ano e dez meses depois da visita.

Essa autora menciona o contexto político e ideológico da época e a perseguição a setores comunistas no governo como tendo motivado o motim que indispsôs a população local contra os índios e desencadeou

uma desproporcional reação policial. Refere-se às notícias de jornais que ligavam os dois insufladores, que envolveram os índios com promessas de demarcação de terras, ao Partido Comunista²² ou ao SPI. No caso dos comunistas, aparece a suposição de que se tratava de “um movimento de caráter social agindo junto a populações rurais”, ou seja, de que não seria um simples assalto, mas uma ação que pretendia um alcance maior (CARVALHO, 2009, p. 513). Quanto ao SPI, o extravio da carta do capitão Honório no âmbito da instituição, apresenta-se como uma intervenção para evitar a atenção do órgão e facilitar a ação dos dois agentes, cujas motivações permanecem não esclarecidas. A autora menciona, ainda, fatos semelhantes e igualmente não esclarecidos ocorridos no mesmo ano na área dos Xacriabá, em Minas Gerais, que poderiam ter conexão com aqueles ocorridos com os Pataxó de Barra Velha.

Com o Fogo de 51, a “dura repressão resultou a morte de dois líderes não-índios (sic), a prisão do ‘capitão’ e de mais dez índios, homens e mulheres, e a dispersão dos demais, sob completo desespero” (CARVALHO, 2009, p. 513). Juntamente com a delimitação da área do PNMP, esse evento motivou a dispersão do grupo e intensificou a sua mistura com a população regional. No entanto, a partir dos anos 70 os Pataxó iniciam a luta pelo reconhecimento do direito ancestral sobre o seu território tradicional, resultando na ocupação da totalidade da área do Monte Pascoal, em 1999 (KOHLENER, 2007).

Sampaio (2000) também associa a implantação do PNMP, considerando a data de 1961, e a proibição de plantar em suas próprias terras, com o movimento de dispersão dos Pataxó de Barra Velha. O autor afirma, no entanto, que nas décadas seguintes, as lutas travadas em torno da ocupação da área do Parque acabaram por colocar os Pataxó na cena histórica do descobrimento, transformando esse povo indígena no mais numeroso da Bahia, com poder de reconquistar o Monte Pascoal como território indígena.

22 A autora afirma, entretanto, que esta relação entre o Fogo de 51 e o Partido Comunista é uma hipótese que requer comprovação cuidadosa. É preciso considerar também que essa mesma acusação de envolvimento com os comunistas foi utilizada na década de 1930 contra os índios que defendiam a sua causa (VIEGAS; PAULA, 2009, p. 192).

Antes dessa conquista, na década de 60, iniciou-se o trabalho de sensibilização do SPI com a direção do PNMP para que os índios permanecessem em suas terras e tivessem o direito de cultivá-las, dando início ao retorno dos dispersos, segundo Carvalho (2009, p. 516). No início dos anos 70, a Funai implanta um Posto Indígena em Barra Velha e negocia acordo com o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) para que os Pataxó pudessem plantar nas capoeiras do Parque (SAMPAIO, 2000). Em 1980, os Pataxó conquistam a demarcação de uma faixa de 8.600 ha do Parque, reforçando o movimento de reunião de parte da população dispersa. Porém, como ressaltou esse autor, isso não colocou fim aos impasses gerados pela criação do Parque.

O acordo entre a Funai e o IBDF, feito sem ampla consulta às comunidades, conforme analisou Carvalho (2009), foi considerado prejudicial aos índios, por destinar a eles uma área do Parque composta por brejos arenosos e deixando de fora os manguezais, fonte relevante da dieta dos Pataxó. Um grupo de trabalho foi composto para analisar a situação, resultando no reconhecimento da área como indígena e na recomendação da sua regularização, homologada em 1991 (CARVALHO, 2009, p. 517).

Os descontentamentos com essa demarcação levaram a uma mobilização dos Pataxó pela reconquista da área do PNMP, com o apoio de várias organizações indígenas, saindo vitoriosos em 1999, com a conquista da totalidade da área do Monte Pascoal. Assim, novas contradições se instauram, segundo Kohler (2007), pois a classificação pela Unesco do PNMP como reserva ecológica promove uma sobreposição de interesses entre área de proteção ambiental e território indígena.

Interessa ressaltar que esses dois episódios do Fogo de 51 e da criação do PNMP apresentam-se como feridas históricas profundas que acompanham o percurso histórico dos Pataxó e com as quais tiveram que lutar, política e moralmente, para afirmar o seu direito sobre o território tradicional. As histórias narradas pelos(as) professores(as) entrevistados(as) em nossa pesquisa apontaram a sua identificação com essa história coletiva, e nos apresentam os novos percursos trilhados por eles em Minas Gerais.

Abrindo novas trilhas em Minas Gerais

Os Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, vindos de Barra Velha, antes de ocuparem o atual território, no município de Itapeçerica, passaram pela TI Fazenda Guarani²³, no município de Carmésia, Minas Gerais. A aldeia Guarani, de 3.270 hectares, segundo Grunewald (2001), formou-se na segunda metade dos anos 70 com famílias Pataxó de Barra Velha, que conviviam com índios de diversas etnias. Os Krenak viveram nessa antiga fazenda usada antes como presídio do SPI, para onde foram transferidos compulsoriamente, e só saíram da área em 1983-1984. Esse autor menciona a década de 1980 como a da mudança do grupo familiar de Kanatyó para Minas Gerais.

Liça, mulher de Kanatyó, identifica-se como sendo Pataxó “da gema”, por ter nascido na aldeia Barra Velha. Afirma que migrou com a família para Minas Gerais há quase 30 anos²⁴. Em depoimento de 1998, colhido por Valle (2001), Kanatyó conta do deslocamento de sua família para Carmésia, em Minas Gerais:

[...] Eu nasci em Barra Velha e de lá eu sempre queria conhecer mais índios, nações indígenas... já tinha parente meu aqui morando e eu queria conhecer... lá a terra foi ficando muito diminuída... quando o IBDF tomou o Parque Nacional do Monte Pascoal... então não dava pra todo mundo... Então surgiu a ideia de eu vir pra cá com a minha família... meus pais... meu tio... aí a gente veio... então a gente começou a lutar...a terra ainda não estava demarcada... nós ajudamos a demarcar... lutamos muito pela demarcação [...] (VALLE, 2001, p. 62).

De acordo com Carvalho e Miranda (2013), há em Minas Gerais sete comunidades Pataxó, sendo quatro delas localizadas na TI Fazenda Guarani, no município de Carmésia; a Muã Mimatxi, no município de Itapeçerica; Jundiba/Cinta Vermelha, no município de Araçuaí, também

23 Homologada em 29 de outubro de 1991 (RICARDO, 2000, p. 713).

24 Considerando a entrevista realizada em 2012, a vinda desse grupo familiar para Minas Gerais teria acontecido por volta de 1982.

habitada pelos Pankararu e Jeru Tukumã, em Açucena. O número total de habitantes dessas aldeias em Minas Gerais corresponderia a 349, dos quais 246 viveriam na Fazenda Guarani. Já existe um movimento de ocupação de novas áreas por grupos da fazenda Guarani, motivados por “situações de insuficiência territorial e escassez de recursos naturais” (CARVALHO; MIRANDA, 2013, p. 3).

Com o olhar de hoje, em entrevista concedida em 2012, Kanatyo justifica as mudanças da sua família da Bahia para Minas Gerais e depois da Fazenda Guarani, em Carmésia, para Itapecerica, como uma tentativa de preservar o modo de vida tradicional Pataxó. Fala das mudanças ocorridas no modo de vida das aldeias, entre elas, o crescimento populacional e a presença de não índios, para situar um projeto de vida e de futuro mais consoante com as tradições Pataxó, que estão tentando recuperar e preservar na aldeia Muã Mimatxi.

Descontentamento como o de Kanatyo leva muitas famílias Pataxó a buscarem um novo território, motivados pela insatisfação com a maior proximidade com os não índios, ameaçando o modo de vida tradicional e pela busca por um espaço territorial maior. Entretanto, Kohler (2007) discute esse tema da mobilidade familiar²⁵ como um importante aspecto da cultura Pataxó. Esse autor situa as famílias, compreendidas como uma linhagem de parentes, como suportes de temporalidade e, sobretudo, de significação entre os Pataxó. Nessa perspectiva, cada família tem determinada localização no território e pode iniciar um movimento migratório.

Segundo esse autor, quando não prevalece a tendência dos Pataxó de abandonar seu lugar de ocupação rumo a um novo espaço familiar, com os casamentos, uma família vai alargando sua ocupação no espaço de duas ou três gerações até formar uma comunidade inteira. Kohler (2007, p. 4) apresenta, inclusive, essas andanças pelo território como profundamente inscritas no *habitus* Pataxó, que resultariam de uma experiência diaspórica muito antiga, ligada ao movimento de catequização ocorrido na segunda metade do século XIX.

25 Ao revisarem o texto antes da publicação, as lideranças da aldeia Muã Mimatxi me solicitaram evitar o uso do termo migração, alegando que ele não expressa os constantes movimentos de circulação e deslocamento pelo território entre a Bahia e Minas Gerais, desde tempos muito remotos, tanto por parte de seus ancestrais, quanto dos Pataxó contemporâneos.

Essa grande mobilidade familiar e social dos Pataxó, segundo esse autor, conduz a uma concepção de lugares como circuitos, percursos, itinerários e redes – tanto diacrônicos, quanto sincrônicos – que movimentam as famílias de um lugar a outro e, ao mesmo tempo, conta a história das diferentes etapas da vida familiar. Essa mobilidade convive bem com o desejo de ter uma casa e com uma forte apropriação dos lugares, o que não representa um paradoxo para os Pataxó.

Outro aspecto apontado por Kohler (2007) como relacionado às andanças de grupos familiares refere-se a uma motivação econômica, já que a produção agrícola entre os Pataxó se realiza por meio de circuitos familiares. Tais itinerários se fixam como memórias de um grupo inteiro, com o apoio de referências espaciais e temporais, que tem suas raízes em Barra Velha e cujos ramos alcançaram as aldeias Pataxó em Minas Gerais.

A trajetória de vida mencionada por Duteran nos remete às trajetórias históricas de circulação pelo território, inscritas no modo de vida Pataxó. Por outro lado, aponta também para a permanência da ligação com a aldeia mãe, ponto de partida de formação de todas as demais, “o lugar dos ‘trancos’” ou de origem, e centro de difusão da cultura Pataxó, conforme ressaltou Grunewald (2001, p. 79).

Eu mesmo nasci em Barra Velha, vim pra Minas, depois voltei pra Barra Velha e depois voltei e tô aqui até hoje. Ai eu já morei em Carmésia, agora tô morando aqui. Eu conheço duas aldeias Pataxós aqui e conheço Barra Velha que é meu lugar lá de origem mesmo²⁶ (Duteran).

Nesses percursos e itinerários não lineares, formando circuitos de ir e vir, entre a Bahia e Minas Gerais, rememorando velhas trilhas do passado e abrindo novos caminhos de ocupação e adaptação a novos lugares e territórios, os Pataxó da aldeia Muã Mimatxi hoje usam a escola para reavivar a sua memória histórica, que persiste nas histórias contadas pelos mais velhos.

Em um grupo cuja “memória histórica foi lastimavelmente sacrificada, restando apenas tênues lembranças que formam um quadro

26 Em meados de 2013, em uma ida minha até a aldeia, soube que a família de Duteran tinha se mudado novamente, agora de volta para a Fazenda Guarani, em Carmésia/MG.

bastante frágil, obtida à custa de depoimentos fragmentários e pouco numerosos” (CARVALHO, 1977, p. 92), o contato com o instrumento do Calendário Socioecológico²⁷ no Fiei apresentou-se como uma rica oportunidade para sistematizar essas lembranças. A escola ocupa um lugar central nesse processo, contribuindo para a recuperação de mitos e histórias tradicionais e para a sistematização de conhecimentos antes guardados apenas “na cabeça” e na memória dos mais velhos.

Durante pesquisa de campo, em maio de 2012, observei aulas chamadas “interculturais”, que envolviam todos(as) os(as) professores(as) e alunos(as) da escola na elaboração coletiva de um ciclo desse calendário denominado “Tempo das Águas Claras”, no qual desenhavam e recontavam mitos e histórias tradicionais que ouviram dos mais velhos da comunidade.

A utilização de desenhos como forma de capturar visualmente elementos que são territorialmente significativos em calendários (BERTELY, 2011) é parte da proposta alternativa do Calendário Sociocultural e, na aldeia Muã Mimatxi, vem resultando na elaboração e publicação de ricos materiais educativos.²⁸ Essa transformação dos resultados das investigações de alunos(as) e professores(as) em produtos didático-pedagógicos que podem orientar a prática cotidiana na escola foi muito bem recebida na aldeia.

O modo como o instrumento do Calendário Socioecológico foi apropriado e recontextualizado nas práticas desenvolvidas na escola parece encontrar fundamento nessa história coletiva e na cosmologia dos Pataxó. Como apontou Kohler (2007), o histórico de andanças familiares e concepções cosmológicas muito antigas e enraizadas orientam as representações do mundo e uma maneira específica de pensar a temporalidade, utilizando-se de categorias espaciais. Dessa forma, o Calendário Socioecológico ajustou-se às concepções desse grupo Pataxó, permitindo articular história e memória com modo de vida, em um processo contínuo de transformação (GALLOIS, 2004), colocando-se a serviço de suas demandas coletivas.

27 Para mais detalhes sobre esse instrumento, utilizado na formação de professores(as) indígenas em nível superior em países como o Peru, México e Brasil e, mais especificamente, sobre a sua apropriação pelos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi, ver o capítulo 3 deste livro.

28 Entre as publicações resultantes desses processos, de autoria dos(as) professores(as) e alunos(as) indígenas da aldeia Muã Mimatxi, destaco: “*Calendário dos tempos da aldeia Pataxó Muã Mimatxi*” e “*A ciência da noite e do dia*”, ambos editados em Belo Horizonte, Literaterras: Fale/UFMG, 2012. Muitos outros livros resultantes desse processo continuam sendo elaborados e publicados.

Liça tenta transmitir para as novas gerações esses modos próprios de se relacionar com o território, que ela afirma fazer parte da cultura tradicional Pataxó. Destaca a importância da escola, hoje, para a transmissão desses saberes tradicionais e para o registro dos conhecimentos, antes guardados apenas nas memórias das pessoas mais velhas da comunidade.

Meu ensino é mais dentro da cultura tradicional do povo Pataxó, com o trabalho com a terra. Então, assim, para mim, trabalhar na escola é bom. Como a gente sempre fala, a educação nossa é aprendida nos costumes mesmo, nas práticas, dentro da vida nossa mesmo, nos caminhos da roça, dentro do trabalho da terra. A gente pergunta a mãe e o pai como poderia estar lidando com a terra, olhando pra terra, mexendo com ela, cuidando dela. É também aprendida na beira do fogo, na aula de história. É quando se aprende olhando, fazendo na prática. Então, esses eram os ensinamentos. Mas hoje a gente já traz o ensinamento para dentro da escola, porque [...] nós estamos em outro mundo, em um mundo diferente daquele [do] passado. [...] Hoje tem outros ensinamentos também, já tem o ensinamento da escrita, da escola. A gente só tem a escrita na cabeça, como eu, eu mesmo só tenho na cabeça (Liça).

Essa professora ressalta que, hoje, as novas gerações vivem no mundo “da escrita, do lápis, da caneta” e por isso é preciso articular o saber oral e prático da cultura tradicional com o da escola. Como guarda os conhecimentos apenas “na cabeça”, na escola ensina por meio do desenho e da pesquisa (andando, olhando, observando): “eu busco ali o desenho, levo e explico pra eles. Nós fazemos no campo também, nós fazemos a limpeza do espaço da aldeia”. Liça considera o “ensinamento” da escola bom, por registrar “esse modo de vida tradicional Pataxó”, “porque muita coisa hoje vai acabando, vai também finalizando e a cultura também [pode] desaparecer”. Para ela, a educação da escola é uma forma de “não deixar acabar o nosso costume”.

Às vezes tem muita gente que pensa: “Pra que índio quer muita terra se eles não fazem nada?”. Mas a gente vai fazer muito se eu pegar uma terra daqui até Belo Horizonte. Para mim é muita coisa que eu vou fazer, porque eu vou viver com ela, eu não vou acabar com ela não. Ela vai ficar com vida, quem dera se pudesse voltar o tempo atrás, eu ia deixar tudo renovado. Quando eu ficasse bem velhinha ou, às vezes, meus amigos que vissem, eles iriam ver. A gente quer terra é pra plantar, quer terra pra

caçar, coletar, não é pra destruir. Esse brejo aqui dava muito arroz, o povo tirava muito arroz, muita fartura de arroz. Pra eles era bom, mas pra mim é melhor assim, melhor eu ver ele desse jeito aqui. Desse jeito é que está certo. Ali tem muito mais do que eu vejo ali, tem capim, tem planta pra fazer remédio. Tem sapo, inseto, tem muita “preá”. Eu podia até tirar minha comida dali também. Eu não comeria o arroz, mas eu comeria uma caça dali, eu tiro um remédio dali (Liça).

Essa narrativa de Liça nos revela algumas concepções que orientam a relação dos Pataxó da aldeia Muã Mimatxi com o território onde vivem e suas tentativas de relacionar os caminhos da tradição com o futuro das novas gerações no trabalho realizado na escola. Ela nos fala que a relação dos índios com a terra é pouco compreendida, porque “a gente quer terra é pra plantar, quer terra pra caçar, coletar, não é pra destruir”. É diferente dos posseiros, que esgotaram a terra de tanto plantar arroz, pois preferem deixar a área de “brejo” se recuperar para trazer de volta os animais (sapos, insetos, preás) e as plantas “para fazer remédio”. Apresenta também o desejo de recuperar o “sopro vital” e o “princípio de fertilidade” (ALBERT, 2000) da terra, por meio de atividades que estimulam a pesquisa como uma prática permanente, capaz de produzir novas relações sociais e, ao mesmo tempo, garantir a sua reprodução social, como se pode ver a seguir:

Aqui tem os pequenos espaços pra gente plantar mandioca, porque índio é assim: ele planta pra ele estar comendo, não é pra poder acabar, faltar e vender. É pra comer e deixar pros bichinhos na terra. Por isso, a gente sempre fala, sempre ensina, que a gente planta o que a gente come, o que os bichos comem, que a gente planta pra nós e pros bichos. O meu ensinamento foi esse cuidar da terra, do inseto, das plantas, o que não serve pra gente, serve para os bichos, as frutas, a semente, não tem nada assim que é desperdiçado no mundo e na natureza (Liça).

Destacam-se noções de cuidado e de proteção da terra, bem diferentes da lógica utilitarista, produtivista e predatória dos “brancos”. A narrativa aproxima-se daquela de Davi Kopenawa, com o universo pensado como uma “totalidade social regida por um complexo sistema de intercâmbios simbólicos entre sujeitos humanos e não humanos” (ALBERT, 2000, p. 257). Nesse tipo de cosmologia, a natureza se apresenta como

uma entidade viva e habitada por espíritos e guardiões. Nas aulas que observamos, os(as) alunos(as) de diferentes idades demonstraram interesse e envolvimento, parecendo compartilhar o projeto de escola construído pelos(as) professores(as). Contudo, é preciso aprofundar a investigação a fim de compreender até que ponto as concepções veiculadas por essas lideranças são compartilhadas pelas novas gerações.

Como se vê, a escola se apresenta como um novo espaço de aprendizagem, assumindo, como para muitos outros povos indígenas, entre os quais os Kaxinawá (WEBER, 2006), um papel importante na retomada da “cultura”, especialmente em momentos de intensificação do contato, quando aparece movimento contrário de desvalorização da cultura tradicional. A escola é também vista como fonte de sobrevivência para os(as) professores(as) da aldeia, mas, sobretudo, valorizada como território apropriado por eles para a elaboração de seus projetos de futuro, cuja realização depende da aquisição de ferramentas valorizadas no mundo dos brancos, como a escrita.

A narrativa de Liça também aponta para a presença, entre eles, de uma concepção mais prática de conhecimento, que articula reconhecimento e sistematização de práticas tradicionais de conviver com o território com formulação de outros e novos modos de viver. A escola, nessa perspectiva, torna-se também um espaço para a transmissão de conhecimentos práticos e ligados à vida cotidiana e, ao mesmo tempo, para a elaboração de alternativas locais de uso do território e de sustento para as novas gerações. Isso porque, nas palavras de Liça,

[...] Hoje tudo é através de que? Do ensinamento, da educação da escola. A gente vê muita luta, uns pela vida da terra, os outros vêm e destrói. Por isso que hoje a terra está assim, ainda mais nós aqui que já pegamos uma terra cansada, doente, envenenada. Então, pra nós é muito bom o conhecimento também, nos ensina a cuidar dos insetos, a não colocar veneno, a não destruir o que já tem, a ajudar o que tem e o que a gente também pode estar retribuindo, assim, pra natureza também. É por esse motivo também, eles [os não índios] não estão mais olhando a vida assim, eles estão destruindo, sujando as águas, botando veneno em terra, cavando terra e mais terra de máquina, trator... Saber manter essa cultura nossa. A nossa cultura está preservando

mais a terra. Quando nós chegamos aqui mesmo, só tinha lixo, esse espaço todo estava cheio de lixo. Aí nós pegamos e fomos limpando, os professores mesmo, limpamos e já incentivando os meninos também pra não fazer essas coisas, para preservar o que tem. Isso eu acho muito bom! (Liça).

Se a escola é, pois, central na construção de seus projetos de vida coletiva, veremos que ferramentas o Fiei possibilitou aos(às) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi para potencializar experiências, conhecimentos e perspectivas próprias, de modo a garantir a sua reprodução enquanto grupo e o futuro das novas gerações. Prosseguiremos trazendo o foco, no próximo capítulo, para as aprendizagens adquiridas nos *Percursos Acadêmicos* do curso de formação intercultural do qual participaram na Universidade Federal de Minas Gerais.

CAPÍTULO II

PERCURSO ACADÊMICO E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES INDÍGENAS²⁹

Com Maria Regina Brandão Lins Veas³⁰

Os modos dos(as) professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimatxi se relacionarem com os processos de formação parecem seguir uma lógica de converter “produtos” estrangeiros em “produtos” conhecidos e familiares, por meio de sua incorporação, atualização e recontextualização. Neste capítulo, discutiremos esses processos, privilegiando os temas da relação com a comunidade e o *Percurso Acadêmico*, elemento da proposta curricular do Fiei que permitiu aos estudantes indígenas desenvolver projetos sociais relacionados aos interesses da sua comunidade.

29 Este capítulo foi publicado originalmente em espanhol na Revista ISEES, em 2013, em coautoria com a bolsista de Iniciação Científica da pesquisa. Ver: PÁDUA, K. C.; VEAS, M. R. L. B. Recorrido Académico e interculturalidad en la formación de educadores indígenas. *Revista ISEES*, n. 13, p. 35-50, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub_dateien/ISEES-13.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

30 Bolsista de Iniciação Científica da pesquisa, no período de março de 2012 a fevereiro de 2014.

Aprendizagens para a comunidade e para a escola

Como já mencionamos, as narrativas dos(as) professores(as) indígenas entrevistados(as) na pesquisa enfatizavam a relação do processo de formação com a comunidade. Essa questão já foi apontada como uma das características dos modos específicos de produzir e reproduzir conhecimentos pelas populações indígenas (ARÉVALO, 2010). Um dos aspectos dessa relação foi mencionado por Kanatyó, que destacou a importância da adequação da formação aos projetos de vidas das comunidades:

[...] Durante a nossa chegada, a gente já tinha em mente o ponto principal, o objetivo da gente ali era buscar uma formação, uma formação intercultural, que viesse fazer parte do nosso projeto de vida. Quando eu cheguei lá, tinha em mente que essa formação, essa passagem, essa entrada lá na UFMG, seria de suma importância nesse projeto de vida, projeto de vida futura, o que esse curso poderia trazer pra mim e pra minha comunidade. Dentro desse pensamento de projeto de vida, plano de vida futuro, eu fui pensando e tentando planejar o meu percurso, esse percurso que eu percorri durante esses anos lá na UFMG (Kanatyó).

Sarah destaca outro aspecto, relativo à natureza coletiva do conhecimento indígena, chamando a atenção para a possibilidade de trazer para a comunidade as aprendizagens adquiridas. Ao intercalar momentos na universidade e na escola, diz que o curso favorecia trazer “tudo que a gente aprendia lá” para os alunos e para a comunidade:

Aí, nesse tempo, a gente ia aprendendo a fazer, tinha oficinas de fazer trabalho, de fazer projeto e a gente ia aprendendo nessas oficinas para trazer cá para a aldeia. O conhecimento não era só, assim, conhecimento de dentro da escola, só do professor, era para a comunidade toda (Sarah).

Como se pode ver, as narrativas enfatizam o benefício do conhecimento para a comunidade e a melhoria da qualidade de vida do coletivo e o fato dele se encontrar ao seu serviço, conforme destacou Arévalo (2010). Outros aspectos foram acrescentados pelos(as) entrevistados(as), ressaltando o compromisso com a comunidade e a responsabilidade coletiva investidos na sua formação. Duteran ressaltou que, indicado pela comunidade para participar do curso, o professor tinha a

preocupação de retornar “o que a gente pegasse lá era pra trazer e passar pra nossa comunidade aqui”. Sarah também destaca esse aspecto:

Foi muito difícil assim para mim que tenho família, filhos. Tinha que deixar meus filhos aqui com a minha mãe e eu tive que ir. [...] Era muito difícil naquele tempo, deixar os meninos pequenos, sabendo também que a gente tinha uma responsabilidade que é a comunidade, os alunos, para dar um bom aprendizado para eles, um conhecimento, assim, de fora para trazer para eles, além do que a gente já tem, o daqui de dentro. Então, assim, naquele tempo, para mim foi muito difícil, mas ao mesmo tempo era uma responsabilidade que eu tinha com meus alunos, com a comunidade. Então, eu tive que ir e os meninos ficaram... meus filhos ficaram. Ficaram aqui na aldeia e eu tive que buscar coisas novas para a comunidade, para a escola, para os alunos e ao mesmo tempo para minha vida também, que era um aprendizado, uma experiência diferente do trabalho aqui de dentro (Sarah).

Além da utilização do processo educativo para seus próprios interesses e para transformar a sua realidade, destaca-se também nas narrativas um gosto por um tipo de investigação que acompanha as dinâmicas da prática social e busca soluções para os problemas da comunidade, transformando os sujeitos indígenas em conhecedores da sua realidade (ARÉVALO, 2010). Segundo esse autor, colocando o processo de investigação a serviço dos projetos de vida da comunidade, os povos indígenas, após um longo processo de imposição cultural, agora podem recuperar seus conhecimentos, seus territórios, sua língua, suas músicas e danças etc.

Esses aspectos relacionados à investigação se destacaram nas narrativas, levando os(as) entrevistados(as) desse grupo a valorizarem um elemento da proposta curricular do Fiei, que é o *Percurso Acadêmico*, e mencioná-lo nas lembranças das aprendizagens importantes adquiridas no curso, apontando o seu papel naquele contexto étnico-cultural e na história coletiva do grupo.

A importância do *Percurso Acadêmico* e dos projetos nele desenvolvidos

As narrativas dos(as) professores(as) indígenas entrevistados(as), ao destacarem a importância da adequação da formação aos projetos de vidas das comunidades e a vinculação do projeto de formação ao contexto de vida da aldeia, nos permitem compreender a importância atribuída ao *Percurso Acadêmico*. Por meio desse elemento da proposta curricular do curso, os estudantes do Fiei puderam desenvolver, ao longo da sua trajetória de formação, projetos relevantes para o contexto da aldeia em que vivem, atendendo, assim, aos interesses da comunidade e da escola.

Para compreender a significação atribuída a esse aspecto do currículo que propunha a articulação dos conhecimentos disciplinares com os projetos sociais demandados pelas comunidades, é preciso retomar brevemente a proposta de formação intercultural do Fiei apresentada aos estudantes.

Como já explicitado na Introdução, o Fiei³¹ organizou-se em três áreas: *Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais e Humanidades* e três eixos temáticos: *a escola indígena e seus sujeitos; múltiplas linguagens; e conhecimento socioambiental*. Em torno dessas áreas e eixos se organizavam as atividades acadêmicas, tais como práticas de ensino, estágio, projetos de investigação, produção de materiais didáticos e laboratórios interculturais. Em sua proposta curricular, o curso enfatizava a reflexão sobre a prática, a utilização de instrumentos a partir da investigação-ação, a valorização da experiência sociocultural dos estudantes, a contextualização do processo de formação, o vínculo com o território e a relação com os projetos sociais das comunidades (SILVA, 2012).

O objetivo principal dessa proposta, segundo Silva (2012), era dar visibilidade a lógicas, saberes, culturas e tradições, relacionadas a cada etnia, e para isso o *Percurso Acadêmico* tornava-se instrumento privile-

31 Referimo-nos aqui ao primeiro Fiei, curso especial de graduação do qual os(as) professores(as) entrevistados(as) na pesquisa participaram. Em 2009, o Fiei passou por alterações, tornando-se um programa regular de graduação, com o apoio do Reuni.

giado para o diálogo com a diversidade de conhecimentos e culturas. O *Percurso Acadêmico* se colocava como aspecto fundamental para orientar a trajetória curricular dos estudantes, a escolha dos eixos temáticos, das disciplinas e dos temas de investigação. A ideia era que os projetos sociais definidos ao longo do curso se articulassem com as principais demandas das comunidades indígenas e com as atividades acadêmicas. Para tanto, cada estudante escolhia temas para o desenvolvimento de uma pesquisa que culminava no final do curso com a apresentação de um produto que tivesse relevância para as comunidades indígenas (PÁDUA, 2009; SILVA, 2012).

Esse aspecto do currículo, que implica em uma atividade de pesquisa, acompanhava toda a trajetória de formação dos estudantes. Por meio dele, os(as) professores(as) dessa aldeia puderam vivenciar processos de investigação adaptados aos projetos sociais relevantes para a comunidade em que vivem. Cada um dos quatro professores(as) da aldeia Muã Mimatxi que participaram dessa primeira turma do Fiei desenvolveu um projeto de investigação que tinha em comum a sua relevância comunitária e a sistematização do conhecimento tradicional do povo Pataxó.

Uma coisa, assim, que foi muito importante pra mim foi a questão dos projetos. Também, porque eu mesmo quando comecei a trabalhar, antes de fazer a faculdade, eu nunca tinha escrito um projeto. [...] Lá teve várias disciplinas que foram passando isso pra gente, dando várias orientações de como escrever um projeto, diferentes tipos de projetos (Duteran).

No caso desse professor indígena, o projeto desenvolvido no *Percurso Acadêmico* foi o da Língua Pataxó. Ele ressalta que “a língua pra gente é uma coisa muito importante, é como se fosse a nossa mãe” e considera que foi a universidade que “trouxo esse conhecimento pra mim”. Sobre esse projeto, Duteran comenta:

O maior aprendizado que eu tive, o maior conhecimento que eu peguei, que eu consegui trazer da faculdade pra cá e pra mim, foi esse trabalho, essa questão da língua, que até hoje eu trabalho muito com os meninos, procuro sempre estar trabalhando com eles na sala, na escola (Duteran).

A pesquisa desse professor buscava vestígios da língua nativa entre os mais velhos, de Barra Velha, ainda falantes da língua e contou com ajuda dos Maxacali, cuja língua tem grande proximidade linguística com a dos Pataxó, na tradução do significado das palavras.³²

Entre os projetos desenvolvidos nos *Percurso Acadêmicos* do Fiei por professores(as) da aldeia Muã Mimatxi, Duteran mencionou a sua pesquisa sobre a língua Pataxó; Siwê destacou a pesquisa sobre os jogos matemáticos e Sarah ressaltou a sua pesquisa sobre os mitos e histórias tradicionais. Kanatyó, embora esse não tenha sido o tema de seu trabalho de conclusão do curso, em sua narrativa destacou o projeto do Calendário Socioecológico que, depois do Fiei, como veremos adiante, chegou a ser escolhido para orientar o projeto pedagógico da escola e o projeto de vida da aldeia.

Esta perspectiva de trabalhar com projetos sociais demandados pela comunidade encontrou grande ressonância entre os(as) professores(as) pela possibilidade de relacionar os interesses da escola e da aldeia, naquele contexto de vida desse grupo Pataxó. É o que expressa a fala de Kanatyó: “eu acho que o que mais me marcou foi essa questão mesmo do meu povo, quem é meu povo, aí a gente começou a trabalhar um pouco essa coisa da cultura, da vida, do pensamento mesmo”.

Os(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi fizeram um planejamento de modo que cada professor escolhesse áreas e eixos temáticos diferentes dentro do curso, com vistas a abarcar diferentes demandas da comunidade, como nas palavras de Siwê:

[...] Na nossa aldeia [...] eram três pessoas³³. Aí a gente escolheu... A gente sempre tem uma área que a gente gosta mais. Então, desde que iniciou o curso, a gente já tinha esse anseio de cada um ter sua área, de ocupar um espaço pra colaborar dentro da escola. A gente já foi com um projeto pra dentro do curso. [...] A gente já foi com um pensamento estratégico pra dentro do curso. Então, a área que eu escolhi foi essa de Ciências da Natureza e Matemática. [...] Dentro do curso lá eram disponibilizadas algumas matérias, então, eu ia mais pra essa linha da Matemática, da Química, da Física (Siwê).

32 Para maiores detalhes sobre esse e outros projetos desenvolvidos no Fiei pelos(as) professores(as) entrevistados(as), ver Pádua (2017) e o capítulo 5 deste livro.

33 No início, eram apenas três professores(as) cursando o Fiei, mas depois se juntou a esse grupo outro professor que estava residindo na Bahia e mudou-se para a aldeia.

Perceberam o *Percurso Acadêmico* como uma oportunidade interessante de pesquisar e contar sua própria história, como nas palavras de Kanatyó.

[...] Às vezes, certas pessoas ou especialistas escrevem e falam muita coisa da gente, mas na verdade falam coisa que não devem falar e isso nós aprendemos, realmente, fomos analisando essa questão da história da vida que é o povo Pataxó, da Muã Mimatxi, daí o nosso ponto de estudo foi isso aí. Quem é realmente o povo Pataxó da Muã Mimatxi? A gente ouve muitas falas e às vezes a gente não gosta, então, a gente escrevendo sobre a gente, falando sobre a gente, a gente vai ensinando os outros (Kanatyó).

Sobre o *Percurso Acadêmico* e realçando o contexto social e histórico daquele momento específico de vida do grupo, de adaptação em uma nova terra, afirma Kanatyó:

E aí durante esse percurso a gente veio tentando trabalhar esse conhecimento, esse conhecimento da própria atividade da vida, tentando trabalhar e desenvolver algumas atividades, desenvolver algum projeto como o que a gente concluiu no curso. Cada um fez o seu projeto, e cada um de nós fez o que tava na cabeça naquele momento. Então eu puxei pra fazer um resgate desse grupo aqui da aldeia Pataxó, que é um grupo, assim, específico que vem fugindo dessa questão do jeito de vida de outras comunidades (Kanatyó).

O desenvolvimento de tais projetos adequados à vida da comunidade aparece, pois, associado ao *Percurso Acadêmico* e aos produtos e processos que dele resultaram, como expresso na narrativa de Sarah.

E também a outra coisa que foi boa foi quando chegou nos percursos, nos percursos acadêmicos. Cada [professor] ia escolher um tema para estar trabalhando e no final do curso apresentar. Eu fiquei com um para estar fazendo um livrinho com minha mãe³⁴, com as histórias que ela lembrava, os mitos, as histórias de vida dela, porque aqui na aldeia ela é uma das mais velhas. Então, assim, eles ficavam observando que ela estava esquecendo muita coisa, muitas histórias que ela contava quando eu era criança, que eu lembrava. Quando eu pergunto hoje, muita coisa ela já esqueceu. Falei assim: acho que vou pegar essa parte que é da minha área para estar pesquisando junto com ela. Aí eu comecei a trabalhar nesse percurso, que no final deu um livrinho e um DVD, um CD-ROM com as histórias (Sarah).

34 *In memoriam.*

A importância atribuída ao *Percurso Acadêmico* e aos produtos e processos a ele relacionados pode também ser compreendida pelo gosto pela pesquisa e experimentação, já apontado em outros trabalhos como um aspecto importante da socialidade ameríndia (CARNEIRO DA CUNHA, 2011). Por meio dos projetos sociais desenvolvidos em seus percursos acadêmicos, os(as) professores(as) da aldeia puderam recuperar e fortalecer suas lógicas próprias de produção de conhecimento e utilizar o processo educativo para seus próprios interesses, em consonância com as ideias defendidas por Arévalo (2010). Esse autor ressalta que as populações indígenas concebem o processo educativo como um processo de investigação e como um processo político, que intenciona discutir problemas e encontrar soluções para transformar a sua realidade.

Dessa forma, por meio do *Percurso Acadêmico* puderam se colocar como investigadores e conhecedores da sua realidade, desenvolvendo projetos na perspectiva do povo Pataxó, como mostra a fala de Siwê, afirmando que o Fiei contribuiu para reforçar a perspectiva de colocar a investigação ao serviço da sua etnia.

Bom, a gente era muito novo, assim, no tempo, antes de começar. A gente tinha muito pouca ideia sobre o que era uma educação que a gente desejava. No meu entender, tinha muito pouco conhecimento, porque a formação [...] que a gente tinha era do nosso próprio jeito tradicional. Depois que a gente iniciou o curso em 2006, a gente foi adquirindo um pouquinho desse conhecimento de estar transcrevendo as coisas, organizando mais, sistematizando mais o nosso conhecimento (Siwê).

Os projetos, iniciados durante o curso, parecem repercutir positivamente na vida do grupo, entrelaçando-se aos projetos de vida e de futuro da aldeia. Na primeira etapa da pesquisa de campo, realizada em maio de 2012, observamos que um dos projetos desenvolvidos no Fiei, o Calendário Socioecológico³⁵, acabou se tornando aspecto importante do projeto pedagógico da escola. Isso mostra que os processos de investigação desenvolvidos ao longo do *Percurso Acadêmico* também contribuíram para gerar frutos, ou ainda poderão gerar, que repercutem na vida da aldeia e da escola. Por meio deles puderam fortalecer a perspectiva de recuperar seus conhecimentos tradicionais, sua língua, seus mitos.

35 O método do Calendário Socioecológico foi utilizado, de maneira experimental, com estudantes de uma das disciplinas oferecidas pelo Fiei. Esse tema será retomado como foco do próximo capítulo.

A fim de ilustrar a riqueza desses materiais, relacionados aos percursos acadêmicos do Fiei, podemos citar os jogos construídos como trabalho de conclusão de curso (TCC) do Siwê, com publicação prevista no projeto apresentado ao Prêmio de Cultura Indígena. Já mencionamos anteriormente os livros “Calendário dos tempos da aldeia Pataxó Muã Mimatxi” e “A ciência da noite e do dia”, ambos editados em Belo Horizonte, pela Literaterras: Fale/UFMG, 2012. O livro de histórias e o CD produzido no TCC de Sarah têm sido indiretamente utilizados dentro do projeto do Calendário Socioecológico, contribuindo na elaboração coletiva do Tempo das Águas Claras, que destaca os mitos e histórias tradicionais do povo Pataxó. O projeto de Duteran relacionado à recuperação da língua Pataxó, como já foi mostrado, tem sido utilizado em sala de aula com os alunos. Dada a riqueza desses materiais, acreditamos que eles ainda poderão gerar muitos frutos para a escola e a aldeia.

A ideia do Calendário Socioecológico, que nasceu de um trabalho desenvolvido dentro da disciplina Uso do Território, localizada no Fiei dentro do eixo temático denominado *conhecimento socioambiental*, mostrou-se fértil para envolver professores(as) e estudantes no processo de fortalecimento do conhecimento indígena. Esse instrumento metodológico foi construído por professores(as) do Fiei em parceria com o Observatório de Educação Escolar Indígena (OEEI), com a intenção de dialogar criticamente com a realidade de cada comunidade e articular os saberes tradicionais de cada povo e cada comunidade com os conhecimentos científicos, durante o processo de formação. Tem também como proposta a sua articulação com o projeto pedagógico das escolas (SILVA, 2012).

É importante ressaltar que, após o término do curso, esse projeto do Calendário Socioecológico tem continuado a receber apoio e acompanhamento, pois a utilização dessa metodologia pelos estudantes do Fiei já previa a supervisão de um coordenador do Fiei e do OEEI, por meio de trabalho de campo nas aldeias, envolvendo atividades diversas.

Faz parte da proposta original apresentada aos estudantes envolvidos na elaboração desse instrumento pedagógico, a contextualização dos conhecimentos, a interligação de dimensões diversas da vida comunitária e a participação dos estudantes no levantamento das atividades tradicionais da comunidade, com o apoio dos conhecimentos dos mais velhos (SILVA, 2012).

Concebido como um “saber-fazer” que inter-relaciona realidade cotidiana, conhecimentos científicos e diferentes disciplinas, o Calendário Socioecológico apresentou-se como uma rica oportunidade, abraçada pelo grupo de professores(as) da aldeia Muã Mimatxi, de envolver os(as) alunos(as) da escola na recriação de histórias tradicionais Pataxó. Ao escolherem como tema “O Tempo das Águas Claras”, os(as) professores(as) da escola indígena envolveram os estudantes no diálogo com saberes tradicionais do povo Pataxó e no processo de recriação de histórias e mitos tradicionais.

Durante essa primeira etapa do trabalho de campo, além da realização de entrevistas, pudemos observar o cotidiano da aldeia, conversar informalmente com diferentes sujeitos e acompanhar o desenvolvimento de algumas atividades escolares, o que nos permitiu observar o gosto daquele povo por contar e ouvir histórias, representadas graficamente pelos(as) aluno(as) por meio de desenhos em cartolinas, e socializando entre si o que aprenderam durante as “aulas interculturais” que envolviam todos(as) os(as) professores(as) e disciplinas da escola.

Ouvir e recontar as histórias, aliás, fazia parte do projeto do Calendário Socioecológico desenvolvido com os(as) alunos(as) da escola. Nesse projeto, a história do povo Pataxó foi dividida em dois grandes tempos: o “Tempo das Águas Claras” e o “Tempo da Turbulência”, sendo 1500 e a invasão dos europeus o marco que divide os dois períodos. Nos dias em que acompanhamos as aulas na escola, os(as) alunos(as) estavam desenhando em cartolinas representações do “Tempo das Águas Claras”. Além dessa grande divisão temporal, a ideia do calendário incluía outras divisões temporais mais curtas, como o tempo das águas e o tempo das colheitas, o dia e a noite, que não estavam sendo trabalhadas naquele momento com os(as) alunos(as).

Na proposta original, abraçada pelos(as) professores(as) da aldeia, estavam previstas a incorporação dessa metodologia na proposta curricular da escola indígena e a elaboração conjunta de materiais educativos. Essa metodologia de trabalho se apresentava, também, como uma possibilidade de articular conhecimentos indígenas e conteúdos escolares convencionais em um “diálogo de saberes”, como destaca Silva (2012).

Como se pode ver, essa forma de conceber o processo educativo valoriza os conhecimentos e formas de investigação indígenas. Por meio des-

se instrumento do Calendário Socioecológico, elaborado durante o curso, podemos observar alguns princípios que orientam o modo indígena de se relacionar com o conhecimento, tais como a construção coletiva, o compromisso com a melhoria da qualidade de vida da comunidade e a possibilidade de articular aspectos distintos e fundamentais da vida coletiva, como a relação entre os seres humanos e a natureza, e com a totalidade da vida social, cultural, ecológica e espiritual, como sugeriu Arévalo (2010).

Dessa forma, por meio do *Percurso Acadêmico* e do Calendário Socioecológico, esses(as) professores(as) Pataxó que cursaram a primeira turma do Fiei puderam ir construindo o seu “próprio jeito de viver e de trabalhar no tempo da escola”, como nas palavras de Siwê. Nessa perspectiva, o curso trouxe muitas contribuições para o trabalho desenvolvido na escola, fertilizando os modos próprios de pensar Pataxó com as novas ideias que resultaram da formação intercultural que receberam.

Pescar na universidade aquilo que tem “serventia”: conhecimento escolar como apropriação de poderes

Alguns conhecimentos do conjunto disponibilizado pelo curso são mais facilmente incorporados ao cotidiano da aldeia e da vida dos(as) professores(as) indígenas pesquisados(as), como expressa a narrativa a seguir.

[...] Como se sabe, a universidade é um universo de conhecimento. A gente vai pra ali, pra poder tentar pegar, laçar, algum pouquinho de cada coisa. Por exemplo, como a gente fala aqui, a gente vai para o rio pescar, então, a gente não sabe qual é o peixe que a gente vai trazer dali e nem qual é o peixe melhor que a gente vai tirar dali também. Então, a gente pega um diferente do outro e a gente vai ver qual é o que a gente mais gosta, o que tem o melhor sabor. A universidade também é dessa forma. A gente vai para ali, tem um amplo conhecimento ali dentro e aí a gente vai (ver) qual vai servir mais pra gente, que vai ter mais serventia ou que vai nos ajudar em alguma coisa, em algum momento de nossa vida. Eu vejo dessa forma (Duteraan).

Essa maneira de pensar a formação e o modo de construir conhecimentos parece também ir ao encontro de uma perspectiva de análise (LASMAR, 2009; SAHLINS, 1997a, 1997b) que destaca a relação de agência dos povos indígenas diante dos conhecimentos e outros produtos ditos

“ocidentais”, já que esses são apreendidos e interpretados segundo lógicas e finalidades diferentes. No caso desses(as) professores(as) Pataxó, parece haver uma apropriação dos instrumentos propostos pelo Fiei, de acordo com a sua significação naquele contexto de vida da aldeia.

Nessa direção, podemos pensar a vinculação do projeto de formação com as demandas da comunidade e os projetos desenvolvidos no *Percurso Acadêmico*, como oportunidades oferecidas no processo de formação intercultural do Fiei de adquirir ferramentas que lhes permitem revitalizar suas tradições culturais e afirmar suas diferenças e, ao mesmo tempo, realizar seus projetos de futuro. Apontam, assim, para uma capacidade de agenciar as oportunidades apresentadas naquele momento histórico em função de seus próprios projetos de vida e como tentativas de apropriação de poderes e capacidades vistas como cruciais para o seu processo de reprodução social nos dias atuais (LASMAR, 2009; SAHLINS, 1997a, 1997b).

As narrativas dos(as) entrevistados(as) revelam uma capacidade criativa e inventiva diante de saberes colocados à sua disposição durante a trajetória de formação intercultural e a sua capacidade de incorporar, aos seus saberes tradicionais, elementos e significações adquiridos nas trocas interculturais vivenciadas no Fiei, em um processo contínuo de produção de novos conhecimentos. Diante dos conhecimentos disponibilizados no curso, esse(as) professores(as) Pataxó procuraram “pegar, laçar, algum pouquinho de cada coisa”, vendo “o que tem o melhor sabor”, “qual que vai servir mais, que vai ter mais serventia ou que vai nos ajudar em alguma coisa, em algum momento de nossa vida”, como nas palavras de Duteran.

Por meio desses processos, ocorre incorporação de saberes e significações tidos como “estrangeiros” e, ao mesmo tempo, a apropriação, ressignificação e produção de novos conhecimentos, tendo em vista os projetos da comunidade. Importa aqui ressaltar que esse modo de se relacionar com os conhecimentos escolares abarca também a vasta rede de relações sociais possibilitadas pelo curso, tanto com outros grupos indígenas, quanto com os diferentes sujeitos formadores com os quais tiveram contato.

A especificidade cultural desse modo de relação com os conhecimentos adquiridos no Fiei, nos revela o modo como os projetos de educação escolar vêm sendo articulados pelas comunidades indígenas em função de seus projetos de futuro. Como destacou Lasmar (2009), a respeito de outro contexto, os conhecimentos escolares podem aqui também estar sendo

utilizados como possibilidade de adquirir ferramentas úteis para redesenhar o equilíbrio de forças que deu vantagens aos “brancos”, apropriando-se de capacidades que permitem tomar nas mãos o curso da história.

Os indígenas parecem reconhecer que para reverter as assimetrias e desvantagens sociais e históricas presentes na relação com o mundo dos brancos, o acesso a ferramentas do conhecimento ocidental adquiridas na relação com a escola ocupa um lugar central no seu processo de reprodução social e cultural. Dessa forma, e por meio da capacidade criativa e inventiva dos povos indígenas, o diálogo com os saberes de outras culturas abre novas possibilidades de defender seus interesses e retorna o curso dos acontecimentos para as mãos dos índios, como salientou Lasmar (2009).

Dessa forma, podemos pensar a formação intercultural como processo ressignificado pelas culturas indígenas, no qual técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e reinventados (TASSINARI, 2001). No caso desta pesquisa, parece sobressair a agência indígena e as suas formas de reordenar e reinterpretar as experiências e conhecimentos disponibilizados no processo de formação, incorporados às tradições indígenas. No entanto, destaca-se também o aspecto de mediação e de fronteira, que possibilita o trânsito entre mundos e conhecimentos muito distintos.

A análise das narrativas parece reforçar a perspectiva de apropriação de aspectos do mundo ocidental, a partir de suas próprias lógicas, apresentando novas possibilidades de agenciamento da situação presente e futura. Isso aponta que o novo cenário da educação indígena em nível superior vem contribuindo para a construção de seus projetos de futuro, quando estimula a adequação dos currículos à vida das comunidades, por meio de processos investigativos que incentivam a recriação de seus próprios saberes tradicionais. Dessa forma, a formação intercultural mostra-se comprometida com a preservação das culturas e tradições indígenas e a reprodução das comunidades.

A seguir, aprofundaremos um pouco mais a respeito do Calendário Socioecológico, esse instrumento pedagógico e intercultural tão apreciado pelos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi.



Foto 3 – Caminhada na aldeia Muã Mimatxi, 2012.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

CAPÍTULO III

POTENCIALIDADES INTERCULTURAIS DO CALENDÁRIO SOCIOECOLÓGICO ³⁶

Com Maria Regina Brandão Lins Veas³⁷

Nas entrevistas realizadas com professores(as) Pataxó da aldeia Muã Mimaxti/MG, como já mencionado, o instrumento do Calendário Socioecológico, com o qual tiveram contato na formação intercultural do Fiei, destacou-se como muito valorizado e apropriado para orientar os projetos escolares. Nesse capítulo, focalizaremos nas potencialidades pedagógicas e interculturais desse método, desenvolvido por María Bertely Busquets e Jorge Gasché e experimentado pelos estudantes do Fiei em uma das disciplinas do curso, em parceria com o Observatório de Educação Escolar Indígena (OEEI), da UFMG (SILVA, 2012).

36 Esse capítulo é uma versão modificada de texto publicado no Livro de Atas do XX Colóquio da AFIRSE Portugal. Ver: ESTRELA, T. *et al.* (Eds.). *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Atas do XX Colóquio. Lisboa: Educa/Secção Portuguesa da Afirse, 2014, p. 1211-1219.

37 Bolsista de Iniciação Científica da pesquisa, no período de março de 2012 a fevereiro de 2014.

O Calendário Socioecológico corresponde a uma proposta alternativa de currículo para a formação de professores(as) indígenas em nível superior, experimentada desde 1988 em países como Peru, México e Brasil, fundamentado na revalorização e inclusão dos saberes e do saber-fazer indígenas (GASCHÉ, 2013). Essa proposta teórico-metodológica de organização e apresentação de resultados, ligada ao Método Indutivo Intercultural, segundo Silva (2012), pretende apoiar as demandas da escola indígena com a elaboração de instrumentos pedagógicos contextualizados, aprofundando a compreensão dos territórios e culturas por meio de problemáticas cotidianas e saberes tradicionais das comunidades indígenas e da sua articulação com conhecimentos científicos.

Apresentaremos como se deu a apropriação desse instrumento nas práticas escolares da aldeia Muã Mimatxi, partindo das narrativas dos(as) professores(as) entrevistados(as) na pesquisa. Buscamos relacionar a importância atribuída ao Calendário Socioecológico à história de andanças familiares desse grupo Pataxó que se deslocou de Barra Velha, na Bahia, para Minas Gerais, na década de 1980. Como já mencionamos, antes de fundarem essa nova aldeia, em Itapecerica, estabeleceram-se na Terra Indígena (TI) Fazenda Guarani, em Carmésia, segundo Grunewald (2001), constituída na segunda metade da década de 70 e homologada em 1991. Segundo esse autor, essa TI tem 3.270 hectares, abrigando quatro aldeias Pataxó.

Existe, no estado de Minas Gerais, muitas outras aldeias Pataxó, tais como a Jundiba/Cinta Vermelha, em Araçuaí, compartilhada com o povo Pankararu e a Jeru Tukumã, localizada em Açucena, no entanto, segundo Carvalho e Miranda (2013), a população de todas elas não chegava a 500 habitantes. Além disso, existe um constante movimento de ocupação de novas áreas por parte das famílias Pataxó e um trânsito delas entre essas aldeias e entre elas e a aldeia mãe, na Bahia.

Nossa hipótese é que esses percursos migratórios familiares entre a Bahia e Minas Gerais, marcados por encontros com os “parentes”, influenciaram modos específicos de relação do povo Pataxó com o território e concepções próprias de territorialidade que articulam história, memória e modo de vida (GALLOIS, 2004). Veremos que trabalhar com o Calendário Socioecológico na escola é uma oportunidade de rememorar esses percursos e itinerários.

O Tempo nas Águas Claras no Calendário Socioecológico

Para os(as) professores(as) entrevistados(as) na pesquisa, o instrumento do Calendário Socioecológico se tornou o “calendário da vida daqui do povo da aldeia Muã Mimatxi”, como nas palavras de Sarah. Kanatyó também destaca o processo de apropriação desse instrumento pelos(as) professores(as) e a sua recontextualização na vida dessa aldeia Pataxó:

[...] Um dos projetos é o calendário do mundo, da vivência e da vida, que até hoje a gente trabalha. Inclusive, nós estamos trabalhando na escola com um tempo que nós vamos colocar no calendário que é o tempo que nós batizamos e sentimos que é o Tempo das Águas Claras. Depois desse tempo, [vem o tempo] da turbulência, o tempo de 1500 pra cá, é o tempo da agressão, da destruição da natureza, das guerras, essas coisas aí, então, esse tempo nós não queremos trabalhar com ele no momento agora. Nós estamos voltando lá atrás nesse Tempo das Águas Claras, tentando fortalecer nosso espírito, nossa mente, nossa cultura. Então, nós estamos mapeando esse mundo aí, mapeando esse mundo mítico Pataxó. [...] O conhecimento tradicional parte daí. Nós estamos desenvolvendo, fazendo mapas, essas coisas... Desde quando nós estávamos quase fechando o curso que a gente vem trabalhando isso aí, a gente vem tentando trocar experiências e tentando fazer esse material. Dentro disso aí, nós desenvolvemos nossa educação. A espinha do peixe [da nossa educação], como diz a Márcia Spyer³⁸, é esse calendário que estamos trabalhando com ele, é uma coisa que a gente vai continuar. [...] A nossa escola é uma escola diferenciada, os materiais vão ser todos elaborados com as crianças e também com a comunidade³⁹ (Kanatyó).

Como se pode ver, uma ideia apresentada aos estudantes na disciplina do Fiei denominada “Uso do Território”, no eixo temático *Conhecimento Socioambiental*, mostrou-se fértil para envolver professores(as) e estudantes no processo de fortalecimento de seus conhecimentos tradicionais e na investigação de histórias e mitos do povo Pataxó. Para isso, favoreceu a intenção desse instrumento metodológico

38 Márcia Spyer foi coordenadora geral do Fiei e é responsável por muitas das ideias inovadoras colocadas em prática no currículo desse curso, entre elas, a de *Percurso Acadêmicos*. Acerca dessas influências formadoras, ver Pádua (2014) e o capítulo 4 deste livro.

39 Já mencionamos anteriormente alguns desses materiais, entre os quais destacamos o livro: PROFESSORES E ALUNOS INDÍGENAS DA ALDEIA MUÃ MIMATXI. *Calendário dos tempos da aldeia Muã Mimatxi*. Belo Horizonte: Literaterras: Fale/UFMG, 2012.

de dialogar criticamente com a realidade de cada comunidade e articular os saberes tradicionais de cada povo com os conhecimentos científicos, durante o processo de formação, conforme ressaltou Silva (2012).

A proposta original apresentada aos estudantes do Fiei previa o engajamento deles na produção de conhecimentos contextualizados, por meio do levantamento das atividades tradicionais da comunidade, com o apoio dos conhecimentos dos mais velhos e que interligasse dimensões diversas da vida comunitária (SILVA, 2012). Concebido como um “saber-fazer” que inter-relaciona realidade cotidiana, conhecimentos científicos e diferentes disciplinas, o Calendário Socioecológico apresentou-se como uma rica oportunidade, abraçada pelo grupo de professoras(as) da aldeia Muã Mimatxi, de envolver os(as) alunos(as) da escola na recriação de histórias tradicionais Pataxó.

Por “colocar em primeiro plano os conhecimentos territoriais, sociais, técnicos, curativos, cosmológicos e ambientais”; sistematizar conhecimentos indígenas e estimular a elaboração de materiais educativos (BERTELY, 2011, p. 18), o Calendário Socioecológico encontrou-se com as expectativas da comunidade e se tornou o “calendário da vida daqui do povo da aldeia Muã Mimatxi”, como ressaltou Sarah.

Em trabalho de campo na aldeia, em maio de 2012, pudemos acompanhar o desenvolvimento de algumas atividades escolares, durante as quais encontramos alunos(as) e professoras(as) da escola indígena envolvidos na elaboração coletiva do “Tempo das Águas Claras”, engajando todos(as) no diálogo com saberes tradicionais do povo Pataxó e no processo de recriação de histórias e mitos tradicionais. Esses saberes dialogam entre si quando os professores(as) e alunos(as) socializam seus trabalhos nas chamadas aulas interculturais⁴⁰. Por meio de desenhos representavam graficamente e reinterpretavam as histórias e mitos tradicionais Pataxó, que ouviram dos mais velhos da comunidade, em um processo de elaboração coletiva que parecia encantar a todos os envolvidos no projeto, alunos(as) e professoras(as) da aldeia Muã Mimatxi.

40 As aulas interculturais envolvem todos(as) os(as) alunos(as), professoras(as) e disciplinas da escola no desenvolvimento de atividades coletivas. Sobre essa temática, ver Pádua (2018) e o capítulo 6 deste livro.

Kanatyto contou que no Fiei trabalharam mais o “Tempo da Turbulência”, mas em 2012 a comunidade elegeu para nortear os trabalhos escolares o “Tempo das Águas Claras”: “É nosso trabalho mesmo de conhecimento através das histórias da mitologia”, em um trabalho com as histórias dos mais velhos e com os mitos do povo Pataxó.

Esse movimento de busca por ouvir e recontar as histórias tradicionais, como na elaboração coletiva do “Tempo das Águas Claras” do Calendário Socioecológico, é parte de um processo que teve início nos *Percursos Acadêmicos* do Fiei. O tema escolhido por Sarah para o projeto de pesquisa a ser desenvolvido durante o curso foi justamente os mitos e histórias tradicionais do povo Pataxó, contados por sua mãe, a mais velha da comunidade, hoje falecida. O instrumento do Calendário Socioecológico representou também uma oportunidade para colocar em prática e exercitar com os(as) alunos(as) da escola a habilidade de pesquisar temas relacionados aos interesses da vida coletiva, aspecto tão valorizado na formação que receberam no Fiei, tendo em vista a produção de novos conhecimentos. Dessa forma, o Calendário se apresenta como recurso privilegiado para colocar as novas gerações em diálogo com os mais velhos, que trazem em suas memórias os saberes das tradições e, dessa forma, entrelaçar o passado aos projetos de vida e de futuro da aldeia.

A proposta original do Calendário Socioecológico apresentada no Fiei a esses(as) professores(as), já previa a sua articulação com o projeto pedagógico da escola indígena, a incorporação dessa metodologia na proposta curricular e a elaboração conjunta de materiais educativos. Dessa forma, a utilização dessa proposta teórico-metodológica na formação favoreceu a possibilidade de articulação entre conhecimentos indígenas e conteúdos escolares convencionais, em um “diálogo de saberes” (SILVA, 2012), como ocorreu na aldeia Muã Mimatxi.

Esta forma de conceber o processo educativo, que valoriza os conhecimentos e as formas de investigação indígenas, acabou influenciando a escolha do Calendário Socioecológico para orientar o projeto político pedagógico da escola, uma exigência da Secretaria de Estado da Educação, de Minas Gerais (SEE/MG). Assim, o Calendário se tornou, como nas palavras de Kanatyto, “a espinha do peixe” da educação nessa aldeia. Ao expli-

car o papel desse instrumento pedagógico, Kanatyó ressalta a importância desse trabalho de memória que ele envolve e possibilita ao grupo.

Nós estamos desenvolvendo a nossa proposta pedagógica, porque o povo está pedindo e a gente tem que ter também pra trocar experiência com outros povos, lá de fora. [...] Essa proposta está fortemente entrelaçada dentro desse tempo, desse “Tempo das Águas Claras” e é por aí que começa o conhecimento, o conhecimento começa aí nesse tempo. [No tempo] da Turbulência, nesse tempo aí depois da invasão, a gente sabe que é um tempo que só tem luta, guerra, destruição da natureza, da floresta, essas coisas. [Por isso], nós vamos buscar conhecimento lá atrás, nesse tempo aí (Kanatyo).

Assim, é possível usar o Calendário Socioecológico para transformar a escola da aldeia em núcleo de memória, que valoriza as histórias dos mais velhos, como ressaltou Kanatyó. A elaboração coletiva desse calendário lhes permite viajar imaginativamente para o tempo em que “viajávamos era um dia todinho, quase correndo, pra chegar fora da aldeia”, tempo que já não é mais possível voltar, mas que estão “tentando segurar” por meio do registro dessas memórias. Kanatyó enfatiza que se trata de um processo de lembrar e não de reinventar: “lembrar nossa vida passada, pra fazer nossa vida presente”, para “colher alguma coisa que serve para o presente”.

O desenvolvimento dessa proposta do Calendário Socioecológico dentro da escola foi ganhando relevância e, segundo Kanatyó, “cada vez ficando mais forte” e “clareando mais pra nós essa questão do conhecimento”. Esse instrumento, cuja elaboração teve início no *Percurso Acadêmico* do Fiei, acabou oferecendo oportunidade de produzir conhecimentos em uma perspectiva de construção coletiva, articulando aspectos distintos e fundamentais da vida comunitária, como a relação entre os seres humanos e a natureza, e com a totalidade da vida social, cultural, ecológica e espiritual. Vimos isso acontecer na elaboração coletiva do “Tempo das Águas Claras”, que permitiu aos(as) alunos(as) o contato com elementos da Cosmologia Pataxó, com os seus mitos e com os modos próprios e tradicionais de pensar a relação com a natureza.

Dessa forma, o Calendário Socioecológico apresenta-se como um instrumento metodológico rico em possibilidades, que permite vários desdobramentos na vida da escola e da aldeia, como expressa Kanatyó:

A fonte maior é o calendário. É o calendário que, inclusive, é o calendário da vivência do mundo e de vida Pataxó. Esse calendário tem vários galhos, por exemplo, pode se trabalhar com vários conhecimentos, várias áreas dentro [dele]. Pode-se produzir vários projetos aqui dentro desse. A gente vai de acordo com o desenvolvimento, porque ainda não tá pronto o calendário, mas a gente já tá desenvolvendo. Depois, a gente vai tentando viajar por esse ciclo de vida do calendário, esse ciclo de vida do povo. Mas, por enquanto, dentro desse calendário aqui vamos continuar a produzir esse projeto de vida. Mas a escola, nesse momento, tá apenas trabalhando essa questão aí da produção cultural, que é a produção de material, de cartaz, de mapa, de livrinho, essas coisas assim (Kanatyo).

É possível notar que, o Calendário Socioecológico consegue, ao mesmo tempo, trabalhar com a memória dos mais velhos e planejar a vida futura na aldeia, ajudando a pensar perspectivas futuras para as novas gerações. Durante o seu desenvolvimento ele vai ganhando novos desdobramentos, entre eles se destaca a produção de materiais didático-pedagógicos, por meio do envolvimento de alunos(as) e professores(as) da escola. A respeito da produção desses materiais, parece haver uma expectativa de que esse trabalho contribua para uma maior identificação dos jovens com a cultura Pataxó e também para sua difusão a públicos externos, gerando renda para a comunidade, como na fala de Kanatyo:

Dentro disso aí, a gente pensa como vamos segurar o nosso jovem na aldeia, que é difícil, [...] a comunidade é pequena, a terra é pequena, não tem estrutura. Como vai ser a vida do nosso jovem? Essa é uma preocupação que a gente tem, como que vamos fazer. A escola vai ter que ter estratégia e [...] trabalhar isso aí. A escola vai ter que tentar trabalhar, de alguma forma, a sustentabilidade daquele jovem (Kanatyo).

Esse trabalho intenciona, dentre outras possibilidades, formar jovens com uma nova mentalidade, a partir do diálogo com os valores e saberes dos mais velhos, em um processo que produz novos sujeitos sociais, capazes de respeitar e valorizar as práticas e saberes tradicionais do seu povo (GALLOIS; SZMRECSANYI; WAJÃPI, 2013). O Calendário comporta também a produção de conhecimentos e o diálogo entre as gerações por meio de outras divisões temporais mais curtas, como o tempo das águas e o tempo das colheitas, o dia e a noite. Kanatyo men-

cionou o tempo da “brisa leve”, que é o tempo “de comer o que plantou e de colher o que plantou”. Dentro desse tempo, “esse tempo aí que nós estamos”, que correspondia ao mês de maio, segundo ele, “tem outras atividades que podem desenvolver na escola”:

[...] esse tempo agora é um tempo de fazer artesanato, pegar as sementes que estão guardadas e desenvolver elas, então, é tempo de capinar os quintais, porque se a gente vê um quintal de plantas de um aluno, nós podemos ir lá fazer esse trabalho, podemos desenvolver isso, é o que estamos desenvolvendo nesse momento, é dentro disso que nós vamos desenvolver (Kanatyo).

Dessa forma, segundo Kanatyo, “cada tempo também tem um tipo de trabalho, [...] uma pedagogia de trabalhar aquele tempo”, oferecendo muitas possibilidades pedagógicas. Sobre esses outros ciclos temporais do Calendário Socioecológico trabalhados na escola, as referências de Sarah nos fazem lembrar as quatro estações: “[...] agora a gente está no tempo do frio, e já vamos entrando no tempo do frio, porque [o calendário] é dividido em quatro tempos. Aí tem o tempo do frio que começa em maio, junho e julho”. Duteran acrescenta uma especificidade em relação a esses quatro tempos, mencionando que para o povo Pataxó, o ano começa em outubro, mês que abre o ciclo das águas.

[...] esse calendário é dividido em quatro tempos, que é o tempo das águas, que é o tempo que tem chuva, o tempo verde, o da seca, e tem os outros tempos diferentes. Só que a gente viu que não são só esses tempos, porque antes disso existe outro tempo ainda, existe mais outro tempo. Então, esse calendário nosso não é só dividido em quatro tempos, são quatro tempos que a gente pode ver juntamente com outras pessoas, as pessoas de fora podem ver também, mas tem um tempo que só a gente vê. Então, é isso que a gente está trabalhando com os meninos, a ciência que existe nesse nosso tempo, a matemática da divisão desse tempo (Duteran).

Na fala de Duteran, a elaboração coletiva do Calendário Socioecológico conta com conhecimentos específicos dos Pataxó – “um tempo que só a gente vê”. Ou seja, põe em foco memórias e tradições ancestrais, saberes, mitos e cosmologias, que nos fazem lembrar as histórias de andanças familiares desse povo, tomando o Calendário Socioecológico como uma oportunidade privilegiada para entrecruzar temporalidade e referências espaciais.

Memória, andanças familiares e o Calendário Socioecológico

A apropriação desse instrumento Calendário Socioecológico pelos(as) professores(as) Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, para colocá-lo ao serviço da recuperação da memória histórica do grupo é, pois, uma oportunidade para pensar a temporalidade com o apoio de indicações espaciais. Como apontou Kohler (2007), as andanças familiares dos Pataxó influenciam um modo próprio de pensar a temporalidade, com o apoio de referências espaciais que ajuda a fixá-las na memória. O Calendário Socioecológico revelou-se um instrumento capaz de relembrar essas histórias em diálogo com a memória dos mais velhos e de vivenciá-las com as novas gerações nas atividades escolares. Os desenhos elaborados nas aulas interculturais que observamos durante o trabalho de campo se apresentam como uma boa oportunidade para isso.



Foto 4 – Atividade de elaboração do Calendário Socioecológico, maio de 2012.

Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Dessa forma, as atividades do Calendário Socioecológico relacionadas ao Tempo das Águas Claras, por exemplo, são como “caminhar desenhando” e “desenhar caminhando”, em alusão ao título do artigo de Arango, Sanchez e Mesa (2014), capaz de levar a uma reflexão sobre os deslocamentos familiares, com apoio de referências espaciais e temporais, como sugeriu Kohler (2007) e sobre a vida de hoje, no território em que habitam. Permitem olhar o passado, ressignificar o presente e pensar em possibilidades futuras. Emergem, desse processo, novas temporalidades e novos saberes.

A mobilidade familiar é considerada por Kohler (2007) um importante aspecto da cultura Pataxó e as linhagens de parentes como suportes de temporalidade e, sobretudo, de significação para os Pataxó. Com a tendência de abandonar um lugar, cada família pode iniciar um movimento de deslocamento e, com os casamentos, alargar sua ocupação no espaço com duas ou três gerações e formar uma comunidade inteira. Esse é o caso da aldeia Muã Mimatxi.

Essa tendência de dispersão pelo território inscrita no *habitus* Pataxó, segundo esse autor, é antiga e remonta a segunda metade do século XIX e nos ajuda a compreender suas concepções de lugares como percursos diacrônicos e sincrônicos, que movimenta as famílias e narra histórias da vida familiar. Tais percursos tem raízes em Barra Velha e alcançam as diferentes aldeias Pataxó em Minas Gerais, deixando marcas espaciais e temporais na memória do grupo.

Vimos que a escola vem ocupando, nas últimas décadas, lugar central no reavivar dessa memória histórica, e o Calendário Socioecológico tornou-se um instrumento privilegiado para isso. Outro aspecto, apontado por Kohler (2007), nos ajuda a compreender o grande interesse desses(as) professores(as) Pataxó pelo instrumento do Calendário Socioecológico. Esse autor afirma que os Pataxó parecem orientar suas formas de organização familiar e modos de relação com o território em concepções cosmológicas muito antigas e enraizadas, que persistem até os dias de hoje, ainda que de maneira fragmentária, como elementos de seus antigos costumes e tradições.

Kohler (2007) faz referência a representações de mundo dos Pataxó que expressam maneiras de pensar a temporalidade, utilizando-se de categorias espaciais, entrecruzando tempos mitológicos e lugares da paisagem em camadas sucessivas que ordenam uma temporalidade distante, muito anterior à chegada dos Pataxó ao seu território atual, seja na Bahia ou em Minas Gerais. Pensamos que tais concepções cosmológicas nos ajudam a compreender a importância adquirida pelo Calendário Socioecológico e sua centralidade nas práticas escolares da aldeia. As atividades relacionadas ao Tempo das Águas Claras representam uma oportunidade de trazer para o cotidiano da vida tais referências culturais, povoando as histórias de um tempo longínquo com a presença de encantados e outros seres mitológicos, contadas às novas gerações.

No entanto, além de significações próprias da cultura Pataxó influenciando a apropriação desse instrumento nas práticas escolares, é importante ressaltar que esse processo guarda também as marcas de aprendizagens adquiridas no diálogo com os não índios durante o processo de formação no Fiei. Nesse sentido, é um instrumento que pode ser considerado intercultural, na medida em que coloca em relação conhecimentos “de cá e de lá”, nas palavras de Sarah, dos mais velhos e dos mais jovens, envolvendo um complexo processo de relações entre tradição e modernidade, passado e futuro, a comunidade e a escola.

Conhecimentos de cá e de lá: o Calendário Socioecológico como instrumento de interculturalidade

A utilização do Calendário Socioecológico na proposta pedagógica da escola, segundo Sarah, foi uma proposta dos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi, mas contou com o apoio de professores(as) do Fiei que acompanhavam mais de perto o trabalho na escola indígena. O trabalho foi se desenvolvendo nos intermódulos, ou seja, nas etapas intermediárias do curso, realizadas, preferencialmente, na aldeia, processo que favorecia a articulação entre a docência e a formação, a interligação das atividades

formativas com a vida da escola e a utilização das salas de aula para atividades de pesquisa e reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Por meio do Calendário Socioecológico, os(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi que cursaram a primeira turma do Fiei puderam ir construindo o seu “próprio jeito de viver e de trabalhar no tempo da escola”, nas palavras de Siwê. Esse professor ressaltou que o curso contribuiu para a elaboração de um planejamento coletivo para a escola, pois, antes, o trabalho de cada professor era mais individual e com determinados momentos coletivos. Segundo ele, o Calendário Socioecológico fez parte de um amadurecimento coletivo para a construção de uma educação específica e diferenciada, na qual ele participa como um “parâmetro de matriz formadora” para os alunos.

Nessa perspectiva, o curso trouxe muitas contribuições para o trabalho desenvolvido na escola, fertilizando os modos próprios de pensar Pataxó com as novas ideias que resultam da formação intercultural que receberam, e fortalecendo o trabalho coletivo que esses(as) professores(as) desenvolvem na escola. Todo esse trabalho, no entanto, como ressaltou Sarah, resulta de uma colaboração intercultural entre “os de cá e os de lá”, ou seja, os(as) professores(as) da aldeia e os(as) professores(as) universitários(as) do Fiei.

Foi assim, daqui, com o apoio de lá, porque foi de lá que foi desenvolvendo nos intermódulos, com o apoio da nossa orientadora que era a Lucinha e da Márcia⁴¹ que nos acompanhou. Aí falavam: “Vão levando isso, vão fazer, entendeu?”. Vai ser o nosso projeto pedagógico, assim com a ajuda delas, mas foi criado aqui. Só que assim pra construir o material, pra poder ajudar a escrever, pra organizar, foi dentro do curso (Sarah).

Nessa mesma direção, Kanatyo afirma:

[...] os nossos especialistas são os professores(as) indígenas, esses formadores, mas a metade dessa interculturalidade se aprende lá, [e a outra] se aprende cá. Então, se aprende lá e cá. Tem coisa que se aprende lá, mas tem coisa que se aprende aqui e não se aprende nunca lá (Kanatyo).

41 Sarah se refere aqui à Lúcia Helena Álvarez Leite, que coordenou o eixo A *escola indígena e seus sujeitos* do Fiei e à Márcia Spyer, já mencionada em nota anterior.

Dessa colaboração intercultural entre “os de cá e os de lá”, resultou um instrumento metodológico que fertilizou os modos próprios de pensar destes(as) professores(as) Pataxó, permitindo o controle dos “sentidos atribuídos à explicitação de seus conhecimentos e significados próprios” (BERTELY, 2011, p. 13-14). É o que parece nos dizer Kanatyó, quando afirma: “essa interculturalidade lá dentro [da UFMG] tem que ser passada pelas comunidades, essa comunidade tem que ver seu jeito de ensinar”.

Nesse sentido, podemos compreender a relevância de instrumentos como o Calendário Socioecológico, por permitir que a própria comunidade eleja os temas dos projetos de investigação e dite os rumos que deseja para a sua educação e para o futuro das novas gerações. Podemos dizer que o Fiei permitiu a esse grupo de professores(as) Pataxó articular “o conhecimento tanto daqui e lá de fora”, estimulando a investigação de seus próprios saberes tradicionais e incorporando, recontextualizando e ressignificando os conhecimentos adquiridos nas experiências possibilitadas pelo curso. Assim, possibilitou o fluxo de relações, saberes e conhecimentos entre mundos e culturas distintos, por meio da apropriação e reinterpretação criativa, como ressaltou Tassinari (2001).

A riqueza dessas trocas indica que seria necessária uma continuidade dessa colaboração e assessoria dos não índios após a conclusão do curso. No caso do Calendário Socioecológico, a proposta original previa a supervisão de um coordenador do Fiei e do OEEI, por meio de trabalho de campo nas aldeias, envolvendo atividades diversas (SILVA, 2012). Entretanto, Kanatyó se queixa que, após a conclusão do Fiei, “ninguém se encontra mais não, acabou esse contato com os outros aí”, embora considerasse a continuidade desse trabalho “muito importante, porque abre uma porta de diálogo intercultural pra outras direções também”.

Utilizado na escola pelos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi, o Calendário Socioecológico tornou-se um instrumento apropriado para promover capacidades de autoinvestigação que aprenderam a apreciar no Fiei, como estratégia para explicitar saberes, memórias e práticas e gerar produtos que servem à vida coletiva. Por meio dos desenhos e das reflexões produzidos em diálogo, memória e imaginação se

articulam em um processo de criação coletiva, gerando frutos para a vida coletiva, tais como a produção de materiais didático-pedagógicos. Neles emergem aspectos significativos da paisagem, dos mitos e dos deslocamentos espaço-temporais do grupo, produzindo nova compreensão sobre a vida social e coletiva. Nessa perspectiva, em sintonia com concepções próprias desse grupo Pataxó, o instrumento do Calendário Socioecológico foi apropriado pelos(as) professores(as) da aldeia como um instrumento de autoinvestigação que produz novos saberes e práticas.

As práticas escolares de elaboração do Calendário Socioecológico na aldeia Muã Mimatxi constituem uma rica fonte para novas pesquisas e para aprofundar o conhecimento sobre essas memórias e mitos que persistem nas representações de mundo atual dos Pataxó. Permite-nos adentrar suas lógicas e concepções de mundo, desde modos próprios de relação com o espaço e lógicas de circulação no território aos percursos e itinerários das andanças familiares.

Ao interligar diversas dimensões da vida comunitária, o instrumento do Calendário Socioecológico coloca em relevo elementos fundamentais da memória histórica dos Pataxó, mas também relacionados a sua vida futura e à sustentabilidade das novas gerações, interligando, assim, passado, presente e futuro, mostrando a riqueza dessa proposta teórico-metodológica.

Associado à aprendizagem de desenvolver projetos de pesquisa, esse instrumento revela novos conceitos de investigação e de formação intercultural para o meio indígena (BERTELY, 2011), nos quais a pesquisa da própria realidade sociocultural, o envolvimento dos(as) alunos(as) em atividades relevantes para a vida comunitária, o aprender com os especialistas locais e o olhar para fora da sala de aula tornam-se um caminho fecundo para a vida escolar.

Nessa direção, podemos afirmar que esse instrumento possibilita o repensar de questões fundamentais para os projetos de futuro da comunidade e para a sua própria reprodução social. Entre elas, destacamos a explicitação e a sistematização de concepções cosmológicas, dos itinerários de dispersão pelo território e de saberes tradicionais relaciona-

dos ao ambiente, assim como a elaboração de materiais educativos que têm aplicação prática na vida escolar e que também pode representar a perspectiva de novos projetos interculturais. Assim, a explicitação do saber-fazer indígena e os produtos gerados por seus desdobramentos na vida escolar e comunitária nos revelam a potencialidade do Calendário Socioecológico na formação intercultural de professores(as) indígenas.

Além de servir aos projetos de vida coletiva, a apropriação do Calendário Socioecológico pelos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi, permite também colocar em prática na escola dois aspectos enfatizados nas políticas públicas para a educação escolar indígena (GRUPIONI, 2013) e em experiências latino-americanas de Educação Intercultural baseadas no método proposto por Bertely (2011) e Gashé (2013): a explicitação e sistematização dos conhecimentos indígenas e a elaboração de materiais educativos.

Precisamos agora nos deter um pouco sobre a escola da aldeia, discutindo seus sentidos para os(as) professores(as) pesquisados(as), a partir da metáfora que deu título ao capítulo: “nossa mata, nosso rio, nosso mangue”.

CAPÍTULO IV

A ESCOLA COMO “NOSSA MATA, NOSSO RIO, NOSSO MANGUE”⁴²

A escola, como nós falamos, ela hoje é nossa mata, nosso rio, nosso mangue. A escola ela é hoje tudo pra nós aqui.

[A] escola não é uma coisa de fora não, é escola nossa. Porque, muitas vezes, as pessoas falam assim: ‘a escola é uma coisa de fora’, realmente, é uma coisa que foi. Aqui dentro, pra nós, ela não é uma coisa de fora não, porque a gente tá tentando trabalhar o que é nosso. Então, só no papel lá fora que é do branco.

Kanatyó

Essas falas da epígrafe nos ajudam a entender a centralidade da escola na vida da aldeia Muã Mimatxi. Ao dizer que a escola “é nossa mata, nosso rio, nosso mangue”, Kanatyó, cacique e professor nessa aldeia Pataxó, apresenta metaforicamente as expectativas dessa comu-

42 Este capítulo foi publicado originalmente em: *Revista Educação em Foco*, v. 17, n. 23, p. 125-150, jul. 2014. Ver: Pádua (2014).

nidade de que a escola seja, ao mesmo tempo, fonte de memória e de autossustentação, lugar privilegiado para gerar frutos que vão garantir a sua reprodução social e o futuro das novas gerações. É nesse sentido que completa: “a escola é hoje tudo pra nós aqui”.

É importante compreender essas falas no contexto do Brasil contemporâneo, de afirmação étnica de vários povos indígenas, no qual a valorização da “cultura” adquiriu uma dimensão importante na vida da maioria desses povos. Esse grupo Pataxó, já tendo conquistado reconhecimento étnico, um território para viver, uma escola e um Posto de Saúde na aldeia, tem investido agora no processo de revitalização da “cultura” e de seus saberes tradicionais. A escola tem sido um lugar onde podem semear ideias que, na medida em que vão sendo trabalhadas e desenvolvidas, ajudam a produzir novos sujeitos sociais e novos projetos de vida para a coletividade.

As concepções expressas por Kanatyto reforçam as abordagens que enfatizam o processo de ressignificação local de instituições, inicialmente “estrangeiras”, por meio da sua incorporação e recontextualização aos códigos culturais locais (SAHLINS, 1997a, 1997b; TASSINARI, 2001; LASMAR, 2009). Isso explicaria a grande diversidade de modos de relação com a escola por parte de vários povos indígenas, cujas respostas locais à lógica dessa instituição “ocidental” necessitam ser investigadas. Nessa perspectiva, é possível compreender a fala de Kanatyto de que hoje a escola é parte de seu universo e não uma instituição alheia, mas um espaço ressignificado pelos índios da aldeia Muã Mimatxi.

Entretanto, segundo Tassinari (2001), a escola indígena é também um espaço de fronteira e, enquanto tal, como o xamã, introduz o desafio de se relacionar também com forças poderosas, perigosas e com um potencial destrutivo. No entanto, na perspectiva dos(as) professores(as) Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, a escola parece ter sido apropriada como um espaço intercultural, tal como para os Kaxinawá, estudados por Weber (2006). Mas aqui o intercultural adquire um sentido de ampliar as oportunidades de trocar conhecimentos e relações entre si e com os assessores “brancos” para produzir novas experiências e significações.

O projeto que os(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi têm hoje para a escola foi construído, desde o início, em colaboração com os(as) professores(as) formadores, a maioria ligada à UFMG, com os quais tiveram contato desde a primeira turma do Magistério Indígena. O processo de implantação da educação diferenciada, um direito conquistado na Constituição de 1988, implicou o envolvimento de diferentes atores sociais na implantação das escolas indígenas, conduzidas por professores(as) indígenas. O funcionamento da escola em terras indígenas exigia a formação desses professores. Em Minas Gerais, foi oferecido, em 1995, o primeiro curso de Magistério Indígena, no Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (Piei/MG), da Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG), em parceria com a UFMG e outras instituições (PÁDUA, 2009).

Conforme ressaltou Rezende (2009), a formação de professores(as) indígenas no Piei tinha como proposta a criação de escolas culturalmente sensíveis à diversidade das comunidades indígenas e das diferentes tradições étnicas. Visando garantir a influência dos povos indígenas sobre as práticas educativas a serem desenvolvidas nas escolas, esse Programa propunha uma formação voltada para a pesquisa e a produção de materiais didáticos, valorizando a autonomia e as identidades culturais de cada povo. Segundo essa autora, a experiência metodológica do Piei ajudou a consolidar um paradigma educacional inclusivo, com base na ideia de formar professores(as) como pesquisadores(as) de sua própria cultura, que norteou a proposta pedagógica do curso de Formação Intercultural de Professores(as) Indígenas (Fiei).

O Fiei, em sua proposta pedagógica e curricular, sugeria conectar a formação com as necessidades e o ritmo da vida das comunidades indígenas, estimulando os(as) professores(as) indígenas a se tornarem pesquisadores(as) de sua própria cultura. Entre os principais aspectos do curso, podemos destacar o compromisso da formação com o desenvolvimento da escola indígena e o desenho curricular flexível como contrapartida a uma estrutura rígida e fragmentada de aprendizagem, hegemônico na universidade (REZENDE, 2009).

A elaboração dessa proposta diferenciada de formação de professores(as) indígenas em Minas Gerais nasceu de diálogos mais amplos dos professores(as) da UFMG⁴³ com outras experiências de educação indígena que se desenvolviam no país, especificamente a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC). Da experiência de autoria, desenhada na CPI/AC, que propõe envolver os(as) alunos(as) em um processo coletivo de criação e produção de textos, nasceu uma concepção de ensino como experiência e como percurso, que coloca a pesquisa como eixo transversal ao currículo, que marcou a orientação metodológica do Fiei (PÁDUA, 2009).

Para compreendermos o momento atual no processo de construção da escola diferenciada na aldeia Muã Mimatxi, é importante discutir suas redes de relações, a partir das quais ocorre o que Rappaport e Pacho (2005, p. 40) chamam de “apropriação crítica de sistemas externos de conhecimento, emaranhados por um pensamento próprio”.

Conhecimentos e significados de escola colhidos (ou pescados) em contextos interculturais

O fato de a formação inicial de professores(as) indígenas em Minas Gerais ter surgido do diálogo mais amplo das equipes pedagógicas da SEE/MG com professores(as) universitários(as) e desses, por sua vez, com modelos alternativos e inovadores de educação indígena, com certeza influenciou uma orientação diferente e mais positiva de formação. Grupioni (2013) lembra que muito antes de existir uma política pública de formação de professores(as) indígenas havia, durante as décadas de 80 e 90, experiências de discussão e proposição de novas práticas, que ocorriam fora do âmbito do Estado, como é o caso da CPI/AC.

Weber (2006) recupera a história da Comissão Pró-Índio do Acre, fundada em 1979 por Terri Aquino, com o desenvolvimento de projetos com os Kaxinawá, que ligavam desenvolvimento da comunidade e

43 Especialmente as professoras Márcia Spyer, da Faculdade de Educação da UFMG, que coordenou a primeira turma de Magistério Indígena do Fiei, em 1995, e Maria Inês Almeida, da Faculdade de Letras (UFMG), que participou da criação do Fiei, desde os primeiros debates.

educação indígena. As primeiras experiências educacionais desenvolvidas por essa ONG indigenista, inspiradas nas ideias de Educação como Prática da Liberdade, de Paulo Freire, visavam formar índios para gerenciar cooperativas de seringueiros, oferecendo alfabetização e o domínio de operações básicas de matemática.

Segundo essa autora, o setor de educação da CPI/AC organizou, em 1983, um primeiro curso para “monitores(as) indígenas”, coordenado por Nietta Monte; em 1985, no segundo curso, já se oferecia aulas de língua indígena, ministradas pela linguista Ruth Monserrat. Entretanto, para enfrentar as dificuldades de aceitação, por parte dos índios, dessa perspectiva de estudar e escrever suas línguas maternas, surgiu o projeto *Uma experiência de autoria*, que inspirou os(as) professores(as) da UFMG na elaboração das propostas de formação de professores(as) indígenas em Minas Gerais.

Tal projeto visava, segundo Weber (2006, p. 105-106), o fortalecimento das identidades étnicas dos grupos participantes, incentivando a transmissão das manifestações da cultura tradicional, tais como cantos, danças, mitos e plantas medicinais; a produção de material didático adaptado à realidade indígena, a exemplodas cartilhas de alfabetização escritas em línguas indígenas e as “viagens de assessoria” às escolas indígenas.

Em início dos anos 90, a organização não governamental Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) já desfrutava de considerável prestígio no cenário indígena e indigenista acreano. A entidade fora a responsável pela demarcação de várias terras indígenas, além de ter desenvolvido projetos pioneiros nas áreas de desenvolvimento comunitário, educação e saúde junto às populações indígenas desse estado (WEBER, 2006, p. 104).

Grupioni (2013) lembra que foi em experiências como essa que nasceram programas que propunham a escola como espaço de valorização e sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, de reforço do uso da língua materna, e não apenas como um lugar de acesso aos conhecimentos dos não índios. Tais experiências se tornaram referências

para a formulação de políticas públicas de formação de professores(as) indígenas e para práticas inovadoras que se multiplicaram no país; foi a partir delas que surgiu a proposta de formar índios(as) como professores(as) e, ao mesmo tempo, agentes comunitários(as).

Entretanto, segundo Grupioni (2013), havia um grande diferencial nessas experiências, já que contavam com assessores (indigenistas e pesquisadores universitários), oriundos de várias áreas de conhecimento, que tinham vínculos com as comunidades e que estavam comprometidos com ações de intervenção e com o desenvolvimento de projetos comunitários locais, não apenas relacionados à educação. Experiências pioneiras de docência, orientação de pesquisas e preparação de materiais didáticos, alternativas às práticas integradoras do órgão indigenista e conduzidas por organizações não governamentais, surgiram nesse contexto com o objetivo de qualificar os membros das comunidades indígenas para uma relação menos desigual e exploratória com segmentos da sociedade envolvente.

Quando, na década de 90, a formação de professores(as) indígenas se tornou uma política de Estado, com as Secretarias de Estado da Educação incubidas da formação inicial e continuada de professores(as) indígenas, de acordo com Grupioni (2013),

uma empobrecida grade curricular se impôs, cada vez menos ancorada nas especificidades dos grupos envolvidos, resultando numa perda de densidade antropológica e linguística, em prol do repasse de conteúdos e competências exclusivas à função docente nas primeiras séries do Ensino Fundamental (GRUPIONI, 2013, p. 73).

Esse autor critica a não priorização da formação para a pesquisa nas propostas originadas nos sistemas de ensino, aspecto que considera fundamental para subsidiar a produção de materiais didáticos e a elaboração dos projetos político-pedagógicos para as escolas indígenas. Entretanto, como vimos, não foi esse o caso da formação recebida pelos(as) professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimatxi, para quem as pesquisas que realizaram nos *Percursos Acadêmicos* do Fiei se destacaram em suas narrativas como uma das aprendizagens mais significativas (PÁDUA; VEAS,

2013; PÁDUA, 2017)⁴⁴. Como já mencionamos, esse elemento curricular permitia a cada estudante traçar um caminho específico dentro do curso, de acordo com seus interesses e com as demandas de suas comunidades, e se estruturava a partir de uma dupla articulação: com uma “área de conhecimento” e com os “projetos sociais” de sua comunidade.

Esses programas de formação, implementados em Minas Gerais desde o seu início dialogaram, por meio da assessoria de professores(as) da UFMG, com aquelas experiências pioneiras, mencionadas anteriormente. A interlocução com essas redes de pesquisadores parece ter influenciado positivamente a formação dos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi, embora não possamos generalizar isso para o conjunto de professores(as) indígenas que participaram desses programas de formação, oriundos de diversas etnias e contextos socioculturais, sendo importante analisar caso a caso. Como ressaltou Grupioni (2013, p. 76), os cenários de complexa interação em que estão inseridos os(as) professores(as) indígenas, produzem muitos discursos (e também muitas práticas) “que se adaptam e são moldados de modo próprio a cada contexto particular de interlocução”.

No caso de programas de formação que priorizam a pesquisa, é importante também investigar os profissionais que orientam as pesquisas desenvolvidas pelos(as) professores(as) indígenas, o conhecimento e interação que possuem com os diferentes universos étnicos e socioculturais e o domínio da bibliografia a respeito dos grupos com os quais trabalham, como destacou Grupioni (2013). Essas questões, segundo esse autor, influenciam os resultados, podendo dar origem a produções com pouca densidade ou, ao contrário, que revelem mais do que conteúdos, mas os modos de pensar desses grupos. A respeito desse aspecto, pensamos que a formação do pesquisador no contexto da educação indígena é um tema complexo, que demanda um acompanhamento contínuo, não podendo se encerrar com a conclusão dos cursos de formação inicial, exigindo um processo continuado e prolongado de formação e/ou de assessoria nas aldeias⁴⁵.

44 Ver também os capítulos 2 e 5 deste livro.

45 Podemos mencionar, nessa direção, o projeto *Saberes Wajãpi: formação de pesquisadores e valorização de registros etnográficos indígenas*, coordenado por Dominique Gallois (GALLOIS; SZMRECSANYI; WAJãPI, 2013) ou as “viagens de assessoria”, desenvolvidas pela CPI/AC (WEBER, 2006).

A escola indígena diferenciada vem sendo construída nesse processo de colaboração intercultural, envolvendo uma complexa rede de interação com interlocutores diversos. Com as orientações das políticas públicas, os cursos de formação de professores(as) indígenas vêm estimulando movimentos locais de valorização das formas de expressão cultural indígena e da diferença cultural e de produção de materiais didáticos próprios. As formulações dos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimaxti a respeito de tais processos, construídas em diálogos estabelecidos com suas redes de interlocução, em um movimento contínuo de ressignificação, revelam muitas vezes novas tensões e contradições.

A escola indígena e o movimento em direção à “cultura”

Em nossa primeira incursão a campo na aldeia Muã Mimaxti, em maio de 2012, os(as) professores(as) ressaltaram que o trabalho que realizam na escola é de uma educação diferenciada, e que nesse longo processo de formação e de diálogo com os não índios, a comunidade vem buscando encontrar o seu caminho em sintonia com os seus projetos de vida.

Quando não tinha a educação escolar indígena, nossas crianças aprendiam sem ter prédio, sem ter essa coisa, mas hoje nós temos que lutar pra isso porque é um direito que a gente tem que tem que ter. Também teve mais um pouco de respeito, porque antes, quando começou, logo as pessoas falavam que, às vezes, tinham um pouco de receio das escolas indígenas. Falavam assim: “Será que estão ensinando certo?”. O que é ensinar certo, então? Às vezes, as pessoas pensam que estão ensinando certo, não, isso não está certo. Então, cada um tem o seu jeito de educar o seu povo, sua criança. Talvez o que é certo pra uma escola que não é indígena, pra nós, não é certo. Pra nós não é certo. Às vezes, não é certo estudar o tempo todo dentro de uma sala de aula, pra nós não é certo, às vezes, é certo ter um livro, pagar livro, comprar livro. Pra nós, talvez, se a gente for fazer uma caminhada, for trabalhar com atividade da vida social ou recreativa ou com brincadeira, a gente pode estar aprendendo ali, tirando um instrumento da vida daquelas atividades da vida. Isso não é errado, mas para a Secretaria isso não vale muito, mas pra nós vale. Então, a gente tem que saber fazer esse manejo, esse manejo de educação. Também é uma coisa que nós não temos medo de enfrentar, porque nós estamos vendo que é certo (Kanatyo).

Como vocês viram hoje, a nossa educação, a nossa escola. [...] A gente sempre luta para ampliar a nossa escola, mas a nossa aula não é só dentro da sala, não é só dentro da sala fechada ali, às vezes, a gente está ali fora trabalhando, muitas vezes, a gente está lá no terreiro, lá embaixo, trabalhando. Às vezes, passa uma pessoa e diz assim: “É hora de aula e vocês estão aí”. Mas é um conhecimento que outras pessoas lá de fora não estão conseguindo ver. A gente está passando aquilo para os nossos alunos (Duteran).

Como se vê nesses falas, há uma tentativa de ajustar as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma instituição que historicamente representou uma ameaça ao modo de vida dos antigos para se tornar hoje um lugar que pode apoiar as comunidades indígenas no seu projeto de promover um diálogo diferenciado com os saberes tradicionais.

Nessa perspectiva, Kanatyó ressalta que a escola indígena se apresenta hoje como “a orientadora da comunidade”, na medida em que está voltada para dois eixos centrais do projeto de vida da aldeia – a memória e a sustentabilidade das novas gerações –, que articulados envolvem um diálogo entre o passado e o futuro, entre os mais velhos e os mais jovens, com a mediação e a liderança dos(as) professores(as).

Como “núcleo da memória”, a escola da aldeia envolve os(as) alunos(as) em atividades que estimulam o diálogo com os saberes tradicionais do povo Pataxó, de uma forma dinâmica, que permite torná-la “uma escola viva, alegre, que a gente sente desejo de estar presente todo dia, porque ela é nossa vida [...]”. Kanatyó cita como exemplo sua própria experiência na alfabetização das crianças, mostrando como, por meio da música, consegue despertar o interesse pela cultura tradicional Pataxó, produzir conhecimentos e valorizar os saberes e as experiências das pessoas da comunidade.

[...] muita escola tem dificuldade em alfabetizar, e eu tenho a maior facilidade de alfabetizar criança, pegar criança assim novinha com seis anos, pego ela em fevereiro quando é em abril ela já tá lendo tudo. [...] A música é uma questão muito interessante, porque ela serve pra alfabetizar. Eu mesmo, com música dou aula para qualquer pessoa. Não é só de alfabetização não, qualquer pessoa, se eu cantar uma música minha, uma música que eu mesmo componho, eu dou aula. Eu trabalho com geografia, história, filosofia, antropologia, um monte de coisa que eu trabalho dentro da música, que é

uma coisa gostosa. Então, qual professor que faz isso? É difícil, é raro a gente ver isso, e a nossa escola tem essa facilidade da gente tentar passar isso para as crianças, fazer eles produzirem o seu próprio material. Serve como uma experiência pra se expandir também, porque nós não queremos que nossa educação seja uma coisa fechada, nós não queremos, mas queremos vender nossa produção pra reconhecer também. Então, nossa escola, ela trabalha com essas questões aí (Kanatyo).

Na fala de Kanatyo, esse eixo da memória se encontra articulado com o tema da “cultura”, entendida como “artesanato, festas, brincadeiras, jogos”, que “são coisas interessantes que podem servir como fonte de conhecimento” e despertar os jovens para a questão da cultura. Por sua vez, memória e cultura se encontram relacionadas ao eixo da sustentabilidade, na medida em que o trabalho desenvolvido com os alunos, a exemplo dos jogos produzidos na pesquisa do Siwê para o Fiei ⁴⁶, contempla a produção de materiais didático-pedagógicos.

[...] através da cultura a gente pode desenvolver muita coisa que possa segurar nós na terra. Aqui já nasceram umas doze crianças, já são filhos da terra, então a gente tem que [...] garantir a vidas dessas crianças. [...] A escola tem que pensar nisso, e a gente tá pensando muito nessa coisa da cultura, porque a cultura é uma coisa que pode segurar nós na terra. [...] O que ela pode produzir? Pode produzir muita coisa em toda comunidade. Porque é através dela que nós vamos tentar trabalhar pra segurar o jovem aqui dentro (Kanatyo).

Segundo Kanatyo, esse tipo de produção cultural, como “livro artesanal”, jogos, “livraria viajante”, além de transformar o jovem em “autor da sua própria história, da sua própria vida, da sua própria cultura”, pode gerar renda para a comunidade. Ele acredita que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento de projetos como esses, estimulando a participação dos(as) alunos(as) no desenvolvimento dessas atividades.

Esse tipo de mobilização em torno de problemáticas relacionadas à “cultura” por parte de professores(as) indígenas, segundo Gallois, Szmrecsanyi e Wajãpi (2013), resulta da constatação das consequências negativas de ações assistenciais praticadas na perspectiva da integração

46 Trata-se de um embornal de jogos, material produzido por Siwê como resultado final da pesquisa desenvolvida no *Percurso Acadêmico* do Fiei e apresentado como trabalho de conclusão de curso.

e do apagamento das diferenças. Segundo esses autores, esse processo teve início no final da década de 90, quando a ideia de “cultura” (uma noção exógena) foi apropriada para reforçar o fortalecimento político das diferenciações étnicas. Nos últimos anos esse processo vem ganhando cada vez maior relevância diante das ameaças de abandono pelas gerações mais jovens dos valores e saberes dos mais velhos.

Weber (2006) descreve como, no início da década de 90, começaram a ser introduzidas ideias como revitalização da cultura e resgate dos mitos em cursos oferecidos pela CPI/AC, em um movimento de valorização da “cultura” que somente se firmou entre os(as) professores(as) Kaxinawá⁴⁷ na década seguinte. A partir dos anos 2000, a escola, antes vista e valorizada como espaço de aprendizagem do mundo do branco, tornou-se o centro do movimento pró-cultura e de efervescência cultural, lugar de incremento da vida coletiva, dos encontros, reuniões, festas e também das brincadeiras, cantos e histórias tradicionais.

Desde os anos 2000, segundo essa autora, o termo “cultura” tem se popularizado entre os Kaxinawá, assumindo os mais diversos significados, apreendida por eles em uma perspectiva que não é nem a dos brancos, nem a dos índios, mas que, entretanto, vem produzindo efeitos importantes. Entre eles, o de abrir um novo espaço na vida cotidiana das aldeias para as brincadeiras tradicionais, as sessões e cantos do cipó, para revigorar o interesse pelo artesanato em tecido, para a aprendizagem da língua nativa, entre tantos outros efeitos positivos.

Esse movimento começou com a participação em cursos oferecidos pelas organizações indígenas às lideranças, professores(as) e agentes de saúde, que então foram percebendo que estavam “jogando (a cultura) na mata e dando valor no que não é nosso” (WEBER, 2006, p. 152). Os informantes da autora foram vendo que era importante conhecer o mundo dos brancos, mas que conhecer o mundo deles era até mesmo mais importante e, aos poucos, foram convencendo os pais dos alunos; assim o movimento de “resgate da cultura” foi se expandindo e se fortalecendo nessas aldeias Kaxinawá.

47 Pesquisa realizada entre os Kaxinawá da Terra Indígena Rio Humaitá, no Acre.

Weber (2006) ressalta que esse interesse atual pela “cultura” entre os Kaxinawá demonstra o empenho em se ajustarem a uma demanda externa, e que isso é interpretado por eles como outra forma de estar unindo o branco com o índio. A autora ressalta a importância de análises que atentem para as repercussões desse discurso de valorização da “cultura” na vida cotidiana dos povos indígenas. No caso dos Kaxinawá por ela estudados, a cultura que vinha sendo “jogada na mata”, “jogada para o lado”, estava agora sendo trazida de volta e provocando mudanças consideráveis no seu cotidiano de vida. Entre tais mudanças, menciona a presença dos mitos no dia a dia; a referência constante das crianças a histórias do universo mítico; os cantos rituais ensinados na escola eram aprendidos pelas crianças com entusiasmo, tornando as aulas alegres e contagiantes; as brincadeiras da cultura, apesar de recortadas e folclorizadas, são incorporadas como parte de sua diferença como índios Kaxinawá, remetendo a um passado que por muitos anos foi motivo de vergonha.

Como se pode ver, a cultura (a sem aspas) como um processo vivo, que faz parte da vida das pessoas em sua experiência cotidiana, está sempre se reinventando. Não é um dado ou um somatório de sinais diacríticos, mas o que está subjacente a eles. A escola, nessa perspectiva, tornou-se parte importante desse processo, deixando de ser “uma coisa de fora”, como ressaltou Kanatyó. Como em muitos outros contextos do país, também na aldeia Muã Mimatxi, tornou-se uma instituição que serve à comunidade e aos seus ideais de vida coletiva. Além disso, como um espaço intercultural por excelência, tornou-se também um lugar para aprofundar o diálogo com o mundo dos brancos e, no caso dos Pataxó dessa aldeia, para alimentar o seu desejo constante de ampliar suas redes de relações e trocas. Isso inclui a aquisição de ferramentas importantes do mundo dos brancos, tais como conhecimentos que poderão lhes abrir, entre outras coisas, oportunidades de trabalho remunerado e os conhecimentos da sua “cultura”, cada vez mais valorizados nas redes de trocas com a sociedade envolvente.

Apesar desses aspectos positivos do atual movimento de valorização da “cultura” impulsionado pela escola diferenciada, Gallois,

Szmrecsanyi e Wajãpi (2013) apontam também o risco de se entender a cultura como manifestações mais visíveis e palpáveis da própria cultura, associada à lista de objetos, festas, histórias etc. Outro risco, apontado por esses autores, é o apagamento das variações nas manifestações dos conhecimentos tradicionais por diferentes indivíduos ou grupos, na tentativa de encontrar um padrão único, geral e considerado mais verdadeiro. Há dessa forma o risco de apagamento do caráter dinâmico e múltiplo da cultura, questão que parece se colocar mais para os assessores brancos do que para os próprios índios, que encontram formas sempre renovadas de domesticação e incorporação da alteridade, como temos visto fazerem em relação à escola.

Acerca desse risco de reificação da cultura, Carneiro da Cunha (2009) há muito já vem alertando sobre a necessidade de apreender os processos ou procedimentos de produção cultural, e não os seus produtos e resultados. Nessa mesma direção, Gallois, Szmrecsanyi e Wajãpi (2013) também enfatizam a importância da colaboração e assessoria antropológica nos processos de formação de pesquisadores, no sentido de desvelar a diversidade de lógicas subjacentes às dinâmicas de produção de conhecimento e da cultura. Isso ganha cada vez maior relevância como contraponto aos discursos veiculados pelos órgãos e agentes governamentais, entre eles os da educação indígena, que os incitam a se diferenciar por meio de traços específicos e para a construção de coletivos “genéricos diferenciados” que pressupõem um aglomerado étnico supostamente indiferenciado internamente. Abrir espaço para os diferentes “jeitos” de produzir a diferença cultural, na perspectiva desses autores, torna-se um grande desafio, porém com resultados muito mais promissores do que relacionar a cultura como posse de determinados conteúdos.

Nessa mesma perspectiva, Grupioni (2013) critica o modo “equivocado” como alguns programas de formação de professores(as) indígenas – e também não indígenas, acrescento – vêm concebendo os conhecimentos e as culturas indígenas, alertando para a influência disso que ele chama de “‘cultura’ escolar indígena”, inclusive, nas formas tradicionais de conhecer.

O que se percebe, em muitos materiais didáticos publicados sob a chancela do diferenciado, é uma simplificação de fórmulas, estratégias cognitivas, lógicas culturais e formas de organização do conhecimento que pouco contribui para sua continuidade e valorização no ambiente escolar (GRUPIONI, 2013, p. 75).

Além disso, esse autor também destaca o aspecto de coletivização da cultura, veiculado por esses materiais, que apagam ou ignoram diferenças internas aos grupos étnicos a que pertencem os(as) professores(as) em processo de formação. Outro problema apontado é o pressuposto de que esses(as) professores(as) indígenas seriam depositários do conhecimento do grupo, como se esse já estivesse dado e, sendo assim, seria fácil transpô-lo na produção de materiais específicos para a escola indígena. Entretanto, como mostram os trabalhos de Carneiro da Cunha (2009) e Gallois, Szmrecsanyi e Wajãpi (2013), é preciso um grande investimento por parte dos colaboradores e assessores da causa indígena no processo de registro e sistematização dos conhecimentos culturais dos diferentes grupos étnicos. A complexidade desse processo colaborativo e dialógico, seja de formação de pesquisadores indígenas ou de pesquisas que visam o fortalecimento do conhecimento tradicional⁴⁸, demanda um tempo mais alargado do que os exíguos tempos da formação de professores(as) indígenas, como ressaltou Grupioni (2013).

Manuela Carneiro da Cunha, em conferência no *Colóquio Davi Kopenawa e a Hutukara: um encontro com a cosmopolítica Yanomami*, ocorrido no início de novembro de 2013, na UFMG, alertou para a necessidade de cooperação entre os cientistas acadêmicos e os “conhecedores tradicionais” em programas de pesquisa capazes de estabelecer pontes entre o conhecimento prático e o que se aprende na escola. Como essa pesquisadora tem feito nos últimos anos, alertou para o fato de que “o conhecimento tradicional é fruto de um processo vivo, que está sem-

48 Podemos citar como exemplos os projetos *Bases para um programa de pesquisas interculturais e fortalecimento do conhecimento tradicional* (RIBEIRO, 2013) e o *Saberes Wajãpi*, coordenado por Dominique Gallois, já mencionado anteriormente.

pre em transformação. Ele depende da população que o gerou, depende dela para continuar se transformando, se aprimorando” (RIBEIRO, 2013, p. 1). Essa concepção do conhecimento tradicional como um processo em constante construção, e não como algo pronto e consolidado, no entanto, não é comum de se encontrar em muitos profissionais acadêmicos e em muitos programas de formação de professores(as) indígenas.

A respeito do episódio conhecido como o Fogo de 51, que atingiu os Pataxó de Barra Velha, na Bahia, como mencionado no primeiro capítulo, Kohler (2008), na contramão da tendência de apagar a diversidade, apresentou-nos várias versões, sendo que uma delas foi narrada por um velho índio, a pedido de uma professora, e publicada em um caderno para ser utilizada em suas aulas na escola indígena, na cidade de Itamaraju. Esse autor alertou para o risco de versões como essa estarem sendo utilizadas como via de acesso dos jovens à história oral, inclusive, porque apresenta uma visão paternalista e moralista dos índios como manipulados e responsáveis pelo ocorrido, orientando-se cada vez mais para o lado dos brancos. Em tal versão, a figura do capitão que reprimiu a rebelião é apresentada com grande autoridade moral, mostrando-se impregnada de representações da sociedade envolvente, que relega aos índios um papel passivo, como se sofressem seu destino em vez de vivê-lo e decidi-lo. Esse é um exemplo de como pode ser problemático esse processo de transformação da matéria cultural em material pedagógico, cujas consequências ainda pouco conhecemos.

É sobre resultados como esses, produzidos pelos discursos da “cultura” (com aspas), difundidos pela instituição escolar em meio indígena, que Grupioni (2013) nos alerta. Os discursos de valorização da “cultura” na educação diferenciada, mas não só⁴⁹, criaram um campo fértil para a apropriação do conceito de cultura por parte de diferentes atores, produzindo novos sentidos práticos e políticos, com efeitos nos discursos indígenas a respeito da própria cultura, como ressaltou esse autor.

49 Isso acontece em vários campos e não apenas na educação indígena, estimulado pelas políticas públicas de valorização da diversidade cultural.

Como vimos no exemplo supramencionado, com discursos de valorização dos conhecimentos dos mais velhos e de produção de materiais didáticos próprios, os(as) professores(as) indígenas podem estar contribuindo para produzir sujeitos sociais muito diferentes daqueles desejados pelo movimento criativo de revitalização cultural empreendido por várias etnias na atualidade.

Essas questões nos levam a pensar na importância de trabalhos colaborativos entre assessores não índios e os índios para apoiar os projetos locais de sistematização de conhecimentos tradicionais, registro de tradições orais e produção de materiais didáticos, desenvolvidos na escola indígena. Como mencionamos, já existem iniciativas nessa direção, mas ainda em número muito insuficiente diante da enorme demanda gerada pela expansão da formação superior de professores(as) indígenas. O movimento de valorização da “cultura”, desencadeado pela construção da educação diferenciada, está a exigir um processo continuado e mais sistemático de formação de professores(as) e de pesquisadores(as) indígenas, que conte com a colaboração de equipes interculturais e interdisciplinares e com a participação fundamental de antropólogos. Grupioni (2013) chamou a atenção para a importância do diálogo entre a antropologia e a educação no campo da formação de professores(as) indígenas, especialmente por suas reflexões a respeito da noção de cultura.

Na aldeia Muã Mimatxi, o movimento de revitalização da “cultura” parece estar abrindo ricas possibilidades e não apenas para a aldeia. Os jogos produzidos por Siwê como material didático, por exemplo, aponta também um campo fértil para a ampliação do diálogo da educação indígena com universidades e escolas, disponibilizando esse tipo de materiais também para a formação de crianças, jovens e professores(as) não índios.

O outro eixo da sustentabilidade que Kanatyo deseja ver incorporado à escola indígena são os projetos relacionados à terra. Ele acredita que a escola poderia engajar mais os(as) alunos(as) em atividades como “plantar muda, fazer horta”, “alguma coisa assim que tem relação com a vida das crianças e com as famílias” e, assim, servir melhor à comunidade. Segundo ele, se a escola incentivar o trabalho dos(as) alunos(as) com a terra, com o

plântio, com a capina da roça, e fizer isso de uma maneira organizada, poderia gerar aprendizagens importantes e muitos conhecimentos sobre a terra, sobre a natureza e sobre a sua importância na vida coletiva.

Tais questões nos remetem novamente para as pesquisas colaborativas e formação de agentes comunitários, propostas por redes de pesquisadores acadêmicos, organizações não governamentais e associações indígenas, que ajudem as comunidades no reconhecimento e sistematização de práticas tradicionais de conviver com o território e na formulação de novas perspectivas para outros modos de viver⁵⁰. Equipes multidisciplinares de assessoria a comunidades indígenas, dessa forma, podem contribuir para a busca de autonomia econômica e de alternativas sustentáveis em terras indígenas⁵¹. Nessa direção, podemos destacar, também, o estímulo à participação de agentes agroflorestais e de saúde no âmbito escolar, como parte das ações de assessoria às comunidades indígenas, como proposto pela CPI/AC. Como ressaltou Weber (2006), isso pode ampliar as oportunidades de socialização de conhecimentos transmitidos nos cursos e oficinas de formação, reforçando a escola como espaço de transmissão de conhecimentos práticos e ligados à vida cotidiana.

Atribuir à escola diferenciada um papel de contribuir para a elaboração de alternativas locais de uso do território e de sustento para as novas gerações, como propõe Kanatyó, coloca-se como mais um desafio para que a escola se adapte à realidade dessas comunidades. Exige a continuidade dos projetos e pesquisas iniciados nos cursos de formação de professores, por meio de assessoria às aldeias, e a elaboração conjunta, conforme as demandas das comunidades, de cursos, oficinas e outros projetos colaborativos, considerando-se uma perspectiva temporal muito mais ampla do que aquelas oferecidas na formação inicial.

Na concepção de Kanatyó, a escola “tem que ser... fazer parte da nossa vida”, por isso, “a gente pode fazer artesanato na escola”, no entanto, “o povo da Secretaria não aceita isso, mas eles têm que acei-

50 ISA. A importância da gestão territorial para a autonomia e sustentabilidade das Terras Indígenas. *Facebook*, 24 nov. 2013.

51 Ver, como exemplo, o projeto piloto, desenvolvido em Roraima: *Makuchana*: em busca da autonomia e sustentabilidade das terras indígenas do Taiano (GOMES; KLEIN; SANTOS, 2013).

tar”. Como se pode ver nessa fala, o rumo que os(as) professores(as) da aldeia desejam para a sua escola, muitas vezes entra em tensão com as normas da Secretaria de Estado da Educação, que é quem contrata os(as) professores(as) e fiscaliza as escolas indígenas.

Escola própria, diferenciada ou intercultural?

Desde que o Ministério da Educação (MEC) passou a coordenar a educação indígena, em 1991⁵², incentivou a criação de instâncias gestoras nas Secretarias Estaduais de Educação para cuidar das escolas e da formação dos(as) professores(as) indígenas, especialmente da instituição e regulamentação do Magistério Indígena. Com a Resolução n. 3/99, o Conselho Nacional de Educação definiu as esferas de competência entre União, estados e municípios em relação ao funcionamento das escolas indígenas. Coube aos estados, que podem contar com a colaboração dos municípios, a oferta e a execução da educação escolar indígena. A resolução estabelece como responsabilidade da União a elaboração de diretrizes e políticas nacionais, assim como apoio técnico e financeiro para o provimento dos programas (GRUPIONI, 2006).

Em todos esses anos de construção conjunta de uma escola diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, muitos avanços ocorreram, mas as comunidades indígenas ainda têm muito que lutar para assegurar esse direito constitucional, como nos aponta Kanatyó:

[...] coube mais um pouco de respeito, mas a gente ainda encontra dificuldade, porque não tem ainda uma política que realmente possa ter tudo certinho sobre as escolas indígenas. Ainda não tem um programa certo pra poder desenvolver. Temos que preencher certa documentação do branco, essas coisas todas dessas escolas lá de fora, papelada, essas coisas. Tem isso tudo, isso eu acho que tem que fazer uma mudança, mas

52 O Decreto n. 26/91, da Presidência da República, transferiu a responsabilidade e a coordenação das iniciativas educacionais em terras indígenas da Fundação Nacional do Índio (Funai) para o Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação. Segundo Grupioni (2006), com essa determinação, as escolas indígenas foram incorporadas aos sistemas de ensino do país, colocando fim ao ciclo de atendimento das necessidades educacionais indígenas por missões religiosas.

tem que ver como é que a gente vai trabalhar. Depende de todas as comunidades indígenas, não é só a nossa aqui. Mas enquanto a nossa aqui, a gente vai levando, a gente conversa, mostra, apresenta os trabalhos da gente pra o povo da Secretaria, e estamos tocando o trabalho aí (Kanatyo).

Tais questões nos remetem à Tassinari (2001), quando ressalta as dificuldades de operacionalização governamental e administrativa do direito indígena a uma educação diferenciada e de adequação dos sistemas de ensino às tradições indígenas. Segundo a autora, isso ajuda a pensar a escola indígena como um espaço de fronteira, que não se configura como uma instituição externa e opressora, mas também não consegue se ajustar completamente aos desejos e expectativas das comunidades indígenas. Como espaço de fronteira, “nem tudo se encaixa” e “nem todos se entendem”, apesar dos esforços empreendidos pelos(as) professores(as) indígenas e pelos agentes da etnoeducação ou do sistema educacional.

Nessa perspectiva da autora, há conhecimentos advindos da escola que se articulam bem com as expectativas e visões de mundo indígenas, mas há também certos conhecimentos indígenas que não são facilmente incorporados ao currículo escolar. Tassinari (2001) menciona algumas zonas de desencontros e desentendimentos, entre elas, a legislação e a burocracia estatal que limitam a autonomia e impossibilitam a construção de escolas indígenas consoantes com o desejo das comunidades. Da mesma forma, podemos mencionar certas características da escola ocidental, como a separação entre as disciplinas, ritmos de aulas, regimes de trabalho dos professores etc. Acerca dos processos constantes de negociação entre a Secretaria da Educação e a comunidade, Siwê comenta:

E a gente vê que as coisas que a Secretaria queria impor sobre nós, hoje a gente não aceita. Então, a ordem é de baixo para cima na escola indígena. Então a gente não aceita coisa que vem da Secretaria direto de lá pra cá. Por exemplo, hoje na coordenação tem eu, que estou nessa linha de frente, mas eu não faço tudo sozinho, sempre a gente discute com os outros professores pra decidir tudo em grupo. Então, essa coisa de estar na frente, ela não é bem estar na frente, é de você estar compartilhando o conhecimento com os outros, você nunca faz uma coisa sozinho dentro de uma escola indígena. Você tem que sempre compartilhar com o outro para você ouvir, para você se reforçar, para você defender o seu direito. Então, isso que é importante (Siwê).

A escola indígena apresenta também muitas possibilidades de trocas, fluxos e intercâmbios de conhecimentos e de pessoas, e as próprias zonas de tensão acabam fornecendo materiais para reforçar diferenças ou manter distinções étnicas, como reconhece Tassinari (2001). Dessa forma, oferece um terreno criativo e fértil que permite repensar conhecimentos e tradições, tanto para os índios, como para os não índios. Apesar das tensões supracitadas, e entre o que acontece no papel e o que acontece na prática, parece predominar as orientações ditadas pela própria comunidade, conforme mostra esta fala de Kanatyo: “aqui nós fazemos do nosso jeito”, pois a preocupação central é com a “vida do nosso jovem, da nossa criança, esse é o maior pensamento que nós temos”.

Durante a realização de atividades coletivas relacionadas ao Calendário Socioecológico⁵³, observamos que as carteiras foram levadas para o pátio da escola e os(as) alunos(as) estavam todos concentrados na tarefa de desenhar em cartolinas as histórias e os mitos tradicionais Pataxó que ouviram dos mais velhos da comunidade. Não havia nenhum professor dando explicações, apenas acompanhando a atividade, às vezes ajudando, às vezes apenas observando. No dia seguinte, como ainda não tinham terminado a tarefa, os(as) alunos(as) seguiram realizando a mesma atividade com as carteiras novamente dispostas no pátio da escola, em grande silêncio e concentração. Quando terminaram, foram todos(as) para a sala de aula para socializar entre si e com os(as) professores(as) as histórias que desenharam e recriaram.

Como se pode ver, os(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi parecem estar conseguindo construir uma escola própria, que segue os interesses e ritmos da vida comunitária. No entanto, se considerarmos que as redes de interlocução construídas nos cursos de formação, a escola da aldeia é também o resultado de múltiplas influências formadoras “emaranhadas por um pensamento próprio”, como nas palavras de Rappaport e Pacho (2005, p. 40). Com o Calendário Socioecológico, instrumento teórico-metodológico desenvolvido por María Bertely

53 Observação de campo ocorrida em maio de 2012.

Busquets e Jorge Gasché, essa rede de interlocução se ampliou ainda mais, abrindo novas trilhas até o Peru e o México.⁵⁴

Construída nesse contexto de diálogo e colaboração, a escola indígena é fundamentalmente intercultural. Quando analisada a partir de dentro e na perspectiva deles, ela é um híbrido criativo de transformações, cujas influências “estrangeiras” são sempre digeridas e deslocadas para assumir funções que os próprios índios lhe atribuem, como sugeriu Franchetto (2010).

No entanto, como um processo continuamente negociado com outros atores e especialmente com a Secretaria de Estado da Educação, pode ainda ser pensada como espaço de fronteira, por comportar, ao mesmo tempo, muitas possibilidades, mas também muitas tensões e contradições.

Nessa perspectiva, acerca dos embates com a Secretaria de Educação, Grupioni (2006) ressalta que mesmo com a falta de qualificação dos agentes educacionais e os rígidos esquemas administrativos, os avanços na legislação abriram um horizonte bastante promissor e desencadearam um rico e intenso processo de educação escolar indígena em todo o país. No entanto, os(as) professores(as) Duteran e Sarah, mesmo ressaltando os aspectos positivos alcançados pela educação diferenciada praticada na aldeia, remetem-nos a outro ponto de tensão: a ida de jovens estudantes para as cidades em busca de continuidade da escolarização.

Em maio de 2012, três jovens da aldeia cursavam o ensino médio na cidade e esses(as) professores(as) da aldeia ressaltaram com orgulho o bom desempenho alcançado por eles, como resultado do trabalho desenvolvido na escola indígena.

O pessoal elogia muito eles, fala que eles são uns meninos muito inteligentes, e que têm muita facilidade. Então, a gente vê, assim, que a interculturalidade está aí também na facilidade da pessoa conseguir entender o que vai vir pra ele lá fora. Lá fora é só coisas picadas, cada matéria tem seu horário. [...] Então, a gente vê assim que nosso jeito de ensinar não está sendo um jeito fraco (Duteran).

[...] Os professores estão elogiando os meninos daqui, falam que são os melhores alunos que vão pra escola. Os alunos que tiram notas boas, os alunos que não dão tra-

54 Ver o capítulo 3 deste livro.

balho. [...] Então eu acho assim que é muito bom, é muito bom pra nossa escolinha, que muita gente não acreditou (Sarah).

E quando hoje vejo os alunos lá do ensino médio e os que já formaram lá, a gente vê que eles saíram daqui, desde lá, quando a gente começou em 96 e já se formaram, formaram aqui. Eu acho que isso é bom demais porque no início eles não acreditaram na escola indígena (Sarah).

Como se pode ver, como ressaltou Tassinari (2001), a escola borra as fronteiras mesmo quando empurra os jovens para a cidade, pois esses podem retornar às aldeias dispostos a investir nos projetos comunitários de valorização da cultura. Para o alcance desses resultados, como os próprios professores(as) ressaltaram, foi fundamental a experiência de trabalho coletivo e intercultural que teve início em 1996, com a sua participação no curso de Magistério Indígena e que continuou no Fiei, curso superior que concluíram em 2011:

Então, através das apostilas, através dos DVDs, do conhecimento dos outros professores de lá que não são índios, então, a gente veio trazendo também. Então, se a gente não tivesse feito esse curso, como que a gente ia passar esses conhecimentos para os alunos? Vamos supor, ia ter que estar pesquisando. Lá não, a gente já trouxe esse conhecimento de lá para cá, pra passar pra eles, então, não foi em vão (Sarah).

Nessa perspectiva, Sarah afirma que o trabalho desenvolvido hoje pelos(as) professores(as) na escola indígena da aldeia Muã Mimatxi “mudou foi pra melhor”, “assim, de estar passando para os alunos o que eu aprendi lá, o que foi bom”.

Para compreender como os princípios formadores, colocados em prática na escola da aldeia pelos(as) professores(as) formados(as) pelo Fiei, retomaremos o tema da pesquisa que emergiu nas narrativas como um dos aspectos mais relevantes da formação intercultural. No capítulo seguinte, são apresentados os projetos desenvolvidos por esses(as) professores(as) durante seus *Percurso Acadêmicos*, os frutos que continuam produzindo para a vida coletiva e o seu papel nas dinâmicas e na proposta pedagógica da escola.

CAPÍTULO V

A PESQUISA COMO UMA DAS APRENDIZAGENS MAIS RELEVANTES DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL⁵⁵

Como já vimos nos capítulos anteriores, os(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi, entrevistados(as) na pesquisa, consideram a experiência de formação intercultural do Fiei como um tempo de muitas aprendizagens e, entre elas, ganharam destaque os projetos de investigação, desenvolvidos ao longo do *Percurso Acadêmico*. De acordo com Siwê, a trajetória de formação desses(as) professores(as) teve início no Magistério Indígena – o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (Piei/MG) – criado em 1995, em uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG), a UFMG e outras instituições, para atender a demanda de formar professores(as) indígenas para a implantação e o funcionamento de escolas indígenas em Minas Gerais (PÁDUA, 2009).

55 Publicado originalmente em 2017 como capítulo de E-book. Ver: PÁDUA, K. C. A pesquisa como uma das aprendizagens mais relevantes da formação intercultural. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; DINIZ, M. E.; SOUZA, J. V. A. (Org.). *Prodoc: 20 anos de pesquisas sobre a profissão, a formação e a condição docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. E-book. p. 2872-3375.

É assim, depois que eu fiz o curso de ensino médio, fui escolhido pela comunidade, em 2004, para fazer o curso de formação de educadores indígenas, [oferecido] pela Secretaria do Estado de Minas Gerais. Nesse entretempo, de 2004 e 2005, como eu já era formado no ensino médio, eu podia entrar pra fazer o vestibular no [...] Fiei, eu e alguns outros da terceira turma. Aí, então, a gente fez vestibular em 2005, a gente foi aprovado pra entrar em 2006 (Siwê).

Conforme já mencionado, o Piei tinha como proposta a criação de escolas culturalmente sensíveis à diversidade das comunidades indígenas e às diferentes tradições étnicas. Visando garantir a influência dos povos indígenas sobre as práticas educativas a serem desenvolvidas nas escolas, esse programa propunha uma formação voltada para a pesquisa e a produção de materiais didáticos, valorizando a autonomia e as identidades culturais de cada povo. Segundo Rezende (2009), a experiência metodológica do Piei ajudou a consolidar um paradigma educacional inclusivo, com base na ideia de formar professores(as) como pesquisadores(as) de sua própria cultura, que norteou, também, a proposta pedagógica do curso de Formação Intercultural de professores(as) Indígenas (Fiei).

Nas oportunidades de encontro de professores(as) indígenas de várias etnias de Minas Gerais, dentro do Piei, teve início a luta pela continuidade dos estudos no ensino superior, quando as lideranças indígenas apresentaram tal demanda à UFMG, o que resultou na instauração de uma comissão para delinear um projeto de formação intercultural que deu origem ao Fiei (FERNANDES, 2011).

Em dezembro de 2005, a UFMG noticiou a realização de um “Seminário de Formação de Formadores”, com o objetivo de discutir a proposta curricular e as concepções que norteariam o curso de Formação Intercultural de Professores. Nesse seminário, já havia a proposta de o curso acontecer por módulos de aprendizagem, prevendo etapas de quatro (4) semanas na universidade, etapas intermediárias, realizadas nas comunidades⁵⁶, e um processo seletivo diferenciado que exigia carta de apresentação, escrita por representantes da comunidade indígena

⁵⁶ Essa alternância visava a uma conciliação entre práticas acadêmicas e atividades docentes nas escolas indígenas (FERNANDES, 2011).

(UFMG, 2005). A notícia destacava que os(as) estudantes, que, também, eram professores(as) nas comunidades indígenas, deveriam desenvolver projetos de estudos e pesquisas, em interface com projetos sociais, sob a orientação de monitores, seguindo percursos acadêmicos diferenciados (UFMG, 2005; 2007).

Esse curso começou pela reivindicação da comunidade, para a gente dar continuidade ao trabalho da escola, com os alunos. Foi assim uma coisa muito boa, porque já era esperado há muito tempo. Depois que a gente terminou o mestrado, em 99, [a gente] ficou na expectativa de ter o curso superior. Aí aconteceu, em 2006 [foi] a primeira vez que a gente foi para Belo Horizonte (Sarah).

Então, assim, fazendo um resgate das lembranças do nosso início, de chegada na UFMG, [...] primeiramente teve uma luta de chegada, foi a questão de ser uma coisa bem nova [...]. A estrutura da UFMG não conhecia essa questão da educação ou da formação superior para professores(as) indígenas. Era uma coisa nova [...], a gente teve que buscar muita força, das lideranças nossas, dos estudantes, pra gente poder [...] explicar pra eles que isso era um direito que realmente a gente tem dentro da Constituição, [...] que defende o direito à educação escolar indígena. Isso pra nós foi muito importante, porque a gente foi abrindo essas portas da UFMG para as comunidades indígenas de Minas Gerais (Kanatyo).

Iniciado em 2006, o Fiei apresentava proposta de uma formação diferenciada e de um currículo aberto, norteado pelos interesses de pesquisa dos estudantes e das comunidades. Esse foco na pesquisa ganhou expressão na noção de *Percursos Acadêmicos* diferenciados, uma forma de atender aos interesses das comunidades indígenas e formar profissionais capazes de agenciar os projetos comunitários (FERNANDES, 2011). Os percursos acadêmicos acabaram se tornando um importante componente curricular, possibilitando a articulação das pesquisas desenvolvidas pelos estudantes com os projetos sociais de suas comunidades. Apresentavam-se como uma possibilidade de o estudante indígena se apropriar criticamente da cultura alheia e “construir caminhos, escrituras próprias e de sistematizar seus conhecimentos” (FERNANDES, 2011, p. 2).

A pesquisa nos *Percursos Acadêmicos* do Fiei

Os projetos de pesquisa, antes intervenções sociais, de educação na comunidade, orientam os percursos e são as linhas-mestras que dão rumo aos Percursos Acadêmicos. Isso faz toda a diferença na formação intercultural de educadores indígenas.

Maria Inês Almeida⁵⁷

A importância atribuída pelos(as) professores(as) indígenas, da aldeia Muã Mimatxi, aos projetos sociais desenvolvidos durante o *Percurso Acadêmico* do Fiei, parece demonstrar uma decisão acertada da proposta curricular do curso de oferecer, a eles(as), a possibilidade de desenvolver investigações relacionadas aos seus próprios interesses coletivos. Essa proposta, por sua vez, encontrou, nesse grupo de professores(as) Pataxó, uma recepção favorável que acabou por produzir muitos frutos para a escola e a vida cotidiana da aldeia.

Destacou-se, nas narrativas, um gosto especial por esse tipo de investigação proposta no curso, que acompanha as dinâmicas da prática social e busca soluções para os problemas da comunidade. Dessa forma, esses(as) professores(as) indígenas abraçaram as oportunidades oferecidas no processo de formação intercultural para conhecer e transformar a sua vida social. Assim, conforme destacou Arévalo (2010), após um longo processo de imposição cultural, esses(as) professores(as) indígenas puderam colocar o processo de investigação a serviço dos projetos sociais da comunidade e se envolver na recuperação de seus conhecimentos, suas histórias, seus mitos, sua língua, suas músicas e danças etc..

A ideia de conectar a formação com as necessidades e o ritmo de vida das comunidades indígenas, e de tornar os(as) professores(as) indígenas pesquisadores(as) de sua própria cultura, encontra-se no cen-

57 ALMEIDA, Maria Inês. Os índios, inclusive. *Diversa*, Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, ano 7, n. 13, fev. 2008, p. 1. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/13/artigo2.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

tro da proposta pedagógica e curricular da Fiei, como apontou Rezende (2009). Essa autora menciona alguns dos principais aspectos do curso indicados no primeiro relatório interno da Fiei, de 2006, entre os quais destacamos o compromisso da formação com o desenvolvimento da escola indígena e o desenho curricular flexível como contrapartida a uma estrutura rígida e fragmentada de aprendizagem.

É nessa visão de flexibilidade que se destaca, na proposta curricular da Fiei, os *Percursos Acadêmicos*, que permitem a cada estudante traçar um caminho específico dentro do curso, de acordo com seus interesses e com as demandas de suas comunidades. Como já mencionado, no projeto pedagógico do curso, tais percursos se estruturam com base em uma dupla articulação: com uma área de conhecimento e com os projetos sociais de sua comunidade. Nessa perspectiva, os projetos sociais, definidos ao longo do curso com base nas principais demandas das comunidades indígenas, articulam-se com os campos do conhecimento e com as atividades de ensino e de estágio, interligando as atividades de formação, a docência e “as ações/iniciativas enquanto membro da sua comunidade” (UFMG, s/d, p. 23). O projeto pedagógico do curso enfatiza, também, a articulação entre conhecimento científico e conhecimento da experiência,

de forma a colocar em questão a supremacia antes atribuída à ciência, como única forma válida de conhecimento, dando ênfase nas diferentes formas e tradições de conhecimento nos diferentes sistemas de pensamento e, dentre estes, no pensamento ameríndio (UFMG, s/d, p. 23).

De acordo com essa proposta, os estudantes elegeram temas de investigação para desenvolverem uma atividade de pesquisa que acompanhou toda a sua trajetória de formação, e culminou com a apresentação de um produto final, relevante para as suas comunidades. Como veremos, essa proposta alternativa de formação, voltada para o envolvimento dos(as) professores(as) indígenas na investigação de temas relevantes para o contexto da aldeia em que vivem, contribuiu para a reafirmação de seus saberes e tradições étnico-culturais, liberando a sua criatividade sociocultural, como apontou Gasché (2013).

Talvez por isso, tais projetos de investigação destacaram-se nas narrativas desses(as) professores(as) Pataxó, que os mencionaram em suas lembranças das aprendizagens importantes adquiridas no curso, salientando o seu papel no contexto de vida da aldeia, na história coletiva do grupo e no trabalho desenvolvido na escola indígena.

Ao vivenciarem, durante o curso, processos de investigação relevantes para a comunidade em que vivem, esses(as) professores(as) Pataxó puderam dar visibilidade as suas lógicas culturais, saberes e valores tradicionais, transformando *os Percursos Acadêmicos* em caminhos fecundos para o diálogo intercultural. Para isso, contribuiu um currículo que enfatizava a reflexão sobre a prática, a utilização de instrumentos de investigação-ação, a valorização da experiência sociocultural dos estudantes, a contextualização do processo de formação, o vínculo com o território e a relação com os projetos sociais das comunidades (SILVA, 2012).

Cada um dos quatro professores da aldeia Muã Mimatxi que cursaram o Fiei desenvolveu um projeto de investigação que tinha, em comum, a sua relevância comunitária e a sistematização dos “conhecimentos tradicionais” do povo Pataxó. Assim, fizeram um planejamento de modo que cada professor escolhesse áreas e eixos temáticos diferentes⁵⁸, com vistas a abarcar diferentes demandas da comunidade. Dessa forma, cada um deles destacou um projeto de investigação desenvolvido durante o *Percurso Acadêmico* no Fiei: Duteran ressaltou o seu projeto sobre a língua Pataxó; Siwê a sua pesquisa sobre os jogos matemáticos; Sarah, a pesquisa sobre os mitos e histórias tradicionais e Kanatyó, o grupo Pataxó da aldeia Muã Mimatxi. Todavia, em sua narrativa, Kanatyó pouco falou dessa sua pesquisa, destacando especialmente o projeto do Calendário Socioecológico que, como vimos, adquiriu grande relevância na vida da escola.

Essa perspectiva de trabalhar com projetos sociais demandados pela comunidade encontrou grande ressonância entre esses(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi, pela possibilidade de se articular aos interesses da escola e da aldeia, naquele contexto de vida do grupo.

58 Como mencionamos anteriormente, o Fiei se organizou em três áreas: *Línguas, artes e literatura*; *Ciências da natureza e matemática*; e *Ciências sociais e humanidades*, e três eixos temáticos: *A escola indígena e seus sujeitos*; *múltiplas linguagens*; e *conhecimento socioambiental*.

Perceberam os *Percursos Acadêmicos* como uma oportunidade interessante de pesquisar e contar sua própria história.

Como vimos, na visão de Kanatyó, viram no curso uma oportunidade de pesquisar e escrever a própria história, conhecer melhor a sua cultura e estudar as especificidades desse grupo Pataxó que fundou a aldeia Muã Mimatxi. Isso implica em uma importante mudança de perspectiva, já que historicamente os povos indígenas foram objetos de estudo de outros povos e não sujeitos e protagonistas da produção do conhecimento sobre si mesmos.

Como podemos constatar, por meio dos projetos sociais desenvolvidos em seus percursos acadêmicos, os(as) professores(as) da aldeia puderam recuperar e fortalecer suas lógicas próprias de produzir conhecimento e utilizar o processo educativo para seus próprios interesses, em consonância com as ideias defendidas por Arévalo (2010). Esse autor ressalta que as populações indígenas concebem o processo educativo como um processo de investigação e como um processo político, que intenciona discutir problemas e encontrar soluções para transformar a sua realidade. Por meio dos *Percursos Acadêmicos*, puderam se colocar como investigadores e conhecedores da sua realidade, desenvolvendo projetos na perspectiva do povo Pataxó, como mostra a fala de Siwê, afirmando que o Fiei contribuiu para reforçar a perspectiva de colocar a investigação ao serviço da sua etnia.

Bom, a gente era muito novo, assim, no tempo, antes de começar. A gente tinha muito pouca ideia sobre o que era uma educação que a gente desejava. No meu entender, tinha muito pouco conhecimento, porque a formação [...] que a gente tinha era do nosso próprio jeito tradicional. Depois que a gente iniciou o curso em 2006, a gente foi adquirindo um pouquinho desse conhecimento de estar transcrevendo as coisas, organizando mais, sistematizando mais o nosso conhecimento (Siwê).

Siwê ressaltou as pesquisas desenvolvidas nos *Percursos Acadêmicos* como o grande diferencial do curso, apesar das dificuldades que enfrentaram para elaborar “a sua proposta, sua justificativa, o seu projeto, a sua metodologia” e do constante fazer e refazer próprio dos processos de pesquisa, principalmente para quem

[...] não tinha ideia de [como] montar realmente um pequeno projeto pra você fazer seu estudo e ao final do curso você mostrar o que você fez, o projeto concreto lá, e apresentar para as pessoas lá, falar aqui esse foi meu projeto e tal, e as pessoas e os professores convidados falar lá se gostaram ou não do seu trabalho final (Siwê).

Diante das dificuldades, Siwê afirma que recebeu muito apoio do pai, Kanatyó, liderança na sua comunidade. Quando ficava “sem saída”, “sem respostas”, “aí eu conversava com o meu pai Kanatyó”, “também aqui ele era meu orientador”, que dizia: “vamos levar nessa linha aqui, vamos com calma, vamos buscar esse outro caminho, e aí a gente foi trabalhando”. Lembra como foi demorada a escolha do seu tema, de como “ficou perdido lá”, mas depois descobriu que “esse projeto era o que eu queria mesmo”, embora “faltando dois módulos, não tinha nada escrito, tive que correr contra o tempo”.

Todavia, mesmo considerando que o processo da pesquisa foi “muito complicado”, afirma: “isso foi uma grande experiência pra mim, porque eu tive um aprendizado muito grande”. Mas isso porque tais projetos tinham vinculação com as comunidades: “sempre o foco foi voltar para a comunidade, fazer pesquisa talvez de um jeito de ajudar essa comunidade”. Nesse sentido, “essa coisa da pesquisa foi um ponto muito interessante, porque a gente levou a nossa voz, nós mesmos levamos nossa voz pra apresentar lá”. Além disso, ressalta o fato de terem trazido bons frutos para a aldeia e a escola, como veremos mais adiante. Duteran também ressalta:

Uma coisa assim que foi muito importante pra mim foi a questão dos projetos. Também, porque eu mesmo quando comecei a trabalhar, antes de fazer a faculdade, eu nunca tinha escrito um projeto. [...] Lá teve várias disciplinas que foram passando isso pra gente, dando várias orientações de como escrever um projeto, diferentes tipos de projetos (Duteran).

Reafirma que “a maior importância pra gente é a ideia de alguns projetos que a gente conseguiu nesse curso”, no entanto, ressalta um fator que contribuiu para esse resultado: “a nossa comunidade abraça as nossas ideias, em uma comunidade pequena é mais fácil de trabalhar”. Acerca desse aspecto, Gasché (2013) ressaltou a importância de contextos comunitários em que existe uma consciência da dignidade de

seus valores e saberes culturais como um fator que pode impregnar as expectativas dos(as) professores(as) e influenciar a aceitação de propostas educativas de revalorização de seus saberes.

Sarah também considera que os projetos desenvolvidos durante o *Percurso Acadêmico* foram um dos aspectos mais importantes do curso. Ressalta que as ideias desses projetos nasceram dentro da aldeia, mas contaram com a orientação dos(as) professores(as) do Fiei:

[...] a ideia nasceu, assim, dentro do nosso trabalho que já ia levando, só que chegou no final com a ajuda deles, pra poder organizar, escrever, digitar. Os professores viram não foi só uma vez, nem duas, viam o que estava faltando, o que não estava, o que a gente estava precisando escrever mais, o que a gente tava precisando pesquisar mais. Foi uma coisa que nem terminou ainda, ainda tem que estar completando. Então, eu acho que nunca vai acabar, sempre vai acontecer coisa diferente, coisa nova pra estar pesquisando (Sarah).

Essa ideia de que esse trabalho ainda não terminou diz respeito ao próprio processo de investigação, que sempre aponta para novos problemas de pesquisa, e com as muitas possibilidades abertas para a vida da aldeia e da escola, devido a seus resultados, mas também com certa sensação de que o trabalho ainda precisaria passar por um processo de finalização. Precisamos considerar, nesse ponto, as dificuldades de se colocar em prática essa proposta pedagógica ousada dos *Percurso Acadêmicos*, tendo em vista o número elevado de alunos(as) do curso (142 estudantes indígenas), a diversidade de contextos étnicos e subétnicos (sete etnias contempladas e de aldeias diferentes) e, especialmente, a estrutura universitária na qual o Fiei se inseria como um curso especial de graduação, portanto, sem poder contar com a dedicação exclusiva ou carga horária específica de seus professores.

A respeito do produto final do trabalho⁵⁹, cabe ressaltar que apesar de Sarah ter apontado a contribuição dos(as) professores(as) e moni-

59 Não nos foi possível ter acesso aos produtos dessas investigações apresentados como Trabalho de Conclusão de Curso pelos estudantes indígenas do Fiei. Dada a importância da análise desses trabalhos, defendemos a disponibilização desses materiais para os pesquisadores, como parece ser o caso do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior, da Universidade Federal do Ceará. Disponível em: nepe@yahoogrupos.com.br. Acesso em: 19 ago. 2013.

tores(as) no acompanhamento do processo para os resultados alcançados, isso não aconteceu a contento em todos os casos. São vários os fatores que interferem para o alcance de resultados exitosos na formação intercultural de educadores indígenas e nas pesquisas dos estudantes (GASCHÉ, 2013; GRUPIONI, 2013). Diante da riqueza desencadeada nos processos de investigação iniciados na formação inicial, é importante defender a continuidade da colaboração intercultural após a conclusão da Licenciatura, a exemplo de iniciativas como o projeto *Saberes Wajãpi: formação de pesquisadores e valorização de registros etnográficos indígenas*, coordenado por Dominique Gallois (PÁDUA, 2014).

Apresentaremos, a seguir, algumas reflexões que apareceram nas narrativas desses(as) professores(as) Pataxó, da aldeia Muã Mimatxi, a respeito de tais projetos sociais desenvolvidos ao longo de seus *Percursos Acadêmicos* no Fiei.

Os projetos sociais desenvolvidos pelos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi no Fiei

O projeto sobre a língua Pataxó, desenvolvido por Duteran no seu *Percorso Acadêmico*, foi destacado por ele como “o maior aprendizado” adquirido no Fiei.

O maior aprendizado que eu tive, o maior conhecimento que eu peguei, que eu consegui trazer da faculdade pra cá e pra mim, foi esse trabalho, essa questão da língua, que até hoje eu trabalho muito com os meninos, procuro sempre estar trabalhando com eles na sala, na escola (Duteran).

A importância atribuída a esse projeto é justificada pelo papel que tem a língua para a identidade Pataxó: “essa questão da língua, eu achei ela muito importante, porque é uma forma muito importante de fortalecer nossa identidade, de fortalecer mais ainda nossa identidade”. Esse professor indígena ressalta que “a língua pra gente é uma coisa muito importante, é como se fosse a nossa mãe”, e considera que foi a universidade que “trouxe esse conhecimento pra mim”.

Eu pretendo me aprofundar cada vez mais dentro disso, porque eu vejo que a língua pra gente é uma coisa muito importante, é como se fosse a nossa mãe. A gente perder a nossa mãe não é uma coisa fácil, com a língua também é a mesma coisa. Sempre teve esse vestígio dessa língua, então, a gente viu que ela nunca se acabou, sempre teve um vestígio dela. Através desse pequeno vestígio dessa língua que os nossos velhos lá de Barra Velha falavam e que eu vi nas outras aldeias também, a gente trouxe essas palavras e fomos colocando pra eles, para os Maxakali. Fui colocando essas palavras pra eles, é dessa forma, é assim e assado, fui trabalhando (Duteran).

Duteran comenta que, só mais recentemente entre os Pataxós, surgiu o interesse em registrar os vestígios da língua, reconhecendo a sua importância para a memória desse povo. Relata que “até uns quinze anos atrás, mais ou menos, muitos velhos ainda falavam alguma coisinha” da língua Pataxó, mas atualmente, em Barra Velha, restaram poucos velhos que tinham o conhecimento da língua tradicional. Isso justifica, segundo ele, a importância da sua pesquisa, desenvolvida no Fiei, que procura registrar os vestígios da língua tradicional. Começou buscando por pessoas em Barra Velha que conheciam algumas palavras, registrando o que encontrava.

E foi o que eu fiz [...]. Eu procurei Dona Zabele, e tem o Matalauê também que tem alguma coisa, a mãe dele era a Josefa, uma das mulheres que lutou muito lá em Barra Velha e ela também falava alguma coisa, então, com ele eu consegui alguma coisa também (Duteran).

Duteran explicitou a especificidade da sua pesquisa em relação a Patxôhã⁶⁰, um esforço de reconstrução da língua com base no vocabulário registrado por cronistas e viajantes, empreendido por pesquisadores Pataxó a partir de 1998, em um processo coletivo que envolve todas as gerações. Carvalho e Miranda (2013) mencionam que o vocabulário ainda dominado pelos mais velhos passou a ser ensinado na escola indígena de Barra Velha, pelos(as) professores(as) de Cultura. Há ainda uma menção, nesse verbete, ao papel pioneiro de Kanatyó, um dos nossos

60 Trata-se de um esforço de recuperação da língua, envolvendo várias gerações, especialmente, em aldeias situadas no extremo-sul da Bahia, mas não só. Ver verbete Pataxó do ISA, de Carvalho e Miranda (2013). Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/pataxo>. Acesso em: 7 set. 2018.

entrevistados, na elaboração de cantos com vocábulos da língua indígena, quando ainda vivia em Barra Velha.

Tem o trabalho da Bahia lá, que é o Patxôhã, que eu citei também lá no meu trabalho. Eu não quis entrar em detalhe, eu só falei que tinha o trabalho do Patxôhã, o meu trabalho não é seguindo o Patxôhã, o meu trabalho é completamente diferente do Patxôhã. O meu trabalho é relacionado à língua Maxakali, em cima do povo Maxakali mesmo (Duteran).

Então, hoje, aqui na nossa escola, nós fizemos nosso guia de palavras nossas mesmo, elaborando várias coisas dentro disso aí. É um trabalho, como eu falei pra vocês, que é totalmente diferente do que está acontecendo lá na Bahia. O que eu fiz aqui é totalmente diferente. O Siwê me ajudou bastante também nesse trabalho porque, antes disso, antes de eu ter esse foco nessa linha de trabalhar a língua, a gente ia fazer esse trabalho há muito tempo. Eu, ele e o irmão dele íamos fazer isso há muito tempo, só que a gente não tinha esse conhecimento. A gente sabia que Pataxó era parente de Maxakali, mas não sabia que era tão chegado assim em questão de língua, da fala. A gente não sabia. Então, depois disso, a gente viu que está muito mais fácil pra gente resgatar essa nova língua de novo (Duteran).

Duteran justifica a relação histórica dos Pataxó com os Maxakali para ressaltar a importância do seu trabalho em relação ao Patxôhã: “é um trabalho que a gente tá fazendo em cima de um povo que a gente sabe que é uma origem nossa também, os Maxakali”. Relata que foi em conversas com os Maxakali que observou muitas semelhanças entre as duas línguas, que viriam de uma mesma família linguística (Maxakali) e de um mesmo tronco (Macro-jê).

Então, aproveitando esse curso que nós tivemos lá, eu fui fazendo esse pequeno trabalho com eles, eu estudando e fazendo esse trabalho com eles, conversando com eles, [sobre] qual é a diferença da nossa língua pra língua deles, qual é a aparência que tem. Hoje, pegando uma palavra nossa e pegando uma palavra deles, a gente vai ver pouca diferença, são poucas diferenças. Existe canto que eles fazem que é nosso, então, eles falam assim porque tem uma história. Há muito tempo, quando começou aquele massacre de 51, não sei se já ouviram falar, que teve na aldeia Barra Velha, onde mataram muitos dos velhos Pataxó. Muitos fugiram, e já que eles tinham muito contato com os Maxakali, uns fugiram e vieram para os Maxakali. Tem parente Maxakali

que conta que o pai dele contou que eles vieram fugidos de lá pra cá. São coisas que eu nunca imaginava ser e que eu descobri, então, para mim, é uma riqueza muito boa. A universidade trouxe esse conhecimento pra mim. Quando eu tiver tempo, eu pretendo voltar novamente e fazer faculdade (Duteran).

Conforme o relato de Duteran, a sua pesquisa foi feita, principalmente, com base em fontes orais, já que existem poucos registros históricos escritos da língua Pataxó. Ele menciona o acesso a uma única fonte escrita, o “quadro de vocabulário”, de Maximiliano de Wied e Chestmir Loukotka⁶¹, comentando, no entanto, que nele constam poucas palavras.

Carvalho e Miranda (2013) referem-se a controvérsias a respeito dos idiomas Maxakali e Pataxó, afirmando que, devido a uma semelhança entre eles, pesquisadores Pataxó têm considerado que se trata de uma língua só, cujos vocábulos completam-se sem dificuldades. No entanto, as autoras mostram reservas a esse respeito, apontando a complexidade do processo relacionado à recuperação da língua Pataxó e afirmando que os próprios especialistas da área não chegam a um acordo a respeito do parentesco tanto com a língua Jê quanto com a família Maxakali. Também Grunewald (2001) menciona a existência de informações contraditórias sobre a classificação da família linguística Pataxó, defendendo que se trata de línguas diversas, filiadas ao mesmo tronco. Esse autor, contudo, ressalta os empréstimos linguísticos recentes, relacionados ao fato de aldeias Maxakali terem servido de refúgio para alguns índios Pataxó, após o Fogo de 51 e a criação do Parque Nacional do Monte Pascoal.⁶²

O projeto social desenvolvido por Siwê, durante o *Percurso Acadêmico* na Fiej, foi relacionado aos jogos e brincadeiras, sobre os quais não entra muito em detalhe em sua narrativa. Imaginamos se tratar de jogos matemáticos, que podem ser utilizados como materiais didáticos na escola. Segundo ele, esse foi um projeto coletivo que envolveu alunos(as),

61 Ver: WIED, Maximiliano Príncipe de. *Viagem ao Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Ed. da USP, 1989. p. 149-170 e LOUKOTKA, Chestmir. A língua dos patachos. *Revista do Arquivo Municipal*, n. 54, São Paulo, 1939, p. 5-15. Disponível em: http://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/pataxo1.html. Acesso em: 16 jul. 2020.

62 Sobre a influência desses dois eventos na vida dos Pataxó de Barra Velha, ver Pádua (2015) e o capítulo 1 deste livro.

professores(as) e outras pessoas da comunidade. Sarah, também, em sua narrativa, mencionou esse projeto como um trabalho que envolveu os(as) alunos(as) na sua elaboração e que resultou no final do processo com a produção de 20 jogos, nos quais “os desenhos são todos das crianças”.

Siwê relata que começou o trabalho envolvendo, inicialmente, uma turma de 12 alunos da escola, com o pensamento de que “cada um vai ter uma participação nesse projeto, porque eu não quero fazer essa coisa sozinho, quero levar as suas vozes também pra lá. Então, criancinha que tava com seis anos, iniciando na escola, já começou com essa tarefa de fazer um joguinho”. O projeto contou, também, com a participação das pessoas mais velhas da comunidade: “a gente levou o mais velho pra escola pra contar a história” e foi assim que, segundo o seu relato, a ideia foi amadurecendo.

Na narrativa de Siwê “todo mundo se envolveu com esse encanto do jogo” e o processo foi positivo, também, do ponto de vista da aprendizagem dos(as) alunos(as) na escola: “todo mundo aprendeu, que serviu até mesmo pra desenvolver as crianças que são mais caladas, conversar mais, se abrir mais, dialogar, então, foi uma coisa muito importante”.

Afirma que, no início do trabalho, teve dificuldades em “transcrever no papel e montar as regras e fazer vários jogos”, e que buscou inspiração em uma experiência chamada de Pedagogia da Roda, desenvolvida por Tião Rocha, na cidade de Curvelo/MG. Isso porque, segundo ele, encontrou muitas semelhanças no modo de construção do conhecimento entre a Pedagogia da Roda e as brincadeiras das crianças da aldeia: “quando eu cheguei lá a gente viu que era muito parecido assim o jeito que as crianças faziam”.

Siwê menciona que, com esse projeto, a aldeia foi contemplada duas vezes com o Prêmio Culturas Indígenas, que apoia iniciativas culturais e premia comunidades indígenas que apresentem “projetos destinados a fortalecer suas tradições e transmiti-las aos jovens” (CRETÃ, 2007, p. 15). Na edição do Prêmio Culturas Indígenas, de 2007⁶³, encontramos re-

63 Ver: CRETÃ, Ângelo (Ed.). *Prêmio Culturas Indígenas*. São Paulo: Sesc, 2007. Disponível em: <http://es.scribd.com/doc/106378185/Catalogo-Premio-Culturas-Indigenas-2006-Edicao-Angelo-Creta>. Acesso em: 10 ago. 2013. O Prêmio Culturas Indígenas é um programa do Ministério da Cultura em parceria com a Petrobras, criado em 2006.

ferência a um projeto da aldeia, intitulado “O tempo da escola e o tempo da vida”, que faz a seguinte menção aos jogos: “Os jogos e as brincadeiras sempre eram realizadas no terreiro da aldeia e nos rios. Os jogos eram feitos com frutas e outras coisas da natureza” (CRETÃ, 2007, p. 265).

Por meio desse projeto dos jogos, Siwê ressalta: “estamos trabalhando assim para melhoria não só nossa, mas da comunidade inteira”, reforçando a ideia da importância coletiva de tais projetos para o fortalecimento de seus saberes e tradições e para o diálogo entre as gerações.

A respeito do seu projeto desenvolvido durante o *Percurso Acadêmico* do Fiei, Sarah ressalta que a sua pesquisa envolveu mais diretamente o registro de histórias da sua mãe, hoje falecida, que era a mais velha da comunidade. Essa pesquisa resultou em um livro e um CD-ROM com as histórias da sua mãe⁶⁴ e, segundo Sarah, permitiu “estar conhecendo mais quem era ela, como que foi a vida dela, quando ela era criança, quando ela formou família, por onde que ela passou”. Conta que, apenas em um dos momentos, a sua pesquisa envolveu os alunos, quando aproveitou para registrar em filme para entrar no trabalho:

A gente teve com os alunos foi na hora da contação de história, teve com os meninos contando histórias, ficaram ouvindo depois colocamos alguns alunos também para contar para ver quem que era, quem são os futuros contadores de história aqui da aldeia, aí teve a participação dela e dos alunos, que era para a gente filmar (Kanatyo).

Já Kanatyo, ao mencionar o projeto desenvolvido durante o seu *Percurso Acadêmico*, ressalta o contexto social e histórico específico desse grupo Pataxó, de criação de uma nova aldeia em Minas Gerais, a Muã Mimatxi, que chama de “recomeço”:

E aí durante esse percurso a gente veio tentando trabalhar esse conhecimento, esse conhecimento da própria atividade da vida, tentando trabalhar e desenvolver algumas atividades, desenvolver algum projeto como o que a gente concluiu no curso. Cada um fez o seu projeto, e cada um de nós fez o que tava na cabeça naquele momento. Então eu puxei pra fazer um resgate desse grupo aqui da aldeia Pataxó, que é um grupo, assim, específico que vem fugindo dessa questão do jeito de vida de outras comunidades (Kanatyo).

64 Ver: BRAZ, Sarah dos Santos. *Dona Maria, Pakamanakú Pataxó*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso do Fiei (ainda não publicado). 2011.

A pesquisa na formação e a prática docente

“[...] trata-se de uma investigação desenvolvida no cotidiano escolar e compreendida como discussão permanente acerca do currículo, da prática e da problemática social”

(DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p. 1232).

Como podemos constatar, com esses projetos de pesquisa desenvolvidos nos *Percursos Acadêmicos* da Fiei, os(as) professores(as) indígenas tornaram-se sujeitos da investigação de temas que interessavam à vida coletiva e à escola indígena. Mas a esse respeito, os espaços-tempos de pesquisa e de formação não se reduzem à escola, porém, abarcam toda a vida comunitária da aldeia.

Embora os processos de investigação concluídos por esses(as) professores(as) guardem semelhanças com a pesquisa científica, parecem seguir um modelo epistemológico próprio e ainda pouco conhecido, como destacaram Diniz-Pereira e Lacerda (2009). No caso desse contexto sociocultural, observamos uma forte valorização da relação dos conhecimentos produzidos com a prática, o que nos remete a uma característica do conhecimento tradicional (CARNEIRO DA CUNHA; ALMEIDA, 2002), que é a contínua articulação de pressupostos culturais e práticas. Segundo esses autores, concepções de mundo se ajustam a modos de fazer, não existindo um saber desvinculado da prática, pois é por meio dela que o conhecimento se transmite e se amplia. Para os(as) professores(as) entrevistados(as), as práticas são o trabalho com os(as) alunos(as) e os projetos de vida comunitária. Envolvem a escola e vão também além dela.

No caso dos projetos de investigação desenvolvidos nos *Percursos Acadêmicos* da Fiei, além de contribuir para recuperar conhecimentos, mitos e histórias tradicionais e a língua Pataxó, também resultaram em produtos que sistematizaram os conhecimentos produzidos e se transformaram em materiais didático-pedagógicos utilizados na escola. Sarah destaca

o potencial educativo desses produtos, ressaltando a possibilidade de sua utilização pelos(as) alunos(as) da escola: “então cada um ficou com [um tema] que no final transformou em um produto, que é para deixar, assim, na escolinha, para a gente estar trabalhando com os alunos”.

Como já mencionamos, tais projetos de investigação, iniciados e desenvolvidos no Fiei, resultaram em produtos como: os jogos construídos no projeto do Siwê; o livro de histórias e o CD produzido em consequência do projeto de Sarah; o projeto de recuperação da língua Pataxó de Duteran, cujos vocábulos têm sido utilizados em sala de aula com os alunos, e o instrumento do Calendário Socioecológico, apropriado pelos(as) professores(as) dessa aldeia, que gerou muitos desdobramentos e materiais. Podemos citar, especialmente, os livros produzidos em parceria com professores(as) da UFMG que, segundo Sarah, colaboraram na organização dos temas e na seleção dos materiais. Acerca da importância desses materiais na vida da escola, Kanatyó também comenta:

[...] então, temos alguns projetos como, por exemplo, a produção de material. A gente percebeu que a gente nunca teve um material que correspondesse com a nossa demanda, com a nossa visão de educação, de história. Então, a gente sempre produz [materiais] no dia a dia com as crianças (Kanatyó).

Sarah destacou essas orientações práticas de trabalho com os(as) alunos(as) e de produção de materiais didático-pedagógicos como importantes aprendizagens adquiridas na Fiei, em sintonia com concepções próprias de relação com o conhecimento. Trabalhos envolvendo os(as) alunos(as) e a escola da aldeia, tais como desenhos, filmes, pinturas e oficinas, realizados em parceria com os(as) professores(as) e monitores(as) do Fiei, especialmente nos estágios curriculares e nos intermódulos, segundo essa professora, empolgava e animava a todos. Além do mais, ressalta, muitos deles resultaram em materiais didáticos e projetos desenvolvidos na escola, os quais os(as) alunos(as) é que eram os autores.

Contudo, essa valorização de saberes práticos não se restringe à sala de aula, já que muitas vezes ultrapassa os muros da própria escola, voltando-se para a resolução de problemas da comunidade, como àqueles relacionados ao território. Cada tema-problema que se tornava

objeto de atenção da escola por alguns dias, segundo Sarah, resultava em livros, cartilhas, vídeos, apostilas, desenhos, calendários, construídos coletivamente, por alunos(as) e professores(as).

Siwê e Duteran também destacaram a importância de conhecimentos práticos relacionados ao uso do território adquiridos na Fiei e que trouxeram para a aldeia, tais como técnicas de cuidado e reciclagem de lixo, preparo de adubo, manejo da terra, preparo do solo e combate a incêndio.

Sarah ressaltou a continuidade desse trabalho de produção de cartilhas, vídeos e livros, envolvendo um trabalho coletivo de alunos(as) e professores(as) na discussão de certos temas, após a conclusão do curso, mostrando a relevância desse aspecto prático do conhecimento em suas concepções e representações de mundo. Os projetos de pesquisa desenvolvidos no Fiei também lhes abriu a possibilidade de, após a conclusão do curso, continuar produzindo novas investigações e outros materiais – de maneira autônoma ou com novas formas de colaboração intercultural.

Como se pode ver, os conhecimentos que resultam desse tipo de pesquisa são de outra natureza. Como apontaram Diniz-Pereira e Lacerda (2009), são produzidos e provocados na prática social e escolar, e os seus resultados visam responder às demandas dessa prática e contribuir para a resolução de problemas cotidianos da escola e da aldeia. Em consonância com determinados modelos práticos e críticos de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 24-31), as concepções de pesquisa dos(as) professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimatxi destacam os seguintes elementos: a ênfase na experiência e nas demandas de situações práticas; a autonomia docente na produção do conhecimento e nas deliberações práticas; a articulação teoria e prática e entre pensar e fazer; situações-problema como ponto de partida da investigação; o caráter aberto e indeterminado da investigação, em contínuo processo de transformação; a perspectiva de projeto que articula compreensão dos contextos e reconstrução prática; a projeção de um futuro que se espera construir e o envolvimento dos estudantes no processo de investigação.

Esse gosto pela pesquisa e pela experimentação, já apontado em outros trabalhos como um aspecto importante da socialidade ameríndia

(CARNEIRO DA CUNHA, 2011), acabou por dar continuidade a esse tipo de investigação e de produção de materiais didático-pedagógicos envolvendo os(as) alunos(as) e a escola, o que revela a sua adequação ao projeto coletivo de recuperação e reconstrução de suas próprias lógicas de produção do conhecimento.

Quando a gente iniciou, a gente [...] dava aula, assim, do nosso jeito. Por exemplo, o professor fazia o plano dele de aula lá e eu fazia o meu de cá e aquela coisa toda, assim, mais ou menos quase individual, quando a gente reunia no sábado para discutir o que estava se passando. [...] a gente foi montando durante o curso a nossa proposta, [...] um pequeno livreto da forma que a gente pensa a escola, a gente também fez um calendário. A gente foi montando o nosso próprio jeito de viver e de trabalhar no tempo da escola. Então, a gente foi montando esses [materiais], a gente pode colocar até como parâmetros de matriz formadora para as crianças. Por exemplo, o que a gente vive e o que isso tem a ver com o conhecimento escolar, pra gente aplicar para os meninos. Então, a gente foi amadurecendo a nossa ideia. Hoje a gente está com a ideia mais sólida de educação específica e diferenciada que a gente quer (Siwê).

Parece sobressair, nas narrativas desses(as) professores(as), uma concepção de conhecimento que tem uma importante dimensão prática e que se produz no diálogo com os outros, por meio de práticas interculturais, em um processo contínuo de produção de novas significações. Por intermédio de processos de incorporação, atualização e recontextualização de elementos propostos na formação, resultaram projetos que envolvem as novas gerações na busca de alternativas para a vida coletiva da aldeia, um trabalho que implica, muitas vezes, uma viagem rumo ao passado e às memórias dos mais velhos da comunidade.

É hora de nos deter nas concepções de interculturalidade, veiculadas pelos(as) professores(as) da aldeia Muñ Mimatxi em suas narrativas, e de destacar suas reverberações na escola. No próximo capítulo podemos ver as influências do processo de formação que receberam no Fiei, mas também movimentos de apropriação e ressignificação do conceito de interculturalidade, segundo concepções *próprias* de educação e de escola.

CAPÍTULO VI

A INTERCULTURALIDADE NAS NARRATIVAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) INDÍGENAS DA ALDEIA MUÑ MIMATXI⁶⁵

[...] La colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible y ventajosa para todos.

Daniel Mato

Nas narrativas dos(as) professores(as) entrevistados(as) emergiram concepções *próprias* de interculturalidade, construídas em diálogo com concepções e práticas vivenciadas nos cursos de formação realizados, especialmente o Fiei. Tais concepções *próprias* parecem articular os dois sentidos do termo, mencionados por Cruz e Arévalo (2011): uma oportunidade de explicitação do conhecimento indígena ou *próprio* para compreensão da história, da cultura e da trajetória de cada grupo étnico e subétnico e responder às demandas das comunidades, mas reconhecendo, também, as múltiplas possibilidades de integrar conhecimentos de outros grupos, colocando-os a serviço dos seus projetos coletivos.

65 Este capítulo foi publicado originalmente em 2018, na Revista Cocar. Ver: PÁDUA, Karla Cunha. A interculturalidade em narrativas de professores/as indígenas: um estudo na aldeia Muñ Mimatxi. *Revista Cocar*, v. 12, n. 22, jan./jul. 2018.

O modo como o conceito de interculturalidade tem sido apropriado e ressignificado pelos(as) professores(as) dessa aldeia, da etnia Pataxó, aponta, como ressaltou Mato (2007), o seu grande potencial transformador, apesar das divergências nos usos do termo por parte de atores sociais diversos. Esse autor contextualiza o início dos anos 80 como de emergência da ideia de diálogo produtivo e igualitário entre culturas diferentes, sem que cada uma delas perca sua “própria personalidade” (p. 64), sentido que a interculturalidade passou a prevalecer nos meios indígenas.

A proposta desse texto é discutir as concepções de interculturalidade, veiculadas por esses(as) professores(as) indígenas, o que constitui uma necessidade e um desafio. Segundo Collet (2003, p. 185), é importante “documentar e avaliar como as idéias (sic) ou a retórica da interculturalidade são traduzidas na prática, tanto nos cursos de formação de professores(as) como no dia a dia da experiência escolar indígena”. Também Mato (2007) ressalta a necessidade de compreender o que interculturalidade significa para os sujeitos, “em seus próprios contextos de produção”, especialmente quando envolve o ensino superior e o diálogo com atores para quem a ideia aparece revestida de sentido positivo e transformador.

Es necesario comprender las diversas ideas de *interculturalidad* de los diferentes actores involucrados, cuáles son sus diferencias y cuáles sus convergencias, qué significan en sus propios contextos de producción, cómo pueden ser comunicadas a otros actores y cómo pueden ser aprovechadas (apropiadas, resignificadas y aplicadas) por otros actores, qué implican para las universidades y para las sociedades y colectivos que las componen, que implican y para cuál producción de conocimientos (MATO, 2007, p. 64).

Nossa proposta é apresentar, em diálogo com os(as) professores(as) indígenas entrevistados(as), os múltiplos sentidos atribuídos à interculturalidade no contexto da escola e da aldeia Muã Mimatxi e explorar suas possibilidades.

As “aulas interculturais”: um trabalho coletivo e interdisciplinar

Na escola da aldeia Muã Mimatxi, um dos sentidos frequentemente atribuído à interculturalidade é o de reunir todos(as) os(as) professores(as) da escola e diferentes disciplinas para trabalhar certos temas, escolhidos e planejados coletivamente, com alunos(as) de diferentes etapas formativas.

É importante considerar que as concepções e experiências de interculturalidade, realizadas hoje na escola da aldeia Muã Mimatxi, foram construídas em diálogo com atores sociais envolvidos nos cursos de formação dos quais participaram. Nesse processo de reflexões coletivas e experiências de pesquisa e de estágio, em especial àquelas vivenciadas no Fiei⁶⁶ (PÁDUA, 2014), os(as) professores(as) da aldeia foram construindo o seu modo *próprio* de trabalhar a interculturalidade na escola. Para compreender os sentidos atribuídos ao termo por esses(as) professores(as), começarei pela distinção que fazem entre as “aulas interculturais” e as “aulas normais”.

Para Siwê, as aulas interculturais são as atividades coletivas e interdisciplinares realizadas na escola, que reúnem todos(as) os(as) professores(as) e alunos(as):

Também, hoje [...], o trabalho que a gente faz, ele é coletivizado com os outros professores, é quando a gente tem uma aula que a gente chama aula intercultural que é todo mundo junto, todas as faixas etárias da escola, do pequenininho ao grande. Então, junta todo mundo ali, o conhecimento que a gente leva pra ali pra aquele momento, você tem que falar numa linguagem que todo mundo entende e todo mundo produz o conhecimento que foi aplicado. Por exemplo, se eu vou dar um tema lá falando sobre a mata, aí eu vou desenvolver aquele tema para os meninos, desenvolver desenhos, desenvolver cartazes, mapas, desenvolver histórias, músicas, cantos. Então, a gente desenvolveu essa técnica, assim, que ficou muito bacana. Hoje cada coisa que a gente faz a gente tem que relatar. Então, as crianças vão para a frente, falam sobre seu trabalho que estão fazendo, sua própria pesquisa. [...] Então, isso foi uma coisa muito

66 Refiro-me aqui à primeira turma do Fiei/UFMG, iniciada em 2006 e concluída em 2011, ofertada como curso especial da graduação, com financiamento do Proind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas), da qual os sujeitos da pesquisa participaram.

importante, porque antes a gente fazia de uma maneira, a gente não sistematizava o conhecimento com as criancinhas, ficava meio vago, e hoje não, a gente tem a forma de registrar. Então, o curso teve esses pontos positivos, essas coisas assim que foram entrando na cabeça da gente, que a gente aplica hoje (Siwê).

Esse professor, ao mesmo tempo em que destaca as “aulas interculturais” como uma experiência escolar específica da aldeia Muã Mimatxi, ressalta que ela resulta de aprendizagens importantes adquiridas no Fiei.

São aulas em que “a gente trabalha todo mundo junto” em torno de algum tema, afirma Siwê. Segundo ele, acontece quando surge a necessidade: “pode acontecer amanhã, pode acontecer daqui um mês, pode acontecer uma semana direto, não tem isso marcado no calendário não. Então, é quando tem necessidade mesmo”. Cita como exemplos desses temas: a língua Pataxó, a festa das águas, “algum espírito”, a mata, em torno dos quais os(as) professores(as) “podem trabalhar muita coisa”, ajudando o(a) aluno(a) a produzir conhecimentos.

[O aluno] vai falar sobre a mata, ele vai escrever sobre a mata, ele pode fazer poema, pode fazer desenho, mapinha, canção. Então, com isso aí a gente faz várias coisas, e cada menino tem sua maneira de expressar. Depois ele vai ter que expor isso lá para o resto do grupo, o que ele fez, o que ele conseguiu fazer. Então, todos os alunos(as) vão ter que fazer isso (Siwê).

Como podemos perceber, tal proposta se aproxima da nossa ideia de projetos de trabalho interdisciplinares, porém, com uma forte ênfase no aspecto prático, com produção de materiais como poesias, desenhos, mapas e canções. Trata-se de uma concepção de prática como um ato cultural, social e educacional que tem valor e importância e não se confunde com técnica. Essa perspectiva resgata um sentido da educação como prática cultural que contribui para aguçar a sensibilidade cognitiva, a capacidade de criar relacionamentos frutíferos, criar atitudes éticas etc. (GATTI, 2016)⁶⁷.

Sarah enfatiza que as aulas interculturais envolvem todos(as) os(as) professores(as) da escola e se articulam aos conhecimentos específicos

67 GATTI, Bernadeth. A Base Comum Nacional: o que muda na formação de professores? In: ENCONTRO DA REDE DE TROCAS DAS LICENCIATURAS DA UFOP: discutindo diretrizes na tessitura de novas possibilidades, na Universidade Federal de Ouro Preto, em junho de 2016. *Anais [...]*. Minas Gerais, 2016. Disponível em: <http://webconf2.rnp.br/p5lozs6p2te/>. Acesso em: 10 out. 2016.

trabalhados nas “aulas normais”, sendo que cada disciplina oferece a sua contribuição na discussão dos temas. Segundo ela, a escolha dos temas e o planejamento das atividades são decididos coletivamente, contando com a liderança do cacique, que também é professor, na sugestão de atividades e no estímulo às trocas de experiências em reuniões semanais.

Aí nesse tempo [do inverno], a gente trabalha vários temas. Um exemplo, vou trabalhar com plantas medicinais, que é uma coisa que a gente vai usar muito nesse tempo. [...] Aí vamos pesquisar. Eu vou pegar esse tema e vamos trabalhar com a quinta, sexta, sétima e oitava. Aí, um pode estar fazendo uma pesquisa com um velho de como que faz [um xarope], outro já pode estar escrevendo, fazendo uma entrevista com alguém ou criar uma poesia ou produzir uma história, um texto, pra pegar só as plantas (Sarah).

Na narrativa de Sarah também se destaca a ideia de interculturalidade como trabalho coletivo e interdisciplinar, que envolve produções culturais (criar poesia, produzir uma história, um texto), mas emerge outros elementos importantes, como o envolvimento dos(as) alunos(as) em atividades de pesquisa e o diálogo com os saberes das pessoas mais velhas da comunidade.

Duteran também ressaltou que essa forma de trabalhar, que reúne professores(as) de várias disciplinas e os alunos(as) da escola em torno de certos temas, foi estimulada no Fiei, embora ressalte que essa já era uma prática utilizada por eles. Isso porque, segundo o professor, esse modo de ensinar que hoje chamam de aulas interculturais é muito próximo da forma tradicional de aprender-ensinar do povo Pataxó, adaptada à forma escolar.

A gente já fazia isso. Quando eu comecei a trabalhar na escola como professor, os outros professores já faziam isso, já trabalhavam dessa forma, mas o curso também deu mais uma orientação pra gente, a gente viu assim nos trabalhos que a gente fazia lá, a gente viu que dava pra trabalhar mais ainda forte esse esquema da interculturalidade, nessas aulas interculturais (Duteran).

Eu falo um pouco sobre a ciência, aí eu vou falar um pouco sobre a ciência daqui, a nossa ciência e jogo um pouco da ciência lá de fora e nesse mesmo tempo já olha a matemática do nosso povo e a matemática lá de fora, já chega no meu pai [professor de cultura] já fala sobre cultura, o que essas quatro coisas tem dentro da nossa

cultura, chega na minha tia ali [professora de uso do território] e já fala sobre o trabalho com a terra, o que que isso tudo tem a ver com o trabalho com a terra. Então, dentro disso aí os meninos vão elaborando aquele trabalho, já vai recheando aquilo ali tudo e quando você vai ver ali, se você for ver, vai falar assim: “Olha que coisa interessante!”. Numa aula, assim, tem vários conhecimentos que esses meninos aprenderam. Então, eu não sei se é difícil ou se não é difícil porque a gente já tá acostumado a fazer isso há muito tempo, já tá acostumado a fazer isso (Duteran, grifo meu).

A narrativa de Duteran introduz um outro elemento importante da interculturalidade para esse grupo Pataxó: a articulação entre conhecimentos *próprios* e conhecimentos dos “de fora”, “dos não índios”, que resulta em coisas novas e “interessantes”. Esse professor descreve o processo de configuração de uma aula intercultural, afirmando que geralmente o trabalho começa no início da semana, com uma conversa com os(as) alunos(as) apresentando a proposta de trabalho coletivo. Cita como exemplo o tema de uma aula intercultural que observei durante o trabalho de campo: o Tempo das Águas Claras, um ciclo do Calendário Socioecológico⁶⁸ relativo à vida do povo Pataxó antes de 1500. Duteran afirma que a aula intercultural pode começar com um desenho apresentado pelo(a) professor(a) de Cultura, dando início a um diálogo entre professores(as) e alunos(as) sobre histórias tradicionais que eles já ouviram muitas e muitas vezes. Ressalta que essa forma de ensinar, que interliga saberes de várias disciplinas, conhecimentos tradicionais e acadêmicos, em torno de um tema, é mais estimulante para os alunos. Como se pode ver nessa descrição de Duteran, a articulação entre conhecimentos “tradicionais” e conhecimentos acadêmicos, científicos ou escolares, destaca-se como outro aspecto importante das aulas denominadas interculturais.

Tais concepções que perpassam os trabalhos realizados nas aulas interculturais influenciam, inclusive, as chamadas “aulas normais”, mesmo porque, segundo Sarah, há uma articulação entre o trabalho desenvolvido nas aulas interculturais com os conhecimentos específicos de cada disciplina.

68 Para maiores detalhes acerca desse instrumento didático-pedagógico, ver o capítulo 3 deste livro.

Nas aulas normais, nas palavras de Sarah, é “cada um na sua salinha com seus alunos” e cada professor(a) tem autonomia para trabalhar como quiser. No seu caso, e por atuar com oitava série, diz se apoiar nessas aulas nos poucos livros didáticos existentes na escola, em testes padronizados e em outros textos que pesquisa para trabalhar com os alunos, sendo possível identificar e trabalhar as dificuldades mais individualizadas deles.

Eu estou trabalhando muito com os alunos teste diferente, que não é de livro, porque eles já estão entrando no ensino médio. Aí, quando é aula normal assim, principalmente com a oitava, eu trabalho texto, vários tipos de textos, que eu tenho no livro de português (Sarah).

Eu escolho alguns textos que eu vejo, assim, que são interessantes e levo pra eles lerem lá na escola. A gente faz interpretação ou trabalha com palavras que eles não conhecem, porque não é do dia a dia, vai lá ao dicionário, olha o que é que significa, produz outros textos com aquelas palavras, outras frases (Sarah).

[Aqui na aldeia] não tem muito material de fora, a gente não tem livro, porque nossos alunos são poucos. Aí se a gente pede livro só vem um ou dois, então, a gente não tem muito livro assim de português ou de geografia [...] (Sarah).

Ou a gente quer saber como que escreve um texto, ou se estão com dificuldade em pontuação, em verbo. Aí eu pego isso com eles, com todas as séries. Aí se a gente for trabalhar poesia, a gente pega aula só de poesia, vão ler, vão escrever, vão produzir ou vão ver os livrinhos que tem de poesia pra gente ler, a gente faz isso também (Sarah).

Apesar de cada professor(a) ter seu modo diferente de ensinar, Sarah ressalta que, mesmo nas aulas normais, todos trabalham com temas de interesse da comunidade, que implicam no envolvimento dos(as) alunos(as) na pesquisa, em processos semelhantes aos propostos na Pedagogia de Projetos. Essa professora diz que ela gosta mesmo é de trabalhar com esses temas:

Então eu trabalho isso com os alunos quando é aula normal, e também trabalho temas. [...] Eu faço muito isso, mas eu acho que cada um tem um jeito de trabalhar. Eu trabalho com os meninos muito assim, no início de ano, sempre quando a gente começa algum tempo, assim, mudança de um tempo para o outro, eu sempre pergunto:

“O que vocês querem trabalhar?” “O que vocês gostariam de trabalhar?”. Aí eles falam: “Quero produzir poesia ou conhecer como que vive um povo lá de fora, de outro lugar”, aí eu vou ver se tem nos livros esse tema que vai trabalhar (Sarah).

Podemos perceber nessa forma de trabalho voltado para a pesquisa de temas de interesse dos(as) alunos(as) e da comunidade, influência das experiências de educação popular dos anos 60, muitas delas inspiradas em Paulo Freire, realizadas em toda a América Latina. Segundo Candau (2010), tais experiências deram contribuições importantes para o desenvolvimento da educação intercultural, ao sugerir a incorporação dos universos culturais dos sujeitos no centro das ações pedagógicas a que estavam implicados.

Duteraan também ressaltou esse aspecto, dizendo que os(as) professores(as) procuram sempre interligar os conhecimentos das disciplinas específicas ao cotidiano dos(as) alunos(as) e aos projetos de vida da aldeia.

*[...] A gente trabalha muito a interculturalidade, a aula intercultural, mas a gente trabalha também aulas que eu vou falar somente de ciências e matemática e outro professor vai falar somente de português. Então, a gente trabalha isso, mas não só focando assim, vamos supor que vou trabalhar português. Eu não vou trabalhar naquele livro ali, eu vou pegar uma história da dona Maria [a mais velha da comunidade] ou do meu pai e vou trabalhar português com eles ali. Ou talvez assim, **um dia eu trabalho uma história daqui, outro dia eu trabalho um texto de lá** ou gramática e essas coisas, então a gente trabalha dessa forma, não é todo dia intercultural não (Duteraan, grifo meu).*

Esse professor considera que há necessidade de se trabalhar também as disciplinas em separado, para adaptar os(as) alunos(as) ao sistema escolar, inclusive, porque muitos(as) deles(as) irão continuar os estudos na cidade, pois na aldeia só tem o ensino fundamental. Essa alternância e busca de equilíbrio entre as histórias “daqui” e os textos “de lá”, ou seja, entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos disciplinares da escola dos não índios, expressa um dos sentidos atribuídos pelos(as) professores(as) da aldeia à interculturalidade. Por sua vez, tal concepção se aproxima daquela de autores como Hopenhayn (2009) que percebe esse exercício de articular na escola uma “educação para dentro” da própria cultura e uma “educação para fora” como um

importante aspecto da educação intercultural (PÁDUA, 2010, 2011). Na perspectiva de Hopenhayn (2009), na educação intercultural, tempos e espaços escolares voltados para a investigação de temas importantes para a vida comunitária e para a explicitação, valorização e preservação de saberes *próprios* se alternam com tempos e espaços dedicados à aquisição de ferramentas para viver no mundo moderno e produção de conhecimentos contemporâneos, que ajudam a compreender e a agir no tempo presente, como também ressaltaram Paladino e Czarny (2012).

Na escola da aldeia Muã Mimatxi, apesar dos(as) professores(as) reconhecerem a importância de contemplar, sobretudo nas “aulas normais”, os conhecimentos específicos das disciplinas, parece predominar um ensino voltado para a pesquisa de temas importantes para a vida comunitária e para a valorização de saberes *próprios*. Isso pode ser explicado como um esforço de fortalecer a própria cultura em um contexto de grande aproximação com o mundo “dos brancos” que cada vez mais ameaça o modo de vida dos antigos. Acerca desse modo de ensinar, que “vai englobando vários conhecimentos em cima de um tema nosso” e que se assemelha à pedagogia de projetos, Duteran comenta:

Já que eu falei da escola, quando a gente vai trabalhar, eu não pego assim: “Oh, hoje nós vamos trabalhar matemática” e trabalha matemática, ou português e trabalha português. A gente pega um pouquinho de cada coisa. Por exemplo, esses dias atrás a gente estava trabalhando a questão dos cantos, dos nossos cantos. Aí o que tem? No nosso canto entra o que? Entra religiosidade, já vem a ciência também, então, vai englobando vários conhecimentos em cima de um tema nosso. Isso também, essa globalização de conhecimento em cima de um [tema] só também é uma coisa que a gente já fazia, mas depois desse curso a gente aprendeu trabalhar de outras maneiras também. Talvez é simplificar mais o conhecimento para os meninos ou talvez também apresentar novos tipos de trabalho, ou falar sobre arez diferentes que também caíam em cima de um tema que talvez antes não sabíamos. Então, têm esses vários tipos de conhecimento e aprendizado que a gente conseguiu pescar aí (Duteran).

Tais processos coletivos de investigação, denominados interculturais, conforme ressaltou Bertely (2011, p. 18) colocam “em primeiro plano os conhecimentos territoriais, sociais, técnicos, curativos, cosmológicos e

ambientais”. Essa dinâmica impulsiona a interligação entre diversos aspectos da vida coletiva, favorecendo a produção de novos conhecimentos e resultados práticos, além de fortalecer a identidade, a autonomia, a cultura e a defesa do território (ARÉVALO, 2010; CRUZ; ARÉVALO, 2011).

Também Kanatyo considera que essa forma de ensinar foi “pescada” na formação que receberam no Fiei, em que foram estimulados a colocar a educação e a escola ao serviço das demandas de cada povo, por meio da investigação de temas de interesse coletivo, em diálogo permanente com outras tradições de pensamento.

A gente sempre fala, assim, que a nossa escola aqui caminha junto com a comunidade, as duas caminham juntinho ali e a comunidade também. Sem a comunidade a escola não vai pra frente e sem a escola, a comunidade também não vai, porque os projetos que vem para a aldeia eles são feitos dentro da escola, são os professores, são os alunos, é a gente que trabalha esse projeto, que elabora dentro da escola, pra nossa comunidade. A comunidade também luta pra quê? Pra trazer projetos pra nossa escola também, então é um puxando pro outro. A gente vê que a nossa comunidade também se movimenta pra ajudar a gente. As ideias de projeto ou as ideias de trabalho que a gente traz [...] e tenta passar, a gente vê que eles abraçam a causa, juntamente com a gente, eles dão essa força pra gente trabalhar a ideia que vai trazer benefício que vai melhorar a nossa terra, a nossa aldeia, as nossas crianças e pra gente mesmo. Então têm várias coisas que foram bem aceitas, vários conhecimentos que foram bem aceitos (Duteraan).

Como se pode ver, tanto nas aulas interculturais como nas aulas “normais”, prevalecem concepções de interculturalidade que dão origem a práticas pedagógicas escolares de pesquisar temas de interesse coletivo, a partir dos quais podem colocar em relação vários tipos de conhecimentos: de diferentes disciplinas, diferentes professores, diferentes áreas do conhecimento, de dentro e de fora da aldeia (“conhecimentos de cá e de lá”, como nas palavras de Sarah). A interculturalidade, aqui, favorece a interligação de aspectos antes separados, potencializando o exercício de pesquisa permanente e ampliando a possibilidade de compreensão. Desse processo resulta um conhecimento mais amplo, fruto de um trabalho coletivo de relacionar criativamente as diferenças. Tal como a imagem da murta, sugerida por Viveiros de Castro (2002), o

diferente é permanentemente incorporado e assimilado, dando origem a novas formas, conhecimentos e devires.

Então, são trocas de conhecimento, o que me favorece do lado de fora eu pego pra cá e o que não me favorece também eu deixo quietinho, mesmo sabendo que eu aprendi ele fica aqui eu não vou passar para os meninos. São coisas boas que a gente tem que passar para os nossos alunos, pra nossa família, é eu aprender com meu companheiro, meu companheiro aprender comigo, porque até mesmo [no curso] foram coisas afastadas umas das outras. Eu, por exemplo, peguei uma área, Siwê pegou outra, Kanatyo pegou outra, Sarah e Kanatyo pegaram talvez a mesma, mas eles fizeram coisas diferentes.⁶⁹ Então, é eu aprendendo com a história dela, ela aprendendo com a minha, com a do Kanatyo, Kanatyo aprendendo com a do Siwê. Aqui dentro também [tem] uma mini universidade dos nossos conhecimentos. Então a gente pega os conhecimentos que vem lá de fora com os nossos conhecimentos profissionais também (Duteran).

Nesse processo, técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições – tanto “de dentro” quanto “de fora” – podem ser trocados e reinventados, mas prevalece a agência indígena no reordenar e reinterpretar experiências adquiridas no trânsito entre mundos e conhecimentos distintos (TASSINARI, 2001). Como na concepção de interculturalidade defendida por Cruz e Arévalo (2011), aqui também predomina a ideia de que a integração de elementos “estrangeiros” acontece a partir dos interesses do sistema cultural local, que seleciona o que é relevante para a vida coletiva e para a reprodução social do grupo. Isso inclui a necessária preparação dos jovens para a vida contemporânea e para o mundo de fora da aldeia.

Trata-se de uma “apropriação crítica de sistemas externos de conhecimento, emaranhados por um pensamento próprio” (RAPPAPORT; PACHO, 2005, p. 40), ou como bem expressa na metáfora de Duteran, de conhecimentos significados e colhidos (ou pescados) em contextos interculturais (BERTELY, 2011).

69 Como mencionamos anteriormente, cada professor da aldeia Muã Mimatxi escolheu no Fiei uma área de concentração diferente, de modo que o grupo pôde contemplar todas as áreas oferecidas no curso.

Interculturalidade como relação

Outro aspecto da interculturalidade ressaltado pelos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi foram as trocas de experiências entre pessoas, grupos e até mesmo subgrupos de culturas diferentes, indígenas e não indígenas. Esse tipo de experiência foi estimulado na formação que receberam no Fiei, quando puderam conviver com os 146 indígenas das etnias Aranã, Caxixó, Krenak, Maxacali, Pataxó, Xacriabá e Xucuru-Kariri, matriculados no curso, o que constituiu um rico laboratório para essas trocas, ocorridas dentro e fora das salas de aula (PÁDUA, 2009). Os encontros com esses “parentes” de outras etnias foram ressaltados em suas narrativas como um aspecto do curso que muito apreciaram.

[...] A universidade abriu as portas pra gente e trouxe um benefício muito grande, que pra mim foi a interculturalidade maior ainda, os conhecimentos que eu tive com os outros companheiros, os outros indígenas de Minas, indígenas de outros lugares do Brasil também, por que vieram de vários lugares. Então, eu achei muito importante isso, essa interculturalidade (Duteraan).

Ressaltaram as oportunidades de ampliação dessas trocas com atividades acadêmicas de intercâmbio previstas na proposta curricular do Fiei, que possibilitavam encontros fecundos com indígenas de várias etnias e vindos de outros estados, como Kaxinawá, Guarani, Yawanawá, Baniwa, Tuyuca, dentre outros, o que geralmente ocorria nas primeiras semanas de cada módulo do curso.

[...] A interculturalidade igual a que gente teve com os outros parentes, com o pessoal do norte, o pessoal do sul que andou lá, alguns Kaingang cá do sul, os Guarani do sul e do litoral. Então, a gente vê, assim, que eles passaram pra gente vários conhecimentos de vida deles, que eles conseguem driblar várias dificuldades, e incentivo também (Duteraan).

Mas esse “outro” de cultura diferente que suscita o interesse e a curiosidade dos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi é também o não índio, especialmente, os(as) professores(as) e monitores(as) do Fiei. Nesse aspecto, o curso ampliou oportunidades de enriquecer o seu estoque de saberes com novos elementos, por meio do intercâmbio de

conhecimentos e experiências nas disciplinas, nos estágios, nas orientações de pesquisas desenvolvidas nos *Percursos Acadêmicos*⁷⁰, nas atividades dos intermódulos e demais atividades acadêmico-científico-culturais com as quais tiveram contato durante o processo de formação.

Então, essa troca de ideias [...] com as pessoas próximas da gente, igual a gente está aqui pertinho da cidade, então, a gente vai colocando isso pra eles e vai tendo as experiências deles também, histórias de vida, a questão da terra, saúde também, então essa interculturalidade de conhecimento, de vários conhecimentos, é muito importante, foi muito bom pra gente, e a interculturalidade com os parentes, assim, com outros povos, mas com as pessoas [da universidade] também, porque a gente tem o momento de estar trabalhando com os alunos de lá mesmo da UFMG. [...] Essa troca de conhecimento entre nós jovens indígenas e os jovens não indígenas foi muito importante também (Duteran).

Essa disposição relacional nos remete para uma filosofia de socialidade fundada na noção de trilhas, que estimula um movimento de ampliar conexões sociais e trocas culturais e pedagógicas (VIEGAS, 2002; PÁDUA, 2009). Fundada nos percursos históricos de andanças pelo território por parte desse grupo Pataxó (PÁDUA, 2015), tal filosofia parece orientar suas concepções e práticas de interculturalidade, incentivando a incorporação de elementos de outras tradições culturais e de fontes diversas, como nos lembra Duteran, ao dizer “que a gente já faz há vários tempos, há muito tempo”. Porém, esses elementos vindos da alteridade, são selecionados – “pescados” ou “colhidos” – de acordo com orientações culturais *próprias*, desencadeando mudanças e deslocamentos de significados, produzindo novos arranjos. Nessa perspectiva, a importância e a valorização também dos conhecimentos dos “não índios” torna-se uma forma de aumentar o estoque de novos elementos a serem incorporados, relacionados e ressignificados (PÁDUA, 2009).

[...] A ideia da interculturalidade que a gente está querendo, assim desses conhecimentos, de juntar isso tudo, foi através de desse ajuntamento mesmo desse grupo e de vários [outros] que também estiveram lá. Então foi isso, porque assim, logo quando

70 Como vimos nos capítulos 2 e 5 deste livro, trata-se de uma dimensão curricular do Fiei que previa o desenho de caminhos específicos dentro do curso, traçados principalmente por meio de pesquisa de temas de interesse das comunidades, culminando na apresentação de trabalhos de conclusão do curso.

a gente ia estudar lá, dar aula só pros Pataxó, dar aula só pros Xacriabá, não, estava todo mundo junto. Então, dentro daquilo ali, a gente vai pegando a interculturalidade, porque um tema que o professor dá lá, eu posso ter ele na minha aldeia de um jeito, os Xucuru podem ter de outro, então, aquilo ali vai e junta. Então, a gente pode ver que vai tendo uma ligação com aquilo ali, tem uma ligação, então, é uma coisa assim que é muito interessante, e que a gente já faz há vários tempos, há muito tempo (Duteran).

Nessa concepção de interculturalidade, podemos identificar também o gosto pela variedade, uma das características dos chamados “conhecimentos tradicionais”, conforme apontou Carneiro da Cunha (2011), o que explica a sua dinamicidade e complexidade.

[...] interculturalidade pra nós, pra gente, assim, é uma coisa muito importante, porque a gente sempre fala assim: que a gente viver com um pouco de conhecimento de cada coisa é a maior riqueza pra gente (Duteran).

Essa variedade acaba por ampliar as possibilidades de diálogo com a alteridade, potencializando a incorporação de elementos estrangeiros ao esquema cultural “local”, ativando transformações e novas sínteses.

Outro aspecto dessa disposição relacional que sobressaiu nas narrativas foi o intercâmbio entre conhecimentos distintos, como mencionado no item sobre as aulas interculturais. Essa relação com modos distintos de conhecer, seja entre diversos conhecimentos indígenas – de cada povo, de cada aldeia – seja entre os conhecimentos *próprios* e os conhecimentos acadêmico-científicos ou escolares, inclusive, possibilita a explicitação do conhecimento *próprio*, como nos mostra Kanatyó.

Às vezes a gente pensava que o conhecimento era aquele que tava lá dentro da UFMG, dentro da universidade, mas na verdade o conhecimento nosso tá na aldeia, ele tá em várias atividades da vida (Kanatyó).

Esse curso também foi uma forma de troca de experiência entre nós indígenas e os professores. Eu analisei como eles iam formando a gente e a gente formando eles. Era uma troca de conhecimento e isso eu acho que foi muito interessante. A gente foi reeducando eles, abrindo as portas da cabeça da memória dos professores, tentando tri-lhar essa formação intercultural. Como falei, eu acho que não tinha ela elaborada, não tinha uma coisa assim, um pacote, a gente foi construindo aos poucos, ao longo dessa formação (Kanatyó).

Ao reconhecer diferenças entre o “conhecimento nosso” e o conhecimento da universidade, Kanatyó não os hierarquiza e aponta que a interculturalidade se constrói no diálogo entre essas duas formas de conhecimento. Parece prevalecer aqui a ideia de diálogo produtivo e igualitário entre culturas diferentes, sentido que, segundo Mato (2007), a interculturalidade passou a ter nos meios indígenas.

[...] os nossos especialistas são os professores indígenas, esses formadores, mas a metade dessa interculturalidade se aprende lá, [e a outra] se aprende cá. Então, se aprende lá e cá. Tem coisa que se aprende lá, mas tem coisa que se aprende aqui e não se aprende nunca lá (Kanatyo).

Sarah também compartilha dessa significação, ao ressaltar a importância da colaboração intercultural entre os(as) professores(as) da aldeia e os(as) professores(as) universitários(as) do Fiei na produção de materiais didáticos e na construção do projeto pedagógico da escola. Nesse aspecto, sobressai um sentido de interculturalidade como integração de conhecimentos de outros grupos, colocando-os ao serviço dos seus projetos coletivos (CRUZ; ARÉVALO, 2011).

Contudo, nesse fluxo de relações, saberes e conhecimentos entre mundos e culturas distintos, como já ressaltai, parece predominar uma perspectiva de apropriação e reinterpretação criativa (TASSINARI, 2001), presente nas metáforas de pescar aquilo que tem “serventia”, que tem “melhor sabor” ou de “colher as frutinhas que estão boas pra comer”⁷¹.

[...] A gente ia pegando o que a gente achava que era interessante, outras coisas que a gente não achava, a gente descartava. Por exemplo, tinha algumas matérias lá que não me interessavam, que não iam me contemplar dentro da minha aldeia, então, eu descartava. Por exemplo, a gente ia mais pra essa linha do território, do ambiente, essa coisa mais voltada para a terra, até porque a gente estava vivendo um momento novo na nossa vida, que era que gente tinha saído de uma aldeia pra criar essa daqui, a Muã Mimatxi. Então, a gente já saiu daqui pra lá, pra UFMG, a gente foi com esse anseio de fazer nossa aldeia conhecida, de mostrar nosso trabalho, de fazer com que a gente também trouxesse alguma coisa de lá pra aplicar dentro da nossa terra (Siwê).

71 Essa última metáfora foi expressa por Kanatyó e deu título à minha tese de doutorado. Ver Pádua (2009).

Duteran também expressou por meio de metáforas o movimento de “pegar” na universidade conhecimentos que tenham “o melhor sabor” ou que tenham “mais serventia”, mas mencionou o movimento de “pegar, laçar, algum pouquinho de cada coisa”, pois pode ser “que vai nos ajudar em alguma coisa, em algum momento de nossa vida”.

Esses modos de pensar de Siwê e de Duteran nos remetem novamente para aquela já mencionada filosofia de socialidade que parece orientar o modo de estar no mundo desse grupo Pataxó. Apontam para um processo de assimilação e incorporação de elementos, que obedece a uma lógica de seleção dos aspectos que se encaixam melhor no esquema cultural local e nos projetos de vida da aldeia. Nessa lógica, como nos mostra Duteran, até mesmo aquelas disciplinas do curso que não tiveram “muita serventia”, porque “talvez aquele jeito lá não é o nosso jeito”, permanecem guardadas no arquivo de elementos e poderão ser ativadas em outras circunstâncias.

Essa maneira de pensar destaca a relação de agência diante de conhecimentos e outros produtos “estrangeiros” (LASMAR, 2009; SAHLINS, 1997a, 1997b) e lógicas de incorporação, atualização e recontextualização que os converte em “produtos” conhecidos e familiares (PÁDUA; VEAS, 2013).

A narrativa de Duteran sobre esse modo de relação com a alteridade tem também uma lógica prática. Quando enfatiza a perspectiva de “pegar, laçar, algum pouquinho de cada coisa”, vendo “o que tem o melhor sabor” e o “que vai nos ajudar em alguma coisa, em algum momento de nossa vida”, ele parece ter em mente os projetos da vida coletiva. Para a realização desses projetos e a garantia da reprodução social e cultural do grupo, a escola ocupa lugar central. Essa instituição antes “estrangeira” também foi apropriada e agora serve aos interesses da vida coletiva, um lugar de exercício desse diálogo permanente entre saberes de origens diversas, um espaço intercultural por excelência.

Após nos debruçar sobre o tema da interculturalidade, que se revelou como importante princípio que orienta a relação desse grupo indígena com a educação e a escola, concluiremos nossas análises com

outras aprendizagens que também emergiram nas narrativas como relevantes. No próximo e último capítulo, destacarei a troca de experiências com os indígenas de outras etnias e a relação dos conhecimentos com a prática, assim como outras questões mais críticas sobre o curso que também apareceram nas entrevistas.



Foto 5 – Desenhos da professora Liça, setembro de 2016.
Fonte: arquivo pessoal.

CAPÍTULO VII

A FORMAÇÃO INTERCULTURAL COMO UM TEMPO DE MUITAS APRENDIZAGENS

Após nos deter, nesses dois últimos capítulos, na análise de duas categorias que ganharam centralidade e se revelaram como princípios orientadores e formadores: a pesquisa e a interculturalidade, voltaremos agora o nosso olhar para outras aprendizagens destacadas como relevantes pelos(as) professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimaxti que cursaram a primeira turma do Fiei. Também focalizaremos aqui em algumas críticas feitas ao curso que, embora periféricas, nos ajudam a compreender as suas concepções pedagógicas e as práticas desenvolvidas hoje na escola.

Como vimos anteriormente, na proposta curricular do Fiei, a pesquisa se apresentava como um princípio educativo e orientava os *Percursos Acadêmicos* diferenciados, de acordo com os interesses e as demandas das comunidades. Essa proposta foi muito bem recebida, à medida que ofereceu oportunidades *para* investigar aspectos relevantes da vida coletiva e buscar respostas para questões colocadas no contexto social. Por sua afinidade com um modo próprio e peculiar de investigação, a pesquisa na formação foi apropriada, resignificada e aplicada nas práticas escolares e nas atividades cotidianas da aldeia. Assim, os(as)

professores(as) da aldeia Muñ Mimatxi tornaram-se pesquisadores permanentes da sua prática social, em busca de soluções para os problemas da comunidade e de recuperação de seus saberes e tradições, envolvendo toda a escola nesse processo (PÁDUA; VEAS, 2013).

O princípio da pesquisa se conectou muito bem com outro princípio da formação que receberam no Fiei, o da interculturalidade, também apropriado, ressignificado e aplicado na vida cotidiana da escola e da aldeia, por meio do qual buscam interligar diversas dimensões da vida social e escolar, seja no modo de abordar os temas nas aulas interculturais ou nas “aulas normais”, seja na busca incessante por ampliar as conexões com outros grupos e etnias. Vimos que o termo se reveste do sentido de relações, entre disciplinas, entre professores(as), entre turmas, entre conhecimentos próprios e conhecimentos de outros grupos. Nas aulas, o desencadeador é sempre um tema gerador de interesse coletivo, o que nos aponta a influência das ideias de Paulo Freire nessas concepções de interculturalidade que vigoram em toda a América Latina, conforme ressaltou Candau (2010).

Essa autora reconhece a influência das experiências de educação popular dos anos 1960 e a contribuição fundamental de Paulo Freire nos debates da educação intercultural, destacando dois aspectos: a articulação intrínseca entre os processos educativos e os contextos socioculturais em que se desenvolvem, e o trazer o universo cultural dos atores para o centro das ações pedagógicas. No rastro dessas influências, observamos concepções próprias de interculturalidade que muito se assemelham à Pedagogia de Projetos, remetendo aos diálogos estabelecidos com coordenadores(as), professores(as) e monitores(as) do Fiei, e que influenciaram a própria concepção do curso, como demonstrado em Pádua (2014).

Neste capítulo, contudo, dedicaremos a outros aspectos que emergiram das narrativas e que também nos revelam a potência criativa e transformadora da formação intercultural de educadores indígenas. São reflexões acerca de outras aprendizagens apontadas pelos(as) entrevistados(as), a saber, a troca de experiências entre os “parentes” de outras etnias e a relação dos conhecimentos com a prática, entre outros. Aqui

também são apresentadas algumas questões mais críticas sobre o curso, que emergiram nas entrevistas, e que podem nos ajudar a avançar nas proposições e debates acerca da formação intercultural de educadores.

Outras aprendizagens relevantes na formação intercultural

As concepções dos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi acerca da educação e da escola remetem-nos a uma filosofia de socialidade voltada para as relações (VIEGAS, 2002; PÁDUA, 2015), o que nos ajuda a compreender a grande valorização das trocas de experiências com os “parentes” de outras etnias que, muitas vezes, ocorriam informalmente, independentemente da intenção pedagógica do Fiei. É o que nos conta Sarah:

Também, o que eu achei que foi muito importante lá no curso, [foram] as horas que a gente encontrava na hora do almoço, depois do almoço. A gente ficava lá e a gente ia conversar com outros parentes, das outras escolas, dos outros povos. A gente contava experiência também. Também eles traziam. Ah, porque na minha escola aconteceu isso, foi bom, aconteceu isso com a experiência que não deu certo. [...] Então, esse contato assim com os outros parentes, eu acho que foi uma parte muito boa, de aprendizado para mim e para os professores de lá também, os professores não índios (Sarah).

Sarah menciona esses encontros e convívio com “muitos indígenas das diferentes etnias”, ocorridos nos intervalos das aulas do Fiei, como momentos ricos de trocas, potencializados pela reunião de 146 indígenas, das etnias Aranã (1), Caxixó (7), Krenak (2), Maxacali (7), Pataxó (11), Xacriabá (110) e Xucuru-Kariri (2), matriculados no curso (PÁDUA, 2009, p. 32).



Foto 6 – Encontros informais dos estudantes da primeira turma do Fiei, setembro de 2007.
Fonte: arquivo pessoal.

Contudo, esses diálogos interétnicos foram também potencializados nas oficinas denominadas “Laboratórios Interculturais”, previstas na organização curricular do Fiei, que promoviam o intercâmbio com povos indígenas de outros estados, geralmente, na primeira semana dos módulos presenciais⁷² do curso.

Então, assim, lá a gente teve contato com os outros povos aqui de Minas: tinha Xacriabá, tinha Krenak, Xucuru, tinha oito etnias envolvidas nesse curso. Também, a gente teve outras experiências, com outros povos, de outros lugares aqui de Minas e do Brasil. Vinha gente do Acre, vinha gente lá do Rio Grande do Sul. Vinham trazer suas experiências também. [Foi um] tempo muito bom aquele tempo do curso (Sarah).

Acerca das trocas de experiências com índios procedentes de outros estados nas oficinas interculturais, Sarah lembra-se de povos como os Kaxinawá, do Acre, que trouxeram suas experiências e projetos de vida e de escola para compartilhar com eles durante o curso.

Vieram os Kaxinawá, vieram vários povos lá do Norte, trazendo as experiências de projetos [...]. Muitos já eram quase igual aos da nossa escola, [mas] tinha algumas coisas que eram incomuns. Então, eles traziam essas experiências para a gente e muita coisa, assim, a gente pegava para ver se dava certo. Algumas a gente conseguiu desenvolver, outras já era quase igual. [...] Essa experiência dos outros povos foi muito boa também (Sarah).

⁷² Como já esclarecido na Introdução, o curso se organizou em módulos ou etapas presenciais, que ocorriam duas vezes por ano na UFMG, geralmente, em maio e setembro, e em módulos intermediários, que aconteciam, preferencialmente, nas aldeias.

Esses encontros e trocas com os índios de outros estados foram mencionados, também, por outros(as) professores(as) da aldeia, inclusive, considerados como um dos aspectos da interculturalidade (PÁDUA, 2018). Duteran destaca a oportunidade de trocar conhecimentos com indígenas de outras etnias, tanto de Minas Gerais, como de vários lugares do Brasil, como um “benefício muito grande” trazido pela universidade. Cita experiências que tiveram no Fiei com indígenas Kaingang, Guarani, entre outros, que “passaram pra gente vários conhecimentos”.

Podemos pensar essa valorização das trocas de experiências com indígenas de outras etnias, oportunizadas pelo Fiei, como parte de um “extraordinário apetite pelo outro” que ativa relações e possibilita que a diferença seja absorvida, assimilada e recriada, produzindo novos conhecimentos. Nesse processo, contudo, “algumas coisas se encaixam e outras não são compatíveis” com as lógicas culturais do grupo (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 361).

As narrativas acerca da importância dos diálogos e trocas ocorridos durante todo o processo de formação apontam, como ressaltou Lave (2015), que a aprendizagem acontece em meio a esses engajamentos, movimentos e relações, sendo a atividade escolarizada apenas um dos contextos em que ela ocorre. Daí a necessidade de levarmos em consideração o sentido cotidiano de relacionalidade das pessoas, conforme nos alerta Strathern (2016), assim como o dinamismo dos processos, outro aspecto apontado por Kanatyó:

Claro que a gente foi também tendo outras experiências, de outros povos que passavam ali, que a gente ia trocando experiências [...] e construindo aos poucos essa formação. Porque não tinha assim um modelo de formação, então, a gente foi construindo, de acordo com a permanência da gente, a nossa própria formação dentro desse curso. Assim a gente foi também aprendendo a trocar experiências e conhecimentos (Kanatyo).

[...] Teve a chegada, a permanência durante o curso e o desenvolvimento da experiência aqui dentro da aldeia. Então, assim, dessa formação lá, que eu me lembre, que mais ficou guardado na minha cabeça foram essas coisas mesmo: essa troca de experiências que eu tive no curso. Eu acho, assim, que sempre foi interessante essa forma de como a gente trabalhou, porque não tinha um modelo pronto, a gente foi construindo. Cada povo, cada escola, ia tentando fazer sua pedagogia, sua própria forma de ensinar (Kanatyo).

Podemos perceber, nessas narrativas de Kanatyó, uma concepção de formação como *Percurso*, presente na proposta curricular do Fiei, uma construção permanente que acontece em diálogo com as diferenças. Ao oportunizar muitos encontros e relações – formais e informais – com uma diversidade de culturas, não só indígenas (PÁDUA, 2014), tornando inclusive os intervalos das aulas verdadeiros laboratórios interculturais, o Fiei permitiu experiências muito valorizadas na perspectiva cultural desse grupo Pataxó. Nesses encontros e trocas, muitas ideias foram incorporadas e ressignificadas, criando novas possibilidades para os projetos de vida e para a escola.

Então, assim, o curso ajudou a gente dessa forma. A gente amadureceu nossa experiência de como trocar experiência educacional. A gente viu que é muito importante, que a gente também teve mais reconhecimento, porque a gente antes desse projeto de educação ia cada um para seu canto. Foi uma forma também de aproximar das comunidades indígenas, de aproximar um do outro, para dialogar os projetos de vida, da situação de vida (Kanatyo).

A gente aprendeu muita coisa até com outros parentes, com os que vinham da Amazônia, do Acre. [...] E também a respeito das ideias que a gente ia trocando com os outros meninos aí, das outras aldeias. A gente ia vendo as dificuldades, os avanços que cada um tinha (Siwê).

Outro elemento que se articulou bem com a perspectiva cultural desse grupo Pataxó, também bastante enfatizado nas narrativas desses(as) professores(as), foi a relação dos conhecimentos com a prática. Para Sarah, esse aspecto prático da formação está entre as principais aprendizagens do curso, ao lado dos projetos desenvolvidos no *Percurso Acadêmico* e as trocas de experiências com outros povos indígenas. Ela ressalta a importância das oficinas desenvolvidas pelos(as) professores(as) do Fiei, nas etapas intermediárias, realizadas em articulação com os estágios, e que envolviam os(as) professores(as) e alunos(as) da escola indígena. Essas falas reforçam o que disse Rezende (2009) a respeito do curso, ao mencionar que as práticas pedagógicas da sala de aula e a vida cotidiana da aldeia se tornavam objetos de pesquisa e de reflexão dos(as) professores(as) em formação.

Sarah aponta que essas orientações para trabalhar com os(as) alunos(as) foi um aspecto muito positivo do Fiei, e cita, como exemplo, a produção de material didático-pedagógico: “É um produto para estar trabalhando com os(as) alunos(as) também. Isso eu acho que foi muito bom, assim, pra mim foi uma das coisas boas que aconteceu”. Além disso, ressalta que essas aprendizagens – relacionadas ao trabalho com os(as) alunos(as) na sala de aula – permitiram a sua continuidade, após a conclusão do curso: “a segunda coisa boa foi esse trabalho que a gente fez com os alunos, que a gente vem desenvolvendo. Não ficou parado, foi através do curso que deu o caminho pra estar trabalhando com os alunos”.

[...] igual ao trabalho de estágio que a gente levou, apresentou lá, aí isso tudo foi material que veio de volta para a escolinha aqui, os meninos viram e ficaram empolgados. Anima qualquer trabalho que a gente tem pra desenvolver. Eles trabalham, se tiver que fazer desenho, se tiver que filmar, se tiver que fazer uma pintura ou fazer uma oficina, eles já estão preparados, já sabem como fazer. Então, isso também foi bom para os alunos, esse tipo de trabalho novo que a gente traz pra eles fazerem (Sarah).

Ao mencionar o estágio, a narrativa de Sarah dialoga com autores como Esteves (2014), que defendem a centralidade da prática pedagógica supervisionada na formação de docentes. Nessa perspectiva, a prática profissional oferece os problemas a serem investigados e é o espaço fundamental de diálogo com as disciplinas em busca de resposta a esses problemas. Mas, a narrativa de Sarah também destaca a produção de material-didático como fruto desse trabalho, mostrando a valorização da investigação que desemboca em um produto que a sistematiza, registra e apoia o trabalho com os(as) alunos(as) na escola. Afirma que, antes do Fiei, os(as) professores(as) da aldeia já produziam livros e cartilhas com os(as) alunos(as), mas enfatiza que, após o curso, ficaram mais estimulados a desenvolver esse trabalho no cotidiano da escola.

Para a gente estar desenvolvendo esse trabalho, a gente desenvolveu alguns materiais para os alunos na escola, material didático que foi desenvolvido. Acho que isso foi um ponto muito bom, essa construção do material e também a construção de projetos para os alunos, junto com os outros professores de lá, não índios. Eles traziam

experiências pra gente ir trabalhando e a gente também já fazia o que estava no pensamento da gente, da nossa escolinha, dos outros professores, o que a gente pensava de estar organizando. Vamos fazer esse trabalho, vamos fazer esse calendário, vamos fazer essa apostila, aí a gente já tinha também um apoio das pessoas de lá da faculdade, dos professores. Aí a gente desenvolvia também, ou eles vinham para cá e faziam oficina aqui para a gente e a gente ia construindo esse material. Então, aconteceu isso também e eu acho que foi muito bom, porque desenvolveu esse trabalho com os alunos. [A gente] também trabalhava quando eles vinham para cá desenvolver com a gente. A gente trabalhava aqui junto com os alunos. Os alunos é que são os autores desses livros, desses calendários, que vão estar saindo aí (Sarah).

A professora se refere a muitos materiais produzidos nesse processo, muitos deles, atualmente, já publicados, enfatizando a valorização de aprendizagens voltadas para a escola e os(as) alunos(as). Siwê também mencionou que o curso ampliou as possibilidades de diálogo com os(as) alunos(as), em especial, com aqueles(as) que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem.

Outro domínio, no qual podemos observar essa valorização do aspecto prático do conhecimento, refere-se às tecnologias da informação e comunicação, como destacou Siwê: “a gente teve esse contato com computador, com a internet, com pesquisa na internet, com a pesquisa na biblioteca com os livros”; com o gravador para realização de entrevistas, e com a produção de filmes. “Lá a gente aprendeu algumas coisas, alguns macetes de edição de imagens”, diz, e menciona que, durante o curso, começou a produzir um filme, mas teve de abandonar para se dedicar ao seu projeto de pesquisa.

Esse professor ressaltou a importância da aprendizagem das ferramentas de informática, especialmente daquelas ligadas aos registros audiovisuais (fotografia e vídeo), digitalização de imagens e manejo de arquivos digitais, que, posteriormente, foram levadas para a escola: “inclusive, esses dias, a gente tem um computador que a gente leva para eles brincarem lá de refazer o desenho deles, digitalizado no próprio computador, e ir melhorando a imagem, para eles irem tendo esse conhecimento”.

E a gente também buscou fazer esse registro de tudo que a gente fazia, as oficinas aqui, fotografando, fazendo muita coisa assim. O curso ensinou bastante coisa assim pra gente, que a gente não tinha conhecimento. Essas coisas de informática também a gente aprendeu um bocadinho, a gente não tinha conhecimento e a gente precisa (Siwê).

Muitas das aprendizagens mencionadas estão relacionadas aos projetos de pesquisa que os estudantes desenvolveram nos percursos acadêmicos do Fiei, e as tecnologias se inserem nesse movimento de busca por registrar processos e tradições culturais em risco de desaparecimento, para que sejam transmitidos às novas gerações, tendo a escola lugar central nesse processo (PÁDUA, 2014).

Sarah enfatizou outro aspecto prático dos conhecimentos, agora ligados ao território e destacando o envolvimento dos(as) alunos(as) na produção de materiais.

Igual assim, trabalhar a terra, o trabalho que a gente faz com a terra, a gente vai transformar isso em uma cartilha ou em um vídeo ou em livrinho. A gente [...] tira uma semana só para trabalhar nisso, ou três dias da semana, a gente organiza todos os professores, todos os alunos, aluno que não sabe escrever já desenha e depois monta todo mundo junto. Assim também com os conhecimentos que vem aí, a gente trabalha a escrita e nessa hora que a gente vai ver também os alunos, se eles estão escrevendo bem, se estão sabendo escrever nessas horas. Têm as outras aulas também que a gente trabalha o conhecimento de fora (Sarah).



Foto 7 – Aula intercultural na aldeia Muã Mimatxi, maio de 2012.

Fonte: arquivo pessoal.

Como se pode ver, a procura por conhecimentos práticos ultrapassa a vida escolar e se expressa em um desejo coletivo de envolver os(as) alunos(as) e a escola na resolução de problemas e questões ligadas ao território que habitam. Na época, recém-chegados em uma nova aldeia, esse grupo Pataxó encontrou uma terra degradada e pouco produtiva (PÁDUA, 2015), o que parece explicar a busca de envolvimento da escola com essa temática tão importante para a sua reprodução coletiva e para a sustentabilidade das novas gerações.

Siwê e Duteran também mencionaram alguns conhecimentos práticos relacionados a esse tema, tais como técnicas ambientais de manejo da terra; cuidado e reciclagem do lixo; preparo do solo e adubação; combate a incêndio, que foram disponibilizados nas disciplinas do eixo socioambiental do Fiei.

Até com os professores não indígenas mesmo, a gente aprendeu muita coisa que foi de grande valia. Algumas oficinas que a gente fez, [...] algumas técnicas [...] que a gente aplicou na nossa aldeia, por exemplo, de reciclagem ou de montar um adubo. Então, a gente foi observando essas coisas que o curso disponibilizava pra gente. [...] Então, muita coisa foi boa (Siwê).

O que eu já consegui, junto com os companheiros aqui da escola, a gente vê que teve um grande avanço nesse tempo. Teve um grande avanço [...] com outras atividades também, outras ideias que trouxemos de lá. A questão da nossa terra aqui, ela é bem machucada, porque quando chegamos era “largado” isso aqui. Tinha muito lixo, muito lixo espalhado nessas matas por aqui, vidro, essas coisas. Então, a primeira coisa que [fizemos] quando chegamos por aqui foi começar a fazer a limpeza. [...] Depois dessa limpeza, a gente foi trabalhar no nosso espaço lá embaixo, no nosso espaço ali, e depois nós fomos pensar em outras coisas. Mas até hoje ainda tem muito problema com a queimada, [que] tem todo ano na época de seca, a gente tem de ficar atento, tem que sair correndo, tem pouco homem, tem que sair e ir para o mato tentar apagar o fogo (Duteran).

Com isso também a universidade trouxe alguns conhecimentos. Alguns não, vários. De como é que podemos estar preservando, tem muito foco de incêndio. Aos poucos nós vamos pegando alguma coisa, alguma brechinha que a gente vai colocando nisso aí também, na preparação de solo, no solo cansado como é aqui. Vocês podem olhar que isso aqui era só braquiária. Isso aqui era cana de fazendeiro, então, hoje em dia a gente plantando alguma coisa não dá nada. Então, a gente aprendeu a manejar essa terra de forma diferente, não usando esses remédios que a gente não usa mesmo, veneno e essas coisas (Duteran).

Já destacamos anteriormente esse tipo de articulação entre pressupostos culturais e práticas, características do conhecimento tradicional. Como ressaltaram Carneiro da Cunha e Almeida (2002), concepções de mundo se ajustam a modos de fazer, sendo por meio da prática que o conhecimento se transmite e se amplia. Para os(as) professores(as) entrevistados(as), as práticas envolvem o trabalho com os(as) alunos(as) na escola e também os projetos de vida comunitária.

Esse aspecto da relação com a prática, apontado nas narrativas, mostra-nos que, como afirma Lave (2015, p. 40), “produção cultural é aprendizagem”, e que a aquisição de conhecimentos depende de sua implicação na prática. Da mesma forma, aprendizagem “é produção cultural” e “aprender também produz cultura” (p. 41).

Além dessas questões até aqui apontadas, podemos mencionar, ainda, aspectos mais periféricos da formação, também relatados em algumas narrativas como parte das aprendizagens do Fiei. Siwê, por exemplo, destacou a abertura para novos pensamentos e horizontes – “esse mundo de visão que a gente trouxe”, inclusive, no seu caso, uma desenvoltura maior no “jeito de falar” e de se expressar. Tendo iniciado o curso muito jovem, esse professor traz à tona domínios indiretos de aprendizagem, tais como: o amadurecimento, a transformação pessoal e o desenvolvimento da expressão oral. Ele declarou, também, a sua experiência de participação política no colegiado do Fiei, “composto por representantes da coordenação, do Movimento Indígena, do corpo docente, do corpo discente e dos monitores” (UFMG, s/d, p. 5), como “uma coisa muito importante que aconteceu”.

Duteraan, também, ressaltou em sua narrativa que a participação no curso resultou em “um grande crescimento como professor e como pessoa mesmo”, tanto que afirma: “eu gostei muito de fazer o curso e pretendo voltar novamente pra poder fazer faculdade, porque tem muita coisa que eu quero fazer ainda pelo meu povo”. Essa mesma expectativa de continuidade dos estudos, também, foi expressa por Siwê.

Além desses aspectos até aqui apontados, outras questões emergiram nas narrativas dos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi, que nos conduzem a aprofundar reflexões sobre o lugar dos conhecimentos acadêmico-científicos e da pesquisa na formação intercultural de educadores.

Aspectos da formação intercultural que poderiam melhorar

Como vimos no capítulo anterior, um dos sentidos atribuídos à interculturalidade por esse grupo de professores(as) indígenas é a relação entre conhecimentos *próprios* e conhecimentos “dos brancos”. Isso nos ajuda a compreender algumas reivindicações apresentadas por eles por mais conhecimentos científicos e acadêmicos, como na seguinte fala do Siwê: “Então, nesse ponto, assim, do conhecimento lá da academia, deixou a de-sejar nesse sentido, talvez eles pudessem pôr mais coisa difícil”. Esse pro-

fessor relata que, na sua área (*Matemática e Ciências da Natureza*), havia “uma turma grande” de estudantes no Fiei, que demandava conhecimentos mais aprofundados nessa área. Afirma que fizeram críticas a esse respeito durante o curso, mas não obtiveram retorno das suas reivindicações.

Teve um momento que a gente falou: “Não, nós queremos que você nos ensine mais essas coisas suas aí, porque vocês querem pegar só coisas nossas e não trazem as suas também”. Então, chegou esse momento da gente apertar eles lá também, mas quando eles foram aplicar essas coisas pra nós já era final do curso, então, quase não adiantou de nada, hoje a gente tem que pesquisar novamente essas coisas (Siwê).

Esse professor ainda reforça: “na minha área, eu peguei muito pouca coisa, devido a essas faltas de matéria”, “se [tiver que] iniciar um ensino médio da vida, no caso, tenho que estudar tudo novamente pra eu rever isso, e até buscar mais, porque eu não encontrei na universidade”, mostrando que sentiu falta de aprofundamento em determinadas disciplinas da sua área de conhecimento.

Muita coisa foi boa, mas muita coisa deixou muito a desejar. Por exemplo, como minha habilitação é a Matemática, isso deixou um pouco a desejar porque a gente trabalhou tanta coisa, muitas matérias ao mesmo tempo, que talvez o foco que era aquilo ali, pra gente sair com uma capacidade a mais, uma carga horária muito maior, deixou um pouco a desejar. Porque, por exemplo, você cumpria determinada matéria, outro grupo, no outro módulo, tinha que fazer aquelas aulas e ia misturando. Você não fazia no outro módulo e isso foi prejudicando um pouco (Siwê).

Podemos interpretar essas falas como uma demanda – já tão citada na literatura – pelos chamados “conhecimentos ocidentais”, que, ao menos em algumas áreas do curso, parece não ter sido muito atendida. Para muitos povos indígenas, o conhecimento dos brancos se apresenta como um símbolo poderoso de poder, e a escola, como para os Kaxinawá até o final da década de 90, valorizada por permitir o acesso a esses conhecimentos (WEBER, 2006). Também Lasmar (2005) ressaltou que, para os índios do Rio Uaupés, o branco era visto como portador de conhecimentos desejados, que poderiam ser apropriados por meio da escola. Parece ser esse tipo de expectativas que orienta as significações de Siwê.

Já Sarah afirmou que, na sua área (*Línguas, Artes e Literaturas*), “muita coisa deu para desenvolver”, principalmente no aspecto que mais valoriza: a prática da sala de aula:

[...] conhecimentos de português, por exemplo, leitura de muitos livros, que a gente trabalhou, aquelas disciplinas [...] do eixo e as outras que a gente podia optar. Aí para mim foram muito boas essas disciplinas que a gente teve lá, os conhecimentos que foram passados para mim. [...] porque eu tava trabalhando com os alunos de oitava série que depois já vão pra fora, deu para poder atender os alunos daqui (Sarah).

Contudo, essa professora assinalou que “[no curso] teve muita disciplina lá também que a gente fazia, mas não agradava muito não, não era muito o que a gente queria, então teve isso também um pouco. O pessoal comentava: esse negócio está muito fora”. Siwê completa: “teve também muito professor ruim”, “tinha professor que a gente assistia aula dele porque tinha que assistir mesmo”. Aqui, a crítica parece estar relacionada principalmente aos aspectos didático-metodológicos. Mas Duteran relativiza, afirmando que mesmo aquelas disciplinas do curso que não tiveram muita “serventia” – “[porque] talvez aquele jeito lá não é o nosso jeito” – continuam guardadas no arquivo de elementos que poderão ser utilizados em um outro momento.

[...] Muitas vezes, teve algumas matérias assim que a gente trabalhou que talvez não vão ter serventia pra gente por agora, não estão tendo serventia pra gente por agora, mas talvez pra frente vão ter. Talvez eu não possa falar dessas matérias que tão paradinhas lá, porque eu ainda não mexi nelas. Então, depois que a gente começar a precisar é que a gente vai buscar isso, a gente vai voltar atrás, era assim e assim e tentar fazer a mesma coisa ou tentar fazer igual ou fazer diferente (Duteran).

Podemos perceber, nessas narrativas, uma perspectiva de interculturalidade que nos sugere a importância de equilibrar conhecimentos indígenas e conhecimentos acadêmicos nas propostas de formação intercultural. Isso porque, como já relatamos, na filosofia de socialidade que orienta esse grupo, os conhecimentos trazidos pelo outro alimentam um movimento constante de assimilação e recriação. Ou seja, o movimento de construção do *próprio* depende dos processos imprescindíveis de colaboração intercultural, sejam aqueles que acontecem dentro

das universidades ou aqueles que se desenvolvem em outros marcos institucionais e sociais (MATO, 2007).

Outra questão relevante que contribui para aprofundar as reflexões acerca da formação intercultural, apontada nas narrativas, é relativa ao processo de pesquisa, que acompanhou todo o *Percurso Acadêmico* dos estudantes do Fiei e que começava já nos primeiros módulos do curso. Contudo, apesar de prazeroso e um dos aspectos mais relevantes da formação (PÁDUA, 2017), Siwê e Duteran ressaltaram dificuldades relacionadas à escolha do tema e à elaboração do projeto, que nos remetem às dinâmicas pedagógicas do próprio curso.

[...] Eu comecei voando um bocado, porque era o primeiro momento que eu estava tendo com a universidade. [...] Nos primeiros dois módulos, a dificuldade foi um pouquinho grande para adaptar a esse conhecimento. Você já entrar e ter que escrever seu projeto, [escolher] o que você vai fazer de pesquisa. Isso foi uma grande dificuldade que a gente teve. [...] Eu não tinha muito tempo de professor, ia fazer um ano, não tinha nem um ano. [...] E aí isso dificultou um pouco, porque não sabia muito montar [um projeto de pesquisa], mas tinha outros que sabiam, como meu pai, o Kanatyó, ele já tinha mais ou menos essa ideia. [...] Eu conversava muito com ele. Foi uma pessoa que me formou muito dentro lá desse curso (Siwê).

Então, no início foi um pouco difícil, porque a gente, principalmente eu, não estava muito bem com o foco no que eu queria fazer, [com] aquela chance que eu estava tendo. O que eu queria aprimorar no conhecimento, sobre o que, então, eu fiquei meio indeciso um pouco, um tempo. Aí, com a ajuda de alguns professores e de alguns parentes também, que estavam estudando lá, a gente começou a trilhar nosso caminho ali. Depois disso, a gente foi afunilando a coisa, pra pegar o que a gente exatamente queria. No caso, eu queria mesmo, o meu foco no trabalho lá foi trabalhar um pouco a questão da língua Pataxó. Então, o meu foi esse: a língua Pataxó (Duteran).

Como podemos ver, essas falas nos remetem às dificuldades na escolha da temática de pesquisa. Pela posição central da pesquisa na proposta curricular do Fiei, a escolha da temática determinava o percurso dentro do curso, a posição do estudante em relação aos eixos temáticos e às áreas de concentração, assim como os conteúdos e atividades a elas relacionados. Além disso, por estar vinculada aos projetos sociais

demandados pela comunidade, tal escolha temática envolvia maior compromisso e responsabilidade e, como em toda pesquisa, a iniciação ao processo exige interesse e envolvimento do estudante, mas também tempos e espaços mais alargados dentro da formação, como destacaram Grupioni (2013) e Pádua (2014) que, no caso do Fiei, ficavam restritos aos módulos presenciais de um mês, durante os quais, os estudantes tinham que se dedicar a muitas outras atividades e disciplinas.

Além dessas dificuldades iniciais, Duteran também mencionou outras relacionadas ao próprio desenvolvimento da pesquisa durante o processo de formação, algumas ligadas a limitações de financiamento, outras, à própria complexidade de algumas temáticas – como a língua Pataxó escolhida por Duteran, ou ainda, àquelas intrínsecas a todo processo de pesquisa⁷³. Apesar das dificuldades, Duteran nos aponta o quanto esse processo de pesquisar foi, para eles, prazeroso, envolvendo descobertas inesperadas.

E para chegar no que eu fiz, passei por cinco processos diferentes. Porque eu entrei lá com um pensamento de fazer um tipo de trabalho, mas no decorrer do curso não dava, porque [...] não tinha como investir, não tinha dinheiro pra poder fazer o que eu queria. Então eu mudei novamente meu foco, fui fazer outra coisa. Aí, a mesma coisa. Na quinta mudança que eu fiz eu falei assim: “Não, eu tenho que encontrar alguma coisa pra mim fazer e eu tenho que seguir esse caminho”. Comecei a trabalhar a questão da língua (Duteran).

E como eu falei, meu trabalho foi a questão da língua, e foi um trabalho muito difícil porque tive que viajar, tive que ir pra Bahia, tive que ir para o Rio, fui em São Paulo também. Fui na Bahia duas vezes, passando nas aldeias [de] lá pegando, conversando, vendo o que alguns daqueles mais velhos tinham sobre a língua, qual era o conhecimento que eles tinham ainda, o que conseguiam lembrar ainda daquilo. [...] Foi um trabalho que eu gostei de fazer, mas que foi um pouco difícil, até eu chegar no ponto que eu queria (Duteran).

Então, essa caminhada que nós começamos, foi uma caminhada um pouco “demorosa” pra pegar o caminho certo. Como eu estava conversando com meu cunhado, é a mesma coisa de você chegar a um lugar e você ter várias trilhas e você tentar identificar

73 Acerca dos projetos desenvolvidos por esses(as) professores(as), ver capítulo 6 e Pádua (2017).

aquilo que você quer mesmo. Às vezes, tem um que tem a mesma coisa que você quer, só que não é aquilo mesmo. Igual o Kanatyo falou, atrás da neblina você vê a natureza, atrás daquilo que você vê primeiro existe outra coisa melhor ainda, então, você vai atrás daquilo melhor ainda (Duteran).

Essas questões apontadas pelos(as) entrevistados(as) nos remetem, de um lado, às riquezas dos processos desencadeados pela aplicação do princípio da pesquisa na formação intercultural de educadores e, por outro, dada a sua importância, à necessidade de cuidar mais desse elemento curricular, desde a escolha da temática e a construção do projeto até a formatação do produto final, como resultado prático dos conhecimentos adquiridos no curso.

Nessa perspectiva, as tecnologias da informação e da comunicação, que tanto encantaram esses(as) professores(as) indígenas, especialmente os mais jovens, durante o processo de formação no Fiei, poderiam se tornar importantes aliadas do(a) pesquisador(a). Além de contribuir com a coleta, o registro, a análise e a sistematização de dados, o uso dessas tecnologias poderia enriquecer a divulgação dos resultados das pesquisas, com produtos audiovisuais inovadores, tão valorizados por eles(as), como mapas, vídeos, textos, poemas, livros, entre muitas outras possibilidades.

Para isso, contudo, a formação intercultural do professor-pesquisador da própria cultura teria que fazer de um trabalho contínuo de formação e de desenvolvimento profissional, envolvendo parcerias diversas e diferentes áreas do conhecimento.

CONCLUSÃO

Para compreender as repercussões da formação intercultural na vida dos(as) professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimatxi, optamos por começar apresentando um pouco de história do povo Pataxó, originário da Bahia, pois as concepções de mundo desse grupo é parte de um percurso histórico mais amplo. Nesses itinerários históricos, marcados por andanças familiares, foram se delineando concepções próprias de territorialidade que se tornaram eixos fundamentais na elaboração dos seus projetos de vida, nos quais a escola ocupa lugar central como articuladora do diálogo entre essa memória histórica e a construção do presente e do futuro da comunidade.

Vimos que, por meio da escola, os(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi buscam restabelecer a relação com o passado e com a paisagem e produzir novas realidades que garantam a sobrevivência das novas gerações. Entre outras tantas funções, depositam na escola o desejo de valorizar, sistematizar e transmitir aos mais jovens lógicas tradicionais de relação com o território e de interligar diversas dimensões da vida comunitária, em diálogo com os conhecimentos tradicionais dos mais velhos.

A escola hoje representa mais uma etapa nos percursos de vida dos Pataxó em Minas Gerais, um espaço apropriado e reapropriado, que alimenta o gosto desse povo pela relação com novos conhecimentos e experiências e que potencializa o movimento contínuo de elaborar novas sínteses e dar origem a novas criações. A escola é lugar privilegiado para esses movimentos, que foram potencializados no processo de formação intercultural. Para esses(as) professores(as) Pataxó, formar-se parece significar conhecer o ponto de vista do outro para aumentar o estoque de novos elementos para serem incorporados e ressignificados. Nessa perspectiva, a relação com os conhecimentos “dos brancos”, possibilitada pela escola e cursos de formação, ativa transformações e produz novos arranjos, orquestrados por eles próprios (PÁDUA, 2009).

A escola se mostrou como um lugar que contribui também para reativar relações com o território, concebido como uma entidade viva e habitada por espíritos e guardiões (ALBERT, 2000), permitindo articular memória, relação com a paisagem e projetos de futuros. Trazendo na memória os percursos de deslocamentos familiares entre a Bahia e Minas Gerais, subindo e descendo os cursos dos rios, esse grupo Pataxó da aldeia Muã Mimatxi abriu novas trilhas rumo à escola, na expectativa de construir um novo futuro. Nas palavras de Kanatyó, “a escola hoje é nossa mata, nosso rio, nosso mangue” (PÁDUA, 2014), apontada como fonte de memória e de autossustentação, lugar privilegiado para gerar frutos que vão garantir a reprodução social do grupo e o futuro das novas gerações. Para isso, todavia, sabem da importância de ampliar conexões com a alteridade e a escola também vem se apresentando como oportunidade privilegiada para isso. Como nos ensina a sabedoria de Sarah, buscam equilibrar os conhecimentos “de cá e os de lá”, ou seja, os da aldeia e os do mundo, pescando nos processos de colaboração intercultural aqueles que melhor se ajustam às concepções e demandas da vida coletiva. Nessa perspectiva, apresentam concepções abertas, maleáveis e em contínuo processo de transformação.

Essa maneira de pensar a escola e a formação dos(as) professores(as) Pataxó da aldeia Muã Mimatxi perpassou toda a análise das narrativas, indicando a presença entre eles de um *ethos* comum a muitas sociedades ameríndias, que atribui centralidade às trocas e relações com outros, não para se tornar como eles, mas para fabricar permanentemente novas experiências e significações. Nessa filosofia de socialidade (VIEGAS, 2002), os encontros com a alteridade ajudam a produzir uma história em permanente processo de transformação, que entrelaça o devir e ressignifica a memória.

Nesse sentido, as experiências vividas no Fiei, apreendidas por tal filosofia, transformaram a escola em centro da vida comunitária, apropriada para exercitar uma concepção de conhecimento como projeto e como pesquisa que os ajuda a repensar a sua relação com o mundo e a produzir seus projetos de futuro. Vimos como o Fiei potencializou es-

ses processos, possibilitando o acesso a ferramentas como os *Percursos Acadêmicos* ou o Calendário Socioecológico que favoreceram o exercício da pesquisa permanente e ligada à prática social, o diálogo com saberes e tradições próprias e a produção de novos conhecimentos.

Muitos instrumentos apropriados no processo de formação, associados a um desejo de recuperar e reconstruir suas lógicas próprias de produção do conhecimento, possibilitaram a articulação da pesquisa, da observação e da experimentação com as dimensões do raciocínio, da especulação e da intuição no exercício de atividades práticas (CARNEIRO DA CUNHA; ALMEIDA, 2002). Vimos isso acontecer, por exemplo, nas aulas de Uso do Território, relatadas por Liça, com as atividades de limpeza do terreno ou de plantio, nas quais a pesquisa estimulava observações detalhadas e minuciosas sobre o que se vê e se ouve, e experimentações cruciais para se manter, transmitir e ampliar os conhecimentos, como observaram esses autores.

Muito valorizada, nessa perspectiva, a pesquisa – tal como pensada nos *Percursos Acadêmicos* do Fiei – mostrou-se como potencializadora de interculturalidade. Ao oferecer espaços e tempos para que os(as) estudantes desenvolvam processos de investigação de temas relevantes para a vida de suas comunidades, a pesquisa como fundamento da formação intercultural de educadores indígenas estimulou aprendizagens próprias e a produção de conhecimentos contemporâneos, que os ajudam a compreender e a agir no tempo presente, que está em constante mudança (CZARNY; PALADINO, 2012). Dessa forma, pode contribuir para a recuperação e a valorização de lógicas próprias de produzir conhecimentos, mas também na medida em que se realizam no diálogo intercultural e nas trocas com outras tradições de pensamento, resultaram em novos saberes e experiências, como apontaram as narrativas dos(as) professores(as) entrevistados(as) na pesquisa.

Tais processos de investigação, nesse sentido, ajudam o seu fortalecimento cultural, a conservação de suas tradições culturais, a recuperação do que foi perdido e a busca de mecanismos para a vivência e transmissão desses elementos (ARÉVALO, 2010), como vimos aconte-

cer nas atividades que se desenvolvem na escola da aldeia. Como uma construção coletiva e fruto de processos investigativos, o conhecimento assim produzido se entrelaça aos seus projetos de vida e de futuro e os ajuda a não desaparecerem como povo indígena.

Nesse sentido, a concepção de ensino como experiência e como percurso, que coloca a pesquisa como eixo transversal ao currículo e que marcou a orientação metodológica do Fiei (PÁDUA, 2014; WEBER, 2006), possibilitou aos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimaxti produzirem conhecimentos contextualizados, capazes de impulsionar o seu próprio desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos(as) alunos(as) na escola. Vimos que o investimento na investigação de temas de interesse da comunidade e da escola reverberou em mudanças nas ações escolares e nas salas de aulas. Entre tais mudanças, destacamos as aulas interculturais, práticas pedagógicas coletivas e interdisciplinares que reúnem todos(as) os(as) professores(as) e alunos(as) da escola para a discussão de temas de interesse coletivo, com base nos quais podem colocar, em relação, vários tipos de conhecimentos.

Atividades como essa, desenvolvidas na escola, possibilitam o exercício da pesquisa permanente em torno de certos temas (a língua Pataxó, a festa das águas, “algum espírito”, a mata, as plantas medicinais e entre outros), cuja dinâmica impulsiona a interligação entre diversos aspectos da vida coletiva, do território à cosmologia (BERTELY, 2011). Dessa forma, permitem ampliar a compreensão, produzir novos conhecimentos e ainda gerar resultados práticos, como jogos, calendários, livros, desenhos, cartazes, mapas, histórias, músicas, cantos, poemas, entre outras possibilidades, tão valorizados em suas narrativas.

Além disso, ao potencializar a atitude investigativa e a reflexão permanente entre a escola e a cultura, ao fortalecer o trabalho coletivo e estimular a sistematização dos conhecimentos produzidos no cotidiano escolar e na prática social, a pesquisa docente torna-se “uma forma bastante interessante e eficaz de desenvolvimento profissional”, como ressaltaram Diniz-Pereira e Lacerda (2009, p. 1233).

As ricas e múltiplas possibilidades abertas pelos projetos de investigação desenvolvidos pelos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi, e suas implicações na vida da escola, parecem apontar para um novo campo de atuação e de colaboração intercultural entre a universidade e a escola indígena. Indicam a necessidade de continuidade de estudos e tempos mais alargados de formação intercultural de educadores indígenas, para além dos exíguos tempos da formação inicial, como também defende Grupioni (2013). Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional contínuo, baseado na articulação entre experiência e investigação (ESTEVES, 2014), impõe-se como mais um desafio no sentido de garantir aos povos indígenas seus direitos constitucionais a uma educação diferenciada e intercultural. Requer, entretanto, estruturas de suporte fundadas na dinâmica da escola e espaços formais e não formais de formação contínua, que favoreçam a interligação entre a teoria e a prática, tendo em vista a melhoria do sucesso educativo dos(as) alunos(as).

Tal proposta encontra ainda mais fundamento na ideia de que os modos *próprios* de pensar desse grupo Pataxó se fertilizaram com os processos de colaboração intercultural. Vimos que a relação que estabeleceram, tanto com os(as) professores(as) da UFMG quanto com os indígenas de outras etnias que encontraram no Fiei, deram origem a novas ideias, concepções e práticas. Assim também os(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi se apropriaram do conceito de interculturalidade, para dinamizar e potencializar continuamente as relações, tanto aquelas travadas e cuidadas no cotidiano da escola e da aldeia, quanto aquelas estabelecidas com o mundo exterior. Usaram a interculturalidade para ativar permanentemente as relações, tanto internas, como vimos nas práticas interculturais desenvolvidas na escola; quanto externas, no constante interesse pelo diálogo com conhecimentos vindos de diversas fontes.

Dessa forma, podemos dizer que a pesquisa e a interculturalidade se destacam como princípios que orientam a relação desse grupo Pataxó com a educação e com a escola. Por meio de práticas interculturais, puderam exercitar na escola a pesquisa permanente de temas que estimulam o interesse das novas gerações pelos saberes *próprios* e por

interligar criativamente as diferenças e as diversas dimensões da vida social. Ao potencializar a relação entre pessoas e entre conhecimentos, o resultado é a ampliação da compreensão e do conhecimento, processos que não são contraditórios com a afirmação de saberes *próprios*, a busca de raízes e a revitalização de suas tradições.

Essa abertura ao outro não se contradiz com a afirmação de saberes *próprios*, pois o controle dos sentidos permanece nas mãos dos indígenas, valendo-se de uma perspectiva de agência que coloca “produtos estrangeiros” a serviço de seus projetos de vida coletivos e que ajuda a fortalecê-los culturalmente. Assim, os(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi que participaram de Fiei aproveitaram a oportunidade do curso para explicitar conhecimentos e significados *próprios* de sua cultura, mas também mostraram abertura para mudanças em suas práticas pedagógicas (BERTELY, 2011).

Daí a importância da formação intercultural, inicial e continuada, para educadores indígenas, que promovam oportunidades para trocas de saberes e experiências, de modo a aumentar o estoque de novos elementos para incorporar, apropriar, reinterpretar, atualizar, recontextualizar e dar origem a novas criações. Na visão de Sarah, é assim que se vai “adquirindo mais conhecimentos”, pois se não tivesse o Fiei, “a gente ia ficar com o conhecimento bem pouco”. Essa professora ressalta que já dominavam formas *próprias* de trabalhar na escola, mas a enriqueceram com os novos saberes incorporados durante o processo de formação.

Como podemos notar, nesses tempos contemporâneos em que a interculturalidade torna-se cada vez mais imprescindível (MATO, 2008), as concepções e práticas interculturais dos(as) professores(as) da aldeia Muã Mimatxi muito podem nos ensinar. Seus modos *próprios* de pensar a educação, a formação e a interculturalidade podem fertilizar nossa imaginação com novas ideias e alternativas para articular a diversidade e negociar as diferenças no mundo cada vez mais diverso e multicultural em que vivemos.

Podemos aprender com eles a transformar a escola em um rico “espaço ecológico de cruzamento de culturas”, mediando reflexivamente influências culturais diversas e promovendo a inter-relação entre dife-

rentes grupos e diversos conhecimentos, como sugeriu Candau (2014, p. 36). Tais habilidades interculturais são cada vez mais requeridas dos(as) professores(as) como agentes socioculturais com papel central no processo de atender demandas específicas de determinados grupos culturais, assim como aquelas relacionadas à cidadania plena de todos.

As concepções e práticas dos(as) professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimatxi nos ajudam a reconhecer a importância das diferenças e também do diálogo com outras culturas. Isso nos remete a um sentido de interculturalidade no qual a afirmação das diferenças é enfatizada como um direito, o que não impede, porém, a apreciação de conhecimentos de outras culturas, principalmente, aqueles considerados valiosos no mundo contemporâneo.

Os temas abordados neste trabalho apontam também caminhos fecundos para a formação de educadores, não apenas de indígenas. Entre eles, destacamos a fecundidade da pesquisa como princípio formativo, o qual, como sugerem as narrativas, pode ser aperfeiçoado, especialmente, com a ampliação dos tempos e espaços a ela dedicados dentro da proposta curricular e pedagógica.

Nunca é demais destacar a potencialidade das relações e da interculturalidade na aprendizagem, indicando que as trocas entre os(as) próprios(as) estudantes e entre eles(as) e os(as) formadores(as) podem ser ainda mais estimuladas na formação. As narrativas revelaram que o diálogo com a diversidade de modos de vida e visões de mundo potencializa a aprendizagem e enriquece a formação, assim como sugeriram a importância dos conhecimentos acadêmico-científicos na formação intercultural.

Algumas críticas ao curso mencionadas pelos(as) professores(as) nos remetem ao tema da seleção de conteúdos das áreas disciplinares como um aspecto da formação que exige a nossa atenção. A esse respeito, Sarah indiretamente nos indica uma alternativa: “trabalhar vários tipos de conhecimento, não só o nosso conhecimento, mas o conhecimento de fora também”. Essa professora acredita que saber equilibrar “os [conhecimentos] de cá e os [conhecimentos] de lá”, ou seja, da aldeia e da universidade, locais e universais, é uma necessidade da escola no contexto

da contemporaneidade, o que possibilita aumentar o estoque de novos elementos para serem incorporados e ressignificados (PÁDUA, 2009).

Importante destacar, ainda, a valorização por parte dos(as) professores(as) pesquisados dos aspectos práticos do conhecimento escolar, promovendo atividades que resultem em produtos culturais relacionadas à vida comunitária. A potencialidade desse trabalho aumenta em articulação com as pesquisas desenvolvidas pelos docentes e estudantes na escola indígena e em diálogo com as tecnologias da informação e comunicação, resultando em materiais inovadores. Para incrementar esses processos, defendemos, por meio de parcerias diversas, um processo continuado de formação intercultural de educadores e pesquisadores indígenas.

Vimos que, em diálogo com a escola, o processo de formação intercultural pode resultar em muitas e ricas possibilidades, inclusive, como pontuou Siwê, para a construção de “parâmetros de matriz formadora” que orienta todo o trabalho escolar, contando com o protagonismo dos(as) professores(as), alunos(as) e comunidade no planejamento coletivo das atividades.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Bruce. O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza (Yanomami). In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 239-274.
- ALMEIDA, Maria Inês. Os índios, inclusive. *Diversa*, Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, ano 7, n. 13, p. 1, fev. 2008. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/13/artigo2.html>. Acesso em: 3 maio 2015.
- ALMEIDA, Maria Inês; QUEIROZ, Sônia. Os livros da floresta. In: ALMEIDA, Maria Inês; QUEIROZ, Sônia. *Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica; Fale/UFMG, 2004.
- ARÉVALO, Libio Palechor. Epistemología e investigación indígena desde lo propio. *Revista Guatemalteca de Educación*, ano 2, n. 3, p. 195-227, jan./jun., 2010. Disponível em: http://wikiguate.com.gt/pdf/Epistemologia_e_invindi.pdf. Acesso em: 10 nov. 2012.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 197-221.
- BERTELY, María Busquets (Coord.). *Interaprendizajes entre Indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Red de Educación Inductiva Intercultural, 2011.
- BRAZ, Sarah dos Santos. *Dona Maria, Pakamanakuá Pataxó*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso do Fiei (ainda não publicado). 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educacion intercultural en America Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, v. 36, n. 2, p. 343-352, 2010.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.
- CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 89-102, jul./dez. 1999.
- CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 23, 2000, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Microservice, 2000. CD-ROM.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 311-373.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional. In: LEPINE, C.; HOFBAUER, A.; SCHWARCZ, L. (Orgs.). *Manuela Carneiro da Cunha: o lugar da cultura e o papel da antropologia*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2011. p. 11-30.
- CARNEIRO DA CUNHA, M.; ALMEIDA, M. B. Introdução. In: CARNEIRO DA CUNHA, M.; ALMEIDA, M. B. (Orgs.). *Enciclopédia da Floresta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 11-28.
- CARVALHO, Maria Rosário de. O Monte Pascoal, os índios Pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico. *Caderno CRH*, v. 22, n. 55, p. 507-521, 2009.

- CARVALHO, Maria Rosário de. *Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico*. 1977. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1977.
- CARVALHO, Maria Rosário; MIRANDA, Sarah. Pataxó. In: Instituto Socioambiental (Org.). *Enciclopédia dos povos indígenas no Brasil*. 2013. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/pataxo>. Acesso em: 7 set. 2018.
- CLIFFORD, Geertz. *Obras e Vidas: Antropólogo como autor*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: GONÇALVES, J. R. S (Org.). *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998. p. 17-58.
- COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *Cadernos de educação escolar indígena*, 3º grau indígena, Barra do Bugre, Unimat, v. 2, n. 1, 2003.
- CRETÃ, Ângelo (Ed.). *Prêmio Culturas Indígenas*. São Paulo: Sesc, 2007. Disponível em: <http://es.scribd.com/doc/106378185/Catalogo-Premio-Culturas-Indigenas-2006-Edicao-Angelo-Creta>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- CRUZ, Marcela Piamonte; ARÉVALO, Lívio Palechor. Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. *Nómadas*, 34, p. 109-117, abr. 2011.
- CZARNY, Gabriela; PALADINO, Mariana (Orgs.). Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: CZARNY, Gabriela; PALADINO, Mariana (Orgs.). *Povos indígenas e escolarização: Discussões para se repensar novas epistememas nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- DANTAS, Beatriz G.; SAMPAIO, José Augusto L.; CARVALHO, Maria Rosário G. Os povos indígenas no nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, M. C. da. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/Fapesp, 1992. p. 381-396.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA; Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009.
- ESTEVES, Manuela. Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. *Rev. Educação em Foco*, v. 17, n. 23, p. 17-44, jul. 2014.
- FERNANDES, Marcos. Aprender, ensinar e DIALOGAR: primeira turma do curso Formação Intercultural de Educadores Indígenas da UFMG encerra percurso este mês. UFMG. In: Boletim da UFMG, n. 1738, ano 37, 16 maio 2011. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1738/4.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- FLICK, Uwe. As narrativas como dados. In: FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 109-123.
- FRANCHETTO, Bruna. BRAZZABENI, Micol. La Scuola di Carta: una ricerca di antropologia della formazione negli insegnanti tikmu'un del Minas Gerais. *Etnográfica*, v. 14, n. 2, p. 2-6, 2010.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, Fany (Org.). *Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza: O desafio das sobreposições territoriais*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. Disponível em: http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/dgallois-1.pdf. Acesso em: 2 abr. 2012.

GALLOIS, Dominique Tilkin; SZMRECSANYI, Lúcia; WAJĀPI. Saberes Wajāpi: formação de pesquisadores e valorização de registros etnográficos indígenas. In: STEPHEN, L.; HALE, C. R. (Orgs.). Outros saberes. Collaborative research on indigenous and afro-descendent cultural politics. Santa Fé: *School of American Research Press*, v. 1, p. 49-74, 2013.

GASCHÉ, Jorge Suess. Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el “Método Inductivo Intercultural” e implementada en el Perú, México y el Brasil. *ISEES*, n. 13, p. 17-31, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.isees.org/file.aspx?id=7620>. Acesso em: 17 out. 2013.

GATTI, Bernadeth. A Base Comum Nacional: o que muda na formação de professores? In: ENCONTRO DA REDE DE TROCAS DAS LICENCIATURAS DA UFOP: discutindo diretrizes na tessitura de novas possibilidades, na Universidade Federal de Ouro Preto, em junho de 2016. *Anais [...]*. Minas Gerais, 2016. Disponível em: <http://webconf2.rnp.br/p5lozsz6p2te/>. Acesso em: 10 out. 2016.

GOMES, A. M. R.; MIRANDA, S. A. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xacriabá e os Pataxó. In: CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. N. (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 455-483.

GOMES, Selma; KLEIN, Tatiane; SANTOS, Tiago Moreira dos (Eds.). *Makuchana: em busca da autonomia e sustentabilidade das terras indígenas do Taiano*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2013. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/publicacoes/makuchana-em-busca-da-autonomia-e-sustentabilidade-das-terras-indigenas-do-taiano>. Acesso em: 2 fev. 2014.

GOW, Peter. *Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazonia*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo. *Os índios do Descobrimento: tradição e turismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2001.*

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Políticas indigenistas. Povos Indígenas no Brasil. *ISA*, maio 2006. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 23 fev. 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. *Pro-Posições*, v. 24, n. 2, p. 69-80, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n2/v24n2a06.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

HARTMANN, Luciana. Tomazito, eu e as narrativas: “Porque estou falando de mi vida”. In: GONÇALVES, Marco Antonio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia Z. (Orgs.). *Etnobiografia: subjetivação e etnografia*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

HOPENHAYN, Martín. La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. In: CANCLINI, Néstor García; MARTINELL, Alfons. (Coords.). El poder de la diversidad cultural. *Pensamiento Iberoamericano*, Madrid, v. 1, n. 4, maio 2009.

ISA. A importância da gestão territorial para a autonomia e sustentabilidade das Terras Indígenas. *Facebook*, 24 nov. 2013.

KOHLER, Florent. Le monde sauvage et la terre des ancetres: les pataxó du Mont Pascal (Bahia, Brésil), *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Coloquios, 9 jul. 2007. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/12822>. Acesso em: 28 jan. 2012.

KOHLER, Florent. Um cordel indígena: história dos dois ladrões que obrigou os índios robar. *HAL Archive ouverte pluridisciplinaire*, v. 1, 13 mar. 2008. Disponível em: http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/26/36/89/PDF/Cordel_Florent_Kohler.pdf. Acesso em: 10 out. 2013.

- LASMAR, Cristiane. Conhecer para transformar: os índios do Rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar. *Tellus*, Campo Grande, ano 9, n. 16, p. 11-33, jan./jun. 2009.
- LASMAR, Cristiane. *De volta ao Lago de Leite: gênero e transformação no Alto Rio Negro*. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Nuti, 2005.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 11-22.
- LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.
- LOUKOTKA, Chestmir. A língua dos patachos. *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, n. 54, p. 5-15, 1939. Disponível em: http://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/pataxo1.html. Acesso em: 10 abr. 2016.
- MATO, Daniel. Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas*, n. 27, p. 62-73, out. 2007.
- MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, México, v. 18, n. 35, p. 101-116, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v18n35/v18n35a8.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- MATOS, Olgária. A narrativa: metáfora e liberdade. *História Oral - Revista da Associação Brasileira de História Oral*, Porto Alegre, n. 4, p. 9-24, jun. 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. Ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.
- PÁDUA, K. C. A pesquisa como uma das aprendizagens mais relevantes da formação intercultural. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; DINIZ, M.; SOUZA, J. V. A. (Orgs.). *Prodoc: 20 anos de pesquisas sobre a profissão, a formação e a condição docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. E-book. p. 2872-3382.
- PÁDUA, Karla Cunha. Identidades como trilhas: lições de sociabilidade ameríndia. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27, 2010, Belém-PA. *Anais [...]*. Brasília: CD Virtual, 2010. p. 1-18. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_27_RBA/arquivos/grupos_trabalho/gt41/kcp.pdf. Acesso em: 4 maio 2017.
- PÁDUA, Karla Cunha. Memória e narrativa em experiências de pesquisa na cidade. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro. *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. 420 p. (Coleção Caminhos da pesquisa educacional n. 19).
- PÁDUA, Karla Cunha. Nas trilhas da interculturalidade: a educação segundo as narrativas de estudantes indígenas. In: IX REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, IX, 2011, Curitiba. *Anais eletrônicos [...]*. Curitiba: UFPR, 2011.
- PÁDUA, Karla Cunha. Nossa mata, nosso rio, nosso mangue: a escola em narrativas de professores/as indígenas. *Rev. Educação em Foco*, v. 17, n. 23, p. 125-150, jul. 2014.
- PÁDUA, Karla Cunha. *Pegando as frutinhas que estão melhor para comer: afirmação de diferenças e transformações culturais em contextos de formação de educadores indígenas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. p. 296.
- PÁDUA, Karla Cunha. The school as a project for the future: a case study of a new Pataxó village school in Minas Gerais. *Vibrant*, v. 12, n. 2, p. 276-312, jul./dez. 2015.

PÁDUA, K. C.; CAMPELO, K. G. H. R.; VEAS, M. R. A formação em narrativas de professores/as Pataxó: o Calendário Socioecológico e suas potencialidades interculturais. In: ESTRELA, T. et al. (Eds.). Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. *Atas do XX Colóquio*. Lisboa: Educa/Secção Portuguesa da Afirse, 2014, p. 1211-1219.

PÁDUA, K. C.; VEAS, M. R. L. B. Recorrido Académico e interculturalidad en la formación de educadores indígenas. *Revista ISEES*, n. 13, p. 35-50, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub_dateien/ISEES-13.pdf. Acesso em: 11 out 2019.

PALADINO, M.; CZARNY, G. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, M. *Povos Indígenas e Escolarização: discussão para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PROFESSORES E ALUNOS INDÍGENAS DA ALDEIA MUÃ MIMATXI. *A ciência da noite e do dia*. Belo Horizonte: Literaterras: Fale/UFGM, 2012. Disponível em: https://issuu.com/lilavasconcelos/docs/ci_ncia_da_noite_e_do_dia_web_6d9d0aa08633ca. Acesso em: 2 abr. 2015.

PROFESSORES E ALUNOS INDÍGENAS DA ALDEIA MUÃ MIMATXI. *Calendário dos tempos da aldeia Muã Mimatxi*. Belo Horizonte: Literaterras: Fale/UFGM, 2012.

PROFESSORES PATAXÓ DO EXTREMO SUL DA BAHIA. *Uma história de resistência Pataxó*. Salvador: Associação Nacional de Ação Indígena/Cesi, 2007.

RAPPAPORT, Joanne; PACHO, Abelardo Ramos. Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. *Historia Crítica*, n. 29, p. 39-62, jan./jun. 2005.

REZENDE, Luisa Andrade Lobo de. When a university opens itself to diversity: a brief report on the Intercultural Formation Course for Indigenous Teachers, from the Federal University of Minas Gerais (UFGM), Brazil. *Intercultural Education*, v. 20, n. 3, p. 203-210, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980903138483>. Acesso em: 8 out. 2013.

RIBEIRO, Ewerton Martins. É um erro escolarizar o conhecimento tradicional, avalia pesquisadora da USP. *Notícias da UFGM*, 21 nov. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/031025.shtml>. Acesso em: 12 jan. 2014.

RICARDO, Carlos Alberto. *Povos Indígenas do Brasil: 1999-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (Parte I). *Mana*, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997a.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (Parte II). *Mana*, v. 3, n. 2, p. 103-150, 1997b.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. Pataxó: retomadas na rota do quinto centenário. In: RICARDO, C. A. (Ed.). *Povos Indígenas do Brasil 1996/2000*. São Paulo: Instituto Sociambiental, 2000.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. *Relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Coroa Vermelha*. Brasília: Funai, 1996.

SILVA, Lucilene Julia da. El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahia, Brasil. *Revista ISEES*, n. 10, p. 79-94, jan./jun. 2012.

SILVA, Santuza Amorim; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia (Org.). *Pesquisa, Educação e formação humana: nos trilhos da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 105-126.

STRATHERN, Marilyn. Revolvendo as raízes da antropologia: algumas reflexões sobre “relações”. *Revista de Antropologia*, v. 59, n. 1, p. 224-257, abr. 2016.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Uneb, 2006. CD-ROM.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PRAXEDES, Vanda Lúcia; PADUA, K. C. *Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

UFMG. Educadores indígenas de sete etnias se formam hoje na UFMG. *Notícias da UFMG*, 27 maio 2011. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/019452.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2013.

UFMG. Festa indígena encerra curso especial para educadores na UFMG. *Notícias da UFMG*, 27 set. 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/006739.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2013.

UFMG. Licenciatura Intercultural Indígena é transformada em curso de graduação na UFMG. *Notícias da UFMG*, 16 abr. 2008. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/008277.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2013.

UFMG. Seminário debate desafios da graduação para educadores indígenas. *Notícias da UFMG*, 14 dez. 2005. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/002773.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2013.

UFMG. *Curso de educação básica indígena: Formação Intercultural de Professor – Fiei. Prograd*, 2011. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Cursos/Humanas/Educacao-Basica-Indigena-Formacao-Intercultural-de-Professor-FIEI>. Acesso em: 8 out. 2012.

VALLE, Cláudia Netto do. Txopai Itohã: mito fundador pataxó. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, n. 1, p. 61-68, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2734/1882>. Acesso em: 2 set. 2013.

VIEGAS, Susana de Matos. *Terra Calada: Os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

VIEGAS, Susana de Matos; MAPRIL, José. Mutualidade e conhecimento etnográfico. *Etnográfica*, v. 16, n. 3, p. 513-524, out. 2012.

VIEGAS, Susana de Matos e PAULA, Jorge Luiz de Paula. *Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença*. Brasília: Funai, 2009.

VIEGAS, Susana de Matos. Trilhas: território e identidade entre os índios do sul da Bahia/Brasil. In: RAMALHO, M. I.; RIBEIRO, A. S. (Orgs.). *Entre ser e estar: raízes, percursos e discursos da identidade*, v. 8, parte 1. Porto: Afrontamento, 2002. p. 185-211.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de Antropologia. *In*: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WEBER, Ingrid. *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do Rio Humaitá e a escola*. Rio Branco: Edufac, 2006.

WIED, Maximiliano Príncipe de. *Viagem ao Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Ed. da USP, 1989. p. 149-170.

ÍNDICE REMISSIVO

A

APRENDIZAGENS 11, 58

C

CALENDÁRIO SOCIOECOLÓGICO 11, 23, 26, 52, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 105, 113, 124, 132, 164, 174

E

ENCONTROS ENTRE ETNIAS 11

ENSINO SUPERIOR 17, 109, 128

ESCOLA INDÍGENA 11, 175

F

FIEI 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 26, 27, 31, 32, 34, 35, 38, 43, 52, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 71, 73, 74, 75, 76, 81, 82, 83, 88, 89, 91, 95, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 136, 137, 138, 139, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 175

FORMAÇÃO 2, 7, 11, 14, 15, 19, 26, 71, 88, 109, 129, 171, 174, 175, 179

FORMAÇÃO INTERCULTURAL 7, 11, 14, 15, 19, 88, 109, 171, 175

I

INTERCULTURALIDADE 11, 138, 171, 174

M

MEMÓRIAS 18, 175

MINAS GERAIS 7, 10, 14, 17, 25, 30, 32, 33, 34, 37, 40, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 72, 75, 80, 81, 88, 89, 90, 92, 108, 109, 110, 111, 122, 130, 149, 162, 163, 170, 172, 173, 174, 179

MUÃ MIMATXI 5, 6, 7, 9, 10, 16, 21, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 61, 62, 63, 65, 66, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 97, 101, 105, 107, 108, 111, 113, 114, 117, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 137, 138, 141, 146, 147, 154, 156, 162, 163, 166, 167, 168, 174

N

NARRATIVAS 11

P

PERCURSO ACADÊMICO 11, 16, 25, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 67, 68, 76, 95, 108, 111, 113,
116, 117, 120, 122, 150, 159

PESQUISA NA FORMAÇÃO 11

POVO PATAXÓ 11

T

TERRITÓRIO 11, 16, 34, 35, 65, 73, 164

TROCA DE EXPERIÊNCIAS 11

U

UFMG 2, 7, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 26, 31, 32, 52, 58, 65, 71, 73, 83, 88, 89, 90, 92,
99, 108, 109, 110, 112, 124, 129, 139, 140, 141, 148, 156, 166, 170, 171, 172,
174, 175, 179

SOBRE A AUTORA

KARLA CUNHA PÁDUA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), onde é membro do quadro permanente de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação e Formação Humana (PPGE/UEMG). É ligada aos grupos de pesquisa Polis e Mnemosine: cidade, memória e educação (UEMG), na linha de pesquisa *Culturas, Territórios e Processos Educativos* e Prodoc (UFMG), na linha de pesquisa *Sujeitos, diversidade e formação docente*. Desenvolve pesquisas na interface da Antropologia com a Educação a respeito de temas como identidades étnico-culturais; educação indígena; interculturalidade; narrativas docentes; formação de professores para a diversidade cultural; memórias, culturas e territórios.



Em um mundo cada vez mais diverso e plural, as narrativas de professores(as) indígenas da etnia Pataxó, trazidas neste livro, nos revelam modos próprios de pensar a educação, a escola e a formação, que muito podem nos ensinar. Participantes da primeira turma do Fiei - Formação Intercultural de Educadores Indígenas, curso oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), esses professores/as da aldeia Muá Mimatxi, localizada em Itapeçerica, no Centro-Oeste mineiro, nos dão lições importantes de como viver e conviver com a diferença, vista como uma riqueza a ser apropriada e ressignificada, a depender da relação com os princípios que regem a sua cultura. O curso de formação em nível superior trouxe muitas aprendizagens para esses(as) professores(as) e muitos frutos para a vida coletiva, e o mais importante: ajudou a dinamizar a vida da escola, lugar central da vida comunitária. Algumas ferramentas disponibilizadas no Fiei fizeram mais sentido para esse grupo de professores(as), entre elas, destacamos as pesquisas desenvolvidas ao longo do Percursos Acadêmicos, o instrumento do Calendário Socioecológico e a ideia de interculturalidade. Os modos como esses elementos foram apropriados e recontextualizados nos ajudam a compreender suas concepções próprias de mundo e a centralidade da escola em seus projetos de vida e de futuro.

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



Programa de Pós-Graduação
Educação em Contextos Indígenas

COLEÇÃO
Educação em Contextos Indígenas



PÓLIS & MEMÓRIA
CENTRO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO
VIA DE ACESSO: AV. 24



UNIVERSIDADE DE CONTAGEM



ISBN 978-658783633-1



9 786587 836331

aeitora.com.br