

## Matrizes Culturais: alguns apontamentos sobre culturas escolares indígenas

---

Alexandre Herbetta<sup>a</sup>

Este texto trata de processos de reformulação de matrizes curriculares em escolas indígenas que fazem parte do projeto do NTFSI Núcleo Takinahaky da Universidade Federal de Goiás. O NTF-SI existe há onze anos e constitui espaço de formação e pesquisa no campo da educação intercultural. O estudo aqui apresentado toma como seus dados falas, práticas, e documentos produzidos por acadêmicos indígenas do núcleo. Foca-se nos processos de reformulação das matrizes curriculares que apontam para uma (re)valorização da noção de cultura tradicional. Ao mesmo tempo, indicam uma relação de complementaridade com a noção de cultura não indígena. Dessa forma, há uma dinâmica entre concepções distintas de cultura, as quais perpassam a história das relações interétnicas. Neste contexto, a partir de novos currículos, estas escolas buscam refundar o campo da educação escolar constituindo experiências que tomam como base o protagonismo indígena e invertem o processo de colonização operacionalizado nas escolas.

Cultura; Escola; Interculturalidade; Descolonização.

O texto a seguir trata da noção de matriz curricular cultural, expressão comumente mencionada e efetivada em processos de reformulação de matrizes curriculares de escolas indígenas relacionadas ao projeto do NTFSI - Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indí-

<sup>a</sup> Professor no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás, Campus 2 Samambaia, alexandre\_herbetta@yahoo.com.br.

gena da UFG Universidade Federal de Goiás. Essa expressão aponta igualmente para concepções interessantes acerca da(s) cultura(s) e da(s) escola(s), como se verá.

O NTFSI é um espaço de pesquisa e formação no campo da educação escolar indígena e da educação intercultural. Constitui também a possibilidade de acesso e permanência de indígenas no ensino superior. Existe há onze anos e é constituído por curso de graduação e de pós-graduação no nível de especialização. Atualmente, conta com cerca de 300 professores e professoras indígenas dos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão, pertencentes à 24 distintas etnias, entre elas, os Krahô, Apinajé, Javaé, Karajá, Guarani, Xambioá, Canela, Gavião, Guajajara, Krikati, Tapirapé, Xerente, Kamaiurá, Timbira, Waurá, Xavante, Xacriabá e Tapuia.

Estes professores e professoras buscam reelaborar as escolas onde lecionam para que seus alunos e alunas possam compreender e produzir um novo mundo, com base nos princípios da interculturalidade, da decolonialidade, da transdisciplinaridade e da contextualização (Pimentel da Silva & Borges 2013). O curso de especialização, especialmente, tem como objetivo a formulação de novos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), os quais tomam como base a elaboração de novas matrizes curriculares e inovadoras práticas pedagógicas (Huhte & Herbetta 2016).

Para Chervel (1990) é importante o estudo dos mecanismos que recortam os conteúdos presentes nas matrizes curriculares da educação escolar de modo a se entender a sociedade em referência. Na mesma direção, Dantas afirma que a construção do currículo não é algo neutro, mas “ao contrário, a seleção dos conteúdos e conhecimentos é reflexo de uma atitude política” (2015:94). A histórica desvalorização da cultura tradicional, como é chamada por acadêmicos do NTF-SI, nas matrizes curriculares de suas escolas indígenas, por exemplo, aponta, para aspectos interessantes e violentos da política educacional nacional e para o que se pensa acerca da política indigenista no país.

Neste cenário, as novas matrizes curriculares em tela, apontam para, dentre outras coisas, um papel destacado desta cultura tradicio-

nal mencionada, a qual como se verá tem relação com noções de memória, ancestralidade e socialidade, além de ter como base categorias e conceitos distintos de uma epistemologia eurocentrada. Ao mesmo tempo, as novas matrizes apontam para uma dinâmica interessante com a cultura classificada – pelos mesmos – como não indígena, a qual como se verá tem relação com a escrita, a língua portuguesa e a disciplinarização do conhecimento.

A reflexão sobre esta nova matriz cultural permite ainda a problematização de aspectos centrais dos modelos pedagógicos e sociais impostos de fora, os quais são baseados em uma matriz epistêmica eurocêntrica de saber, de modo a que se possa rever a violência convencional do contato interétnico, marcada muitas vezes no processo de colonialidade do saber (Lander 2005:21-53) e implementada através de, entre outros mecanismos – a escola. Neste sentido, para Lander,

“[A]s categorias, conceitos e perspectivas [eurocêntricas](economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades” (Lander 2005:27).

Assim, categorias que fundamentam outras epistemologias são inferiorizadas e deixadas de lado. A cultura tradicional nesta escala passa a ser percebida como de menor valor frente a outros regimes de conhecimento. Diante deste cenário, ela passa a ter um valor hierárquico inferior a, por exemplo, a cultura não indígena, na matriz curricular da educação escolar indígena. Note-se que outros aspectos do currículo escolar da escola indígena seguem o mesmo padrão. A desvalorização da música, por exemplo, tem a ver com a mesma situação (Huhte & Herbetta 2016). Há muitos outros exemplos.

Trata-se aqui assim, portanto, de investigar o potencial de formação que a cultura – ou as culturas – possui para a elaboração de novas

matrizes curriculares nas escolas indígenas. Em outras palavras, tenta-se refletir sobre como a(s) noções de cultura na escola promovem uma nova escolarização, a qual busca ter a prevalência do ponto de vista de cada população e promover processos políticos de transformação.

Neste sentido, para Tosta (2011:234-250), a noção de cultura é importante mediadora de diversos domínios que são operacionalizados na escola como os da alteridade, identidade, agenciamento e o da diferença. Para a autora, “as relações entre antropologia e educação podem ser refletidas e dimensionadas, a partir da efetiva interação desses campos nos cursos de formação de professores, nas definições curriculares, nas práticas e saberes docentes como aquisições que são feitas quotidianamente” (2011:235).

Busca-se aqui colaborar, então, com a reflexão no campo da educação intercultural indígena, através de um diálogo entre a antropologia e a educação, de modo a se pensar sobre concepções de cultura que permeiam a constituição de uma nova escola indígena, processo que se inicia no bojo do movimento indígena brasileiro, com origens em meados da década de 1970 e se consolida especialmente a partir da Constituição federal de 1988.

Por fim, aventa-se a possibilidade de existência de uma cultura escolar indígena, presente nos processos de reformulação escolar que as escolas relacionadas ao NTFSI têm passado. Nesta direção, para Faria Filho et al (2004) a noção de cultura escolar vem sendo apropriada por diversos campos de saber enquanto categoria de análise e campo de investigação. Chervel (1990) corrobora a questão. Para ele, há uma cultura específica, particular e original que emerge na prática cotidiana das escolas.

Nas escolas indígenas em tela, parece que a cultura escolar aponta para uma dinâmica entre distintas concepções de cultura, como as mencionadas – tradicional e não indígena – que são expressas e constantemente operacionalizadas, indicando percepções interessantes sobre cultura e interculturalidade. Parece também que a cultura escolar indígena busca fortalecer a noção de diferença. Note-se que o objetivo

não é o de reificar fronteiras, mas ao contrário, apresentar dinâmicas de relações que compõe a ideia de diferença. Nesta direção, conforme Maia Andrade “as diferenças são a matéria prima da identidade, pois a antecedem e servem como solo sobre o qual elas vicejam” (2008:311).

De toda forma, é evidente que o processo de reformulação de matrizes curriculares indica que a educação escolar indígena se encontra em profunda transformação.

### **Alguns aspectos da educação escolar indígena no Brasil**

Segundo o PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural da UFG, parte integrante do NTFESI, a proposta do referido núcleo “rompeu com a (educação escolar) anterior, que visava à integração gradativa e ‘harmônica’ dos índios à sociedade não-indígena”. Nesta direção, para Wellington Tapuia, egresso do curso, em relação à educação escolar indígena, “a partir de 2004 há avanços. A escola é pensada junto com a comunidade. Educação indígena é isso”. Wahuka Karaja, outro egresso do curso, corrobora a afirmação. Segundo ele, antigamente a “escola dificultou a contação de mitos, estrelas, significados; (agora) a ideia intercultural fez trazer a ideia de volta. Tento trabalhar os mitos karajas”.

Neste contexto, a educação escolar indígena no Brasil “só começou a ter atenção especial no contexto do movimento pelos direitos indígenas, há cerca de três décadas, e hoje, vive momentos importantes na sua construção histórica” (Capacla 1995:14).

Na literatura sobre o tema, a escola indígena é tratada ora como instituição não-indígena que impõe e destrutura os sistemas culturais nativos (Assis 1981), ora como instituição apropriada e ressignificada pelo índio (Tassinari 1998), e por fim como espaço de contato, onde o conhecimento nativo e o não-indígena negociam formas de adaptação (Jackson 1995; Tassinari 2001). É provável que a escola indígena tenha a ver com todas as definições acima mencionadas.

De acordo com o Censo Escolar de 2005, existem 2.324 escolas em terras indígenas, atendendo 164 mil estudantes. Nestas escolas

trabalham aproximadamente 9.100 professores, sendo 88% deles indígenas. Destas escolas, 1.083 estão vinculadas às Secretarias Estaduais de Educação, outras 1.219 escolas, são mantidas por Secretarias de Educação de 168 Municípios. Existem ainda algumas escolas indígenas mantidas por projetos especiais, como o da Eletronorte, e por entidades religiosas. O número de escolas vem crescendo desde então.

Nelas, busca-se atingir os princípios estruturais de uma educação diferenciada – o que não é fácil nem rápido. Elas buscam ser bi ou multilíngues, tentam elaborar a matriz curricular com base nas particularidades de cada povo, possuem professores indígenas e pensam na autonomia e participação de cada comunidade. A transmissão de conhecimento, porém, muitas vezes, acaba se dando ainda através da pedagogia tradicional, não se levando em conta, os processos próprios de aprendizagem, por exemplo, relacionados ao poder do sonho, da dança, do corpo e da música.

A dinâmica pedagógica é ainda quase sempre baseada no regime disciplinar. Para Lewis Gordon (2011), o regime disciplinar aponta para um modo de produção e organização do conhecimento vinculado aos saberes ocidentais e à noção de modernidade, reforçando categorias como hierarquia; e descontextualizando a realidade. Para o autor a disciplina reduz os saberes ao ocidental e fortalece a noção de poder, baseada no que chama de fetichização do método, quando este é mais importante do que o conteúdo.

Apesar dos entraves e dificuldades, o processo em tela se afasta intensamente das experiências anteriores da educação escolar indígena no país. As primeiras escolas para indígenas – e não de indígenas – surgiram na segunda metade do século XVI, numa estreita faixa de litoral. Centradas na catequese, os jesuítas ignoraram os modos próprios de aprendizagem das diversas populações indígenas e efetivaram uma política destinada a minimizar a diferença cultural de cada população, eliminando suas línguas e saberes. Para Luciano Baniwa (2014) a ideia era transformar o índio em um cristão e abrir espaço para a exploração mercantil.

A educação indígena foi usada assim desde o século XVI, no processo de incorporação do nativo pela sociedade nacional. Isto, desde os missionários até os programas positivistas do Estado laico brasileiro no século XX. O SPI – Serviço de Proteção ao Índio, a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, instituições oficiais responsáveis pelas políticas indigenistas, assim como as escolas do século XX, seguiram esta tendência e a escola se tornou o local de aprendizado especialmente das ‘coisas’ da sociedade não-indígena. A partir da segunda metade do mesmo século, trabalhou-se com a ideia de bilinguismo de transição, que produz os mesmos resultados, mas a partir do uso da língua indígena. Neste momento utiliza-se a língua materna com o intuito de se entender a língua portuguesa e os saberes eurocentrados.

Estas escolas, como se pode notar, eram pensadas como parte do processo de integração à sociedade envolvente e partiam de uma constante inferiorização da cultura indígena. Tal inferiorização, é inclusive, de modo cruel, apropriada pelos próprios indígenas que passam a desvalorizar a matriz cultural dita tradicional em detrimento de hábitos e percepções não indígenas – o que é sentido e praticado a partir da noção de vergonha. Professores e professoras que cursam o NTFSI afirmam constantemente que muitos jovens de sua comunidade sentiam e sentem vergonha de se afirmarem indígenas. E, a partir daí, negam sua língua materna e seus costumes próprios, desvalorizando toda uma matriz epistêmica particular. Trata-se de um processo de colonialidade do saber como postula Lander (2005:7-23) e que tem implicações sérias nas matrizes curriculares atuais das escolas em tela.

A desconstrução desta concepção de escola só teve início a partir da mobilização dos próprios indígenas na década de 1970, que reivindicavam a demarcação da terra e também uma escola diferenciada. A ideia de educação diferenciada acabou por se articular então diretamente à noção de cultura tradicional, a qual se relaciona com a noção de diferença. Pode-se dizer que a noção de cultura em tela, pensada pelas populações indígenas, é distinta em relação à noção de cultura presente em outros estudos antropológicos, como se verá. E que ela

busca revalorizar a identidade indígena, a partir da prática do que se pode classificar enquanto próprio em cada comunidade.

A luta pela educação passa a abrir então a possibilidade de que cada população reforce seu caráter particular – o que é parte de um processo político e epistêmico de descolonização. Hernández (1981), por exemplo, descreve uma interessante experiência entre os Mapuche, no Chile, mostrando como a partir do método de Freire (1983), a escola se apropria do conhecimento indígena e do não-indígena, sem deixar de lado o modo de vida tradicional. Há atualmente uma série considerável de experiências com o mesmo sentido (Pimentel & Veloso 2013).

Neste contexto, segundo Grupioni:

“[C]omo um movimento pendular pode-se dizer que a escola se moveu num longo percurso do passado aos dias de hoje de algo que foi imposto aos índios a uma demanda que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada no passado para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista com um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais” (Grupioni 2006:44).

### **A diferença enquanto marca da matriz cultural**

A partir destes processos de transformação da educação escolar indígena a cultura dita tradicional emerge como mediadora das novas práticas que buscam concretizar esta nova escola indígena. Ela aparece também como base das novas matrizes curriculares.

Um dos aspectos centrais da expressão matriz curricular cultural diz respeito então à noção de diferença. Nesta direção, segundo acadêmicos do curso a ideia genérica de índio não existe concretamente. Para eles, o que existe é cada uma das populações: os Guajajara, os Xerente e assim sucessivamente. Sobre o exposto, ainda, Sinvaldo Wahuka Karaja afirmou que os nomes comumente usados para a denominação de cada população muitas vezes são dados por outros povos e podem possuir até mesmo sentido pejorativo. Há ainda de-

nominações particulares entre as comunidades. Os Krikati, por exemplo, chamam Rōrkō Nhōxwynhjaja (povo dos cocais) os habitantes da aldeia Mariazinha/Apinajé, apontando para uma imensa gama de denominações que reforçam a diferença.

Em relação à existência de uma definição genérica, Luciano Baniwa afirma que:

“Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram a conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns” (Baniwa 2006:30-31).

Neste cenário que articula concepções particulares e genéricas acerca das populações indígenas vale destacar que um dos aspectos mais marcantes quando se trata da questão no Brasil é sua enorme diversidade. No Brasil, há 817.963 indivíduos autodeclarados índios, segundo o censo do IBGE de 2010. Isto representa 0,4% da população brasileira. Estão presentes em todos os estados da federação e são divididos em cerca de 274 povos que falam cerca de 180 línguas. Pode-se dizer que, graças ao genocídio e etnocídio a que foram e são submetidos, não representam demograficamente um número consideravelmente grande em relação ao total da população brasileira. Milhões foram exterminados. Ao mesmo tempo, entretanto, graças a enorme resistência que conseguiram imprimir ao processo de colonização, são intensamente diversos. A população indígena vem crescendo nas últimas décadas, reforçando igualmente a organização de distintos grupos.

Tal diversidade se manifestou ao longo do tempo na organização do movimento indígena, dentre outras coisas, a partir da demanda por educação escolar diferenciada. No Brasil, especialmente a partir da década de 1980, populações indígenas fortaleceram a organização de um movimento político pan-indígena, no qual a territorialização e também a educação foram eixos das reivindicações. Em 1979, por exemplo, aconteceu o I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena, organizado pela Comissão Pró-Índio (CPI/SP). O debate centrou-se principalmente em alguns pontos estruturais do processo de ensino: o uso da língua materna, a autonomia de cada comunidade em definir o conteúdo, a faixa etária ideal de trabalho e a questão do método a ser utilizado para ensinar.

Neste cenário, o processo de redemocratização brasileiro culminou com a consolidação da Constituição de 1988, que trouxe importantes conquistas para a população indígena do país, graças a atuação do movimento indígena. Novos direitos são reconhecidos, entre eles o de uma educação escolar baseada nas especificidades de cada povo, no bi ou multilinguismo e na autodeterminação da comunidade. Determina-se ainda – a partir da constituição – que “o Estado protegerá as manifestações das culturas indígenas” (art.215), sendo “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 210), além de “direitos originários” em relação à terra e à prática de seus costumes particulares (art 231). Desde então, há a instauração de uma série de códigos legais que buscam respeitar o caráter pluriétnico da sociedade brasileira (Coelho dos Santos 1989).

Pode-se observar que ao lado das reivindicações por terra e saúde, passa a se entender a escola como instituição fundamental à autonomia dos povos indígenas (Silva 2001:31). Esta autonomia está relacionada dentre outras coisas à ideia da manutenção das diferenças. Atualmente, pode se ver inclusive a educação através de seu caráter de reafirmação das especificidades culturais indígenas, aliadas ao direito de participação em um mundo globalizado (Capacla 1995:22-23).

Note-se que os direitos mencionados constituem um avanço enorme em relação à antiga política indigenista, a qual tem como um de seus marcos o Estatuto do Índio de 1973 – o qual afirmava a cruel política da integração através de, entre outros mecanismos, a tutela, que considerava o indígena incapaz de exercer sua cidadania. Em seu artigo 1º, por exemplo, o estatuto propõe uma integração “progressiva e harmoniosa à comunhão nacional”.

Neste processo, as escolas passam a ser entendidas como chaves para a manutenção da diferença étnica acima marcada, através de políticas educacionais relacionadas à língua materna e aos modos próprios de aprendizagem, os quais apontam para uma determinada noção de cultura, como se verá. No Brasil a existência da diferença étnica é elemento fundamental para a garantia de direitos e para a autonomia.

### **‘Nossa cara’: consciência da diferença**

O NTFSI iniciou em 2014 sua segunda turma do curso de especialização ‘Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica’. A experiência da primeira turma da especialização foi bastante rica e apontou desafios para professores indígenas e não indígenas os quais são centrais para se pensar a questão da educação escolar indígena no Brasil. O objetivo do referido curso – como mencionado – é o de colaborar na produção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola participante. A ideia é ter como base a formação do curso de licenciatura, e produzir o documento chave para a gestão administrativa e pedagógica de cada escola. Os professores do curso, em conjunto com seus parentes, intercalam etapas de estudo em Goiânia na UFG e em Terra Indígena, junto da comunidade, a fim de pensar e escrever o referido documento de forma coletiva e comunitária.

Na primeira turma, em tela, participaram 50 professores dos povos Karajá, Krahô, Tapuia, Gavião, Tapirapé, Xambioá, Javaé e Xerente. No seminário de apresentação final do PPP, em junho de 2014, na sede do NTFSI, em Goiânia, a referência mais comum usada por todos os povos era a de que o documento escrito tinha ficado com a ‘nossa cara’.

Eles se referiam ao fato de que agora cada escola pode ter uma dinâmica escolar conectada à cultura de seu povo, classificada enquanto tradicional, indicando a importância da manutenção da diferença. Segundo Lázaro, que trabalhou o PPP de uma escola do povo Javaé, se referindo ao processo em tela,

fomos vendo também o valor que a gente tinha... antes o que era dito a gente tava aceitando... no momento que buscou esta ideia.... vamos lutar para isso... a gente quer uma diferença...a gente começou a buscar isso.... o PPP tem nossa cara.

Para Lázaro, portanto, a partir do processo mencionado de se tornar protagonista, pode-se trabalhar com a diferença que se articula com uma noção de cultura particular e indica uma diferença marcante entre a educação escolar que era realizada e como é agora.

Assim, de modo coletivo, cada um dos documentos busca sistematizar dinâmicas próprias de seus povos e mesmo de suas comunidades.

### **Juventude e vergonha da diferença**

O processo de transformação da escola, que tem como base o protagonismo, e que trata da possibilidade de se trabalhar com a diferença étnica parece, inclusive, implicitamente, começar com uma tomada de consciência dos professores em tela que no próprio processo de produção do PPP se apropriam de novos conceitos para pensar suas realidades particulares e sua relação com a contemporaneidade. E passam a refletir e praticar o que chamam de cultura na escola. Note-se ainda que o processo aqui exposto não deixa de lado os enormes problemas ainda observados na educação escolar indígena e na questão indígena latinoamericana de modo geral.

Nessa mesma direção, Dussel já afirmara que deve haver uma apreensão da realidade por um viés crítico “em que a realidade se dá agora como um objeto cognoscível em que o homem assume uma posição.... em que procura conhecer” (2000:437). Para o autor deve haver: “(1) o descobrimento feito pelas próprias vítimas, primeiramente, da opressão e exclusão que pesa sobre sua cultura; (2)

a tomada de consciência crítica e auto-reflexiva sobre o valor do que lhe é próprio” (2000:420).

Tal afirmação se aproxima do que Freire já dissera. Segundo ele, “é preciso que (o sujeito) seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona sua consciência deste estar, é capaz sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada” (1983:16).

Nessa direção, Gilson Tapirapé, egresso do núcleo, corroborou o exposto. Para ele, a educação tem uma longa história de integração dos povos indígenas. A integração se refere, no caso, a uma política que busca apagar as diferenças étnicas de modo que, não havendo mais afirmação de uma identidade indígena. Para outro professor há muitas vezes também uma tentativa integracionista permanente das SEDUCs – Secretaria de Educação do Estado.

Gilson e outros participantes mencionaram inclusive a vergonha que se sentia – e muitas vezes se sente ainda – sobre a prática da língua materna em detrimento do português, da cultura tradicional em detrimento de modos não indígenas de viver, sobre a participação nas festas e rituais em detrimento das músicas ocidentais, por exemplo, como o forró, bastante popular por todo o Brasil e sobre o conhecimento e respeito das regras tradicionais, como, por exemplo, na ocasião do casamento.

Isto pode ser percebido, segundo professores do núcleo, especialmente em relação aos jovens. Segundo professores Krahô, o jovem indígena muitas vezes fica sem saber como se colocar entre condutas típicas da vida da aldeia e práticas da vida do não indígena na cidade. Para Piiken Krahô, por exemplo, nestes casos, trata-se de um jovem perdido, sem saber como se posicionar no mundo.

Para os Karajá,

hoje em dia o jovem tem vergonha de estar se mostrando, assim mostrar a cultura dele.... tem outro tipo de invasão, tecnologia.... tem gente mais novo que quer ser *tori* (não indígena), mas é difícil ser *tori*... e vice-versa.... ninguém muda genética... *iny* (índio Karajá)

é *iny*, *tori* (não indígena) é *tori*... por isso tem que aprender a fazer as coisas... nunca ter vergonha de ser *iny*... em qualquer lugar do mundo.

Toma-se consciência, portanto, de uma vergonha da diferença. Sente-se vergonha assim por ser diferente, o que facilita a expansão da política capitalista desenvolvimentista brasileira, que busca mercantilizar o território e os recursos naturais. Jonas Gavião também concordou com seus colegas. Para ele há ainda “vergonha de vivenciar na própria fala”. Na mesma direção, para o professor Kurikala, “a vergonha é um empecilho para aprender a linguagem”.

Inversamente à vergonha, há uma menção constante em todos os projetos sobre a necessidade de uma atualização cultural que leve em consideração as demandas desta juventude – e que leve em consideração a possibilidade de afirmação e prática das culturas particulares, produzindo uma consciência acerca do processo acima descrito e desmontando a noção da vergonha de ser diferente. E, também, que contribua para a inversão da situação histórica da educação escolar indígena. As novas matrizes curriculares em tela, que são culturais, tem esta preocupação como eixo.

### **Atualização da cultura**

A noção de cultura tradicional como se pode notar é muito importante para a efetivação desta outra escola, pensada pelos professores e professoras que cursam o NTFSI. Ela é inclusive a base da matriz curricular proposta nos PPPs que estão sendo produzidos. Desta forma, tal noção chama bastante a atenção de pesquisadores e estudiosos sobre o tema.

Há alguns trabalhos especialmente interessantes para se pensar as particularidades do que vem sendo chamado de cultura no campo de estudos e atuação em questão. Carneiro da Cunha (2009), por exemplo, em campo afim, o da etnologia indígena, trata desse processo a partir de uma perspectiva particular. Segundo ela, há um amplo processo em voga no qual os povos indígenas tomam consciência de

suas lógicas culturais e usam então sua ‘cultura’ (com aspas) como instrumento de comunicação no mundo de hoje. Isso pode ainda ser relacionado em paralelo a autorreflexão ou a um movimento reflexivo. A ‘cultura’ sendo uma espécie de metadiscorso sobre a cultura.

Dessa forma, a autora diferencia cultura com e sem aspas. A cultura sem aspas seria esta espécie de sistema de condutas, valores e percepções, naturalizado nos diversos agrupamentos humanos e, conseqüentemente, com lógica inconsciente. A ‘cultura’ (com aspas) seria, de forma distinta, a consciência do uso e da importância de determinados valores e itens em relação ao outro, especialmente importante no contexto do contato interétnico do mundo contemporâneo.

Outros autores já haviam chamado a atenção para o fato. Turner (1993) mostrava como ‘cultura’ se tornara um importante recurso político para os Kayapó. Dessa forma, segundo ele, “na medida em que se aplica ao sistema interétnico, a ‘cultura’ participa desse mundo real” (1993:368).

O professor Arakae Tapirapé, na mesma direção, classificou o momento vivido por seu povo, como um tempo de luta, indicando a importância do processo em tela para as relações interétnicas. Segundo ele, a luta passa pela melhoria da educação indígena e, conseqüentemente, das comunidades envolvidas. A noção de luta é recorrente e está relacionada à dinâmica de reflexão e prática acerca de uma concepção específica de cultura, presente na ideia de que a escola possa ter ‘nossa cara’.

Deve-se ressaltar, entretanto, que esta percepção de e sobre a ‘cultura’ não se dá apenas em contextos interétnicos. Quando ela é operacionalizada na escola as implicações são igualmente internas ao grupo. Para Wahuka Karajá, a experiência do Curso de Licenciatura Intercultural faz “você mergulhar dentro de você”. Segundo o mesmo professor “eu garimpei dentro de mim” a partir da experiência em tela, promovendo transformações em diversos níveis, do pessoal ao geral.

No seminário final de apresentação dos trabalhos, tais dinâmicas ficaram mais claras. Segundo o mesmo Arakae Tapirapé, “o que nós

queremos formar na comunidade? Cidadão crítico.... conhecimento vivo... o PPP é o registro do conhecimento vivo..... que se transformam em escrita”. Para ele o PPP deve ter como base os saberes da cultura de seu povo, mas na forma escrita. Além disso, destaca-se a importância de um conhecimento crítico, baseado na consciência de mundo.

Para o professor Tapirapé, ainda, “tem que começa a dá incentivo nas crianças. Funciona dessa forma, na caça, pesca... receber a educação *apyawa* (Tapirapé)... não se deve ficar muito dependendo do de fora. Se um dia a arara desaparece... já tem muito pouca... a língua também desaparece... nós vemos que nós e todas as plantas são da natureza”.

O PPP Tapirapé cria também a noção de espaço epistêmico. Este é identificado com a *takana*, a casa sagrada, espaço espiritual. É lá que se articulam saberes ligados à história do povo, à linguagem, os saberes sobre o ambiente, a fauna e a flora.

O PPP Gavião segue a mesma direção, ou seja, toma como base a própria cultura para pensar a escola e propor uma matriz curricular. Entre os Gavião, segundo o professor Jonas Polino, por exemplo, a noção de que a escola deve existir em relação às músicas tradicionais e às festas culturais é muito forte. Segundo Jonas, é nas festas e é através das músicas que a criança aprende a língua, a organização social, as regras tradicionais e as categorias importantes para pensar o mundo. Dessa forma também afasta-se da noção de vergonha da tradição.

Note-se que a matriz curricular de ambos os PPPs citados têm como base a ideia de tema contextual, apreendida no curso de licenciatura do NTFISI e que será melhor explicada adiante. Ambos igualmente buscam uma articulação entre saberes indígenas e não indígenas, mas valorizando e priorizando o primeiro.

Nessa direção, Paulo Xambioá afirma que “estamos tendo resultado... o que foi bom foi o tema (contextual)... tivemos barreira, o aluno diz que no ENEM não cai *inyrube* (língua materna). Será que é importante (o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio)? Aí tem

que ter o argumento sobre a importância de nossa cultura... a UFT tá ajudando porque pede pesquisa da cultura”. Paulo, de forma similar aos colegas, apresenta em seu documento a importância de se ter como base os saberes tradicionais.

O documento Karajá também toma a cultura dita tradicional como matriz dos saberes escolares. Para um professor Karajá, deve-se “compreender a realidade de forma mais ampla... pode se ampliar estabelecendo relações com a diversidade de conhecimento próprio e também com diferentes formas de conhecimento... façam sentido com o aluno... incorporando a vivência dele... ele é capaz de estabelecer relações”.

O processo em tela, de apropriação de uma noção de cultura pela escola, a partir do protagonismo dos professores indígenas é chamado muitas vezes no NTFISI de atualização cultural. Atualizar a cultura neste discurso parece apontar para noções importantes acerca da ideia de cultura tradicional que como se viu é central para a descolonização da escola e do mundo.

Em primeiro lugar, deve-se destacar que a expressão em tela traz a ideia da conexão entre elementos e domínios. Para um professor, por exemplo, se “perdeu milho preto, não sei onde vamos revitalizar isso”. Conforme o mesmo, no caso o milho preto está associado a outros domínios da mencionada cultura tradicional de modo que se se perde um, deixa-se de praticar outros, como as histórias e cantos conectados. Pode-se pensar inclusive que a partir desta noção de cultura não há uma divisão estanque e dicotômica entre natureza e cultura, apontando para aspectos interessantes da noção em tela (Herbetta 2016).

Em seguida, deve-se dizer que o sentido da expressão perda cultural também presente na fala de muitos professores quando o assunto é cultura tradicional não é propriamente ligado à noção de não existência, de falta permanente, do zero. Parece que se relaciona a uma ausência temporária. Nessa direção, para um professor Xerente, deve-se “trazer (os saberes), não resgatar, mas acordar, porque tá dormindo”, apontando para a ideia de que não se perde a cultura tradicional,

apenas deixa-se que ela adormeça, indicando interessante movimento cultural, no qual a escola tem como função trabalhar com algumas práticas que não são mais executadas. Note-se que nem todas as práticas podem ser realizadas pela escola.

Neste mesmo sentido, os professores Apinajé afirmam que o termo correto não é perder a cultura e sim parar. Parar o movimento. A comunidade pode parar, mas pode voltar a se movimentar quando quiser. Segundo Cassiano Apinajé, “é como levantar”. A cultura não se perde, portanto, mas deve ser colocada sempre em prática. Em movimento. Conforme o mesmo professor, em alguns casos a cultura tradicional não pode mais ser levantada.

Na mesma direção, para os Tapuia, da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, construída em 2004, o PPP aponta principalmente para o processo de movimentação ou atualização cultural. Para um professor Tapuia, “não valorizávamos tanto os conhecimentos, achávamos que tínhamos que reinventar/revitalizar, percebemos que eles sempre estavam ali, de forma adormecida. Com o PPP eles vão tá circulando na aldeia (os saberes)”.

Pode-se dizer então que a escola indígena, a partir da dinâmica mencionada, da atualização cultural, busca tratar de promover uma tomada de consciência da própria lógica cultural da comunidade e de sua contextualização em relação ao mundo contemporâneo. E que este processo faz tem como base a noção de cultura tradicional em análise, que é levada ao centro das escolas indígenas a partir das novas matrizes curriculares elaboradas no NTFSI.

### **Matriz contextual**

A dinâmica do tema contextual é chave para o processo de atualização cultural e para a formulação de novas matrizes curriculares. Ela é a base destas novas matrizes e constitui um dos aspectos mais inovadores da produção dos PPPs em tela. A noção de tema contextual é a base também do NTFSI, onde os professores indígenas tiveram contato inicial com ela.

Os temas constituem um dos eixos que dão a dinâmica pedagógica do NTFSI. As aulas nas etapas em Goiânia são ministradas através deles. Na área da cultura, por exemplo, há temas como ‘Ritos sociais’, ‘Arte e artesanato indígena’, ‘Direitos Indígenas’ entre tantos outros. Na área da natureza, há temas como a ‘Biodiversidade do cerrado’ e outros, e na área da linguagem, ‘Português intercultural’ dentre tantos outros.

Além de terem aulas com base nessa noção, os referidos professores indígenas passam por um processo de produção de temas que são gerados por pesquisas. Todo aluno para se formar deve apresentar em sua comunidade uma pesquisa acerca de temas relacionados às demandas comunitárias. Este trabalho se constitui por uma pesquisa realizada ao longo de três anos, junto à comunidade.

O tema do trabalho de conclusão pode estar relacionado a temas intra ou interculturais – ou a ambos. Assim há o trabalho extraescolar Tapirapé sobre os peixes que são tradicionalmente usados na comunidade. Há o trabalho Xerente sobre a organização social dita tradicional. Há, também, pesquisas com foco em temas interculturais, como por exemplo, a pesquisa de Emílio Nindjô Apinajé. O trabalho de Nindjô busca pesquisar o sistema de coleta e exploração econômica capitalista e não capitalista do babaçu, recurso natural presente na comunidade.

O tema da pesquisa é decidido especialmente nas reflexões e debates realizados pelo comitê orientador, grupo formado no NTFSI por professores indígenas de uma mesma etnia e professores não indígenas. O comitê é responsável pelo desenvolvimento das pesquisas e estudos realizados.

Simultaneamente, os professores indígenas tentam aplicar paulatinamente a mesma noção de tema contextual em suas escolas indígenas, constituindo, inclusive, seus currículos com base nela, como já mencionado. Nessa direção, incluem, muitas vezes, na carga horária disciplinar, projetos com o caráter dos temas contextuais. Em outras ocasiões, já transformaram o PPP de suas escolas, incluindo neles a

noção de tema contextual. E em outras, ainda, criam sistemas mistos nos quais há momentos das disciplinas convencionais, como matemática, português, geografia e outras e momentos dos temas contextuais.

Segundo Pimentel, podemos entender o tema contextual “como uma ação pedagógica que rompe com o tecnicismo praticado no ambiente escolar, o qual rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio e o insere num compartimento, que é aquele da disciplina cujas fronteiras destroem arbitrariamente as condições do diálogo entre ciências e os mais distintos conhecimentos” (2013:86).

Pode-se dizer ainda que, de início, o tema contextual surge para se diferenciar da noção de disciplina. Esta, como se viu não se adequa à prática pedagógica da escola indígena, pois recorta os saberes, percebendo-os como universais e vindos de fora. Com o tema contextual, afinal, a cultura tradicional é o ponto de partida para o entendimento de novos saberes. Para outro professor Xerente, a “ciência indígena... (os saberes) dialogam entre si... não estão fragmentadas em caixinhas. O saber é coletivo... passa através das gerações... conectando”.

O tema é, portanto, mais do que uma simples oposição à disciplina. Ele põe em movimento questões centrais da relação entre indígenas e a contemporaneidade. Favorece o diálogo entre o universo da aldeia e o da cidade. E estabelece uma dinâmica que favorece a reflexão e a prática sobre o mundo, mas do ponto de vista indígena, desvelando uma outra pedagogia – não disciplinar.

Ele permite ainda trazer à tona as categorias indígenas e as não indígenas que perpassam o problema a ser estudado, problematizando a questão da interculturalidade. Note-se que ademais, os temas contextuais apontam para novas práticas pedagógicas, permitindo uma variação maior de práticas e recursos pelos professores.

Pode-se dizer, inclusive, que os temas contextuais buscam ter como base os processos próprios de aprendizagem de cada povo, que tem como foco a noção de atualização cultural, relacionado-se com as diversas epistemologias indígenas e transformando a educação escolar indígena.

## Variações na/da diferença

Como se pode ver, a dinâmica que põe em evidência aspectos particulares de cada população, evidenciada na ideia de uma cultura tradicional, efetivada em matrizes curriculares de escolas indígenas através da noção de tema contextual, em nenhum momento ignora ou anula os saberes que são entendidos como não indígenas. A categoria de cultura do não indígena evidencia isso.

Note-se, inclusive, que outro aspecto marcante da constituição das novas matrizes curriculares em tela é o fato de procurarem sempre uma relação de complementaridade com a cultura não indígena. Nesta direção, para Wahuka Karajá, a educação intercultural “serviu para conhecer o que é aquele outro que está do lado”.

Segundo os professores *iny* em relação ao processo de elaboração de uma nova matriz curricular,

nós conseguimos conquistar várias coisas....meios de acesso a novos conhecimentos para a sustentabilidade.... proteger a natureza... A escola tem que ter matéria contextualizada... incluindo tudo... matemática, geografia, história.... valorização da identidade.... da nossa terra. Da nossa língua... Tudo que nós temos..... Promovendo a dança, a música.... tá fazendo na escola e vai leva na comunidade, na comunidade quase não acontece mais.... agora com a escola.... nossa cultura é tão importante que acha tudo isso muito importante.

Nota-se aí a mesma preocupação presente nos outros documentos, que é a de não abandonar os saberes não indígenas. Há, inclusive, uma atenção direcionada para equilibrar os saberes, com ênfase na cultura própria.

Assim, em muitos PPPs, a ideia não é afirmar e reificar práticas classificadas enquanto tradicionais e eliminar condutas ditas não-indígenas. A dinâmica proposta aponta para uma rearticulação de saberes, realizada com base nos saberes indígenas, mas que leva em consideração outros modos de se pensar e produzir o mundo. Deve-se lembrar então que trata-se de um rearranjo entre os conhecimentos, já que nem tudo pode ir para a escola.

Nesta direção, Luciano Baniwa (2014), a partir de sua experiência e pesquisa entre os Baniwa propõe algo similar. Para o autor a escola deve ter como base a noção de manejo de mundo. Esta aponta para uma dinâmica que coloca em articulação conhecimentos locais e universais, os quais são armados conforme as demandas da comunidade.

Apresento agora brevemente dois exemplos de propostas de elaboração de novas matrizes curriculares nos processos de constituição de novos PPPs, a fim de evidenciar os rearranjos mencionados e de, além disso, evidenciar que tais conjuntos têm como eixo as concepções de mundo de cada população. Ambas propostas referem-se a escolas Krahô e constituem variações sobre a dinâmica em referência, apontando caminhos próprios de escolarização para cada comunidade.

Os Krahô fazem parte da população Timbira e residem no nordeste do Tocantins, entre os rios Manuel Alves Pequeno, Manuel Alves Grande e Vermelho, afluentes do rio Tocantins. Note-se que os Timbira constituem-se por alguns povos que se percebem parentes no norte e nordeste brasileiros, como os Apinajé, Krahô, Gavião, Krikati e Canela, os quais falam línguas pertencentes ao tronco linguístico Jê.

Em relação aos Krahô, de maneira geral, Nimuendajú, na década de trinta do século XX observou a importância da organização espacial das aldeias – em formato circular. Segundo ele, “os próprios Timbira consideram como um dos mais característicos elementos da sua cultura a forma circular das suas aldeias” (1933:44). Na mesma direção, atualmente, segundo Ribeiro, “todas as aldeias Timbira seguem um padrão de construção comum: uma rua de formato circular (*krinkapé*), ao redor da qual se assentam as casas, tendo um pátio (*ká*) ao centro e caminhos que saem defronte das moradias ligando a rua circular ao pátio” (2001:12).

A Terra Indígena Krahôlândia foi demarcada em 1943, após um grande conflito com não indígenas em 1940 e possui 3.306 ha. Segundo Tupen, professor da escola Manoel Alves e acadêmico do NTFSI “antes não tinha limite, tinha liberdade”. Hoje, conforme o mesmo

professor, existem 28 aldeias, simétrica e espacialmente divididas: quatorze no município de Itacajá e quatorze no município de Goiatins.

De forma similar, o universo cultural Krahô é dividido em metades: Wacmejê e Catamjê. Cada uma delas tem relação com um período do ano: seco ou chuvoso, respectivamente e, ainda, com outros domínios da vida indígena como as festas, a musicalidade, a organização social entre outros. Assim estabelece-se um sistema que associa uma série de termos a uma metade e outros em outra. Tal sistema é conhecido muitas vezes como dualista (Lévi-Strauss 2008 [1958]).

A vida Krahô se organiza com base nessa divisão que produz uma dinâmica de complementaridade entre as metades. Tal dinâmica se dá desde no nível do uso do espaço territorial até no das obrigações diárias. Assim dependendo da época do ano, por exemplo, é uma ou outra metade que comanda as obrigações dos indivíduos, estabelecendo regras e condutas para ambas as partes. Segundo os Krahô, busca-se uma espécie de equilíbrio entre os pares complementares.

Este equilíbrio pode ser observado igualmente na reformulação corrente das escolas Krahô, sendo base das novas matrizes curriculares.

Conforme o PPP do Curso de Licenciatura Intercultural,

“[E]ntre os Timbiras, o ensino do português escrito foi iniciado, de forma genérica, no século XIX. Há registro, de que Frei Rafael de Taggia, em 1841, em sua Missão, na confluência dos rios Tocantins e do Sono, já mantinha entre os Krahô, uma escola. Desde essa época, foram várias as tentativas para que os Timbira utilizassem a palavra escrita como forma de comunicação. Com o SPI, que tinha como prioridade fundamental uma política de integração do índio à civilização, as atividades educativas, as experiências com a implantação de escolas, foram assistemáticas e infrutíferas. Com a FUNAI, os Krahô e Apinajê, tiveram, de 1987 a 1991, por meio da Sexta Superintendência Regional, sediada em Goiânia, acesso a cursos de capacitação de docentes, que foram continuados pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins por meio de um convênio entre a FUNAI, a UFG e o governo do Tocantins. Do convênio decorreu a elaboração de um projeto de educação indígena para o Tocantins, cujo objetivo principal era capacitar os professores indígenas. Hoje esse trabalho está sob a coordenação só da referida secretaria” (2006:23).

Atualmente cerca de cinco professores Krahô concluíram o Curso de Licenciatura Intercultural do NTFSI. Há ainda mais onze professores e professoras em curso. Eles vivem nas aldeias: Manoel Alves Pequeno; Pedra Branca; Cachoeira, Forno Velho e Aldeia Nova. Dois deles buscam coordenar os trabalhos para a produção do PPP de suas escolas - um se refere a escola 19 de abril da aldeia Manoel Alves Pequeno e outro a escola Panrã da aldeia Nova. Todos buscam refletir sobre seus modos próprios de entendimento do mundo, ou o jeito *mehi* como dizem. A seguir, tentam articular e operacionalizar suas percepções de cultura e escola.

A aldeia Manoel Alves, que se localiza a 7 km de Itacajá, é um dos principais centros de participação no NTFSI. Conforme pesquisa de Tupen, professor e acadêmico do núcleo, a origem se dá com uma migração da aldeia Pedra Branca, aproximadamente na década de 1980. Para Tais Pocuhto, que entrevistou Secundo, fundador da aldeia e seu avô, a aldeia “é de 1985 para cá a fundação da aldeia... Saíram da aldeia Pedra Branca por conta de feitiço na filha... Pajé salvou, mas disse para saírem... Trocaram cacique para Secundo que era criticado por não saber português”. A aldeia possui cerca de 306 pessoas que se dividem em 46 casas, cerca de 56 famílias Trata-se da quarta maior aldeia Krahô.

Há uma escola na aldeia. Pepha, acadêmico, afirma que esta “é a segunda escola, feita agora de concreto. A primeira, antes, era de madeira e palha”. Conforme pesquisa de Cunry, professor e acadêmico do núcleo,

a escola Indígena 19 de Abril possui 189 alunos, incluindo uma extensão na aldeia São Vidal e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Nessa Unidade de Ensino existem as seguintes etapas de ensino: anos iniciais, Ensino Fundamental e anos finais, ensino médio e Educação especial. Na escola referida estudam somente alunos indígenas desta aldeia. Existem 04 professores não indígenas, sendo 05 professores da escola matriz e um da extensão da aldeia São Vidal. E 06 professores indígenas.

Atualmente sete acadêmicos do núcleo se debruçam sobre as atividades propostas pelo NTFSI e buscam colaborar com a produção

de um novo PPP para a escola em tela. Isto se dá em conjunto com os professores não indígenas, com a comunidade e com o trabalho do diretor Renato Yahé Krahô – egresso do NTFISI. Neste cenário há alguns projetos em vigência os quais tomam como base a noção de tema contextual, brevemente explicitada e visam constituir uma nova matriz curricular, que tem como eixo a noção de cultura tradicional, que se articula aos saberes não indígenas presentes nas disciplinas da matriz curricular convencional.

Segundo Taís Pocuhto, “o uso do tema contextual é central nestas transformações. Antes do tema vir para cá, Piiken e Yahé foram para Goiânia e trouxeram. A gente tava perdendo a cultura. Através do tema o jovem aprende a fazer resguardo, alimentação. Se não tivesse o tema a gente esquecia a própria cultura”. Para a mesma acadêmica e professora, o método utilizado dura uma semana – de segunda a sexta – e abrange todo o período de aula. Na sexta os alunos e alunas apresentam seu trabalho para toda a comunidade. Pocuhto afirma que “o objetivo é incentivar alunos a pesquisar na aldeia, valorizar conhecimento”.

Além da dinâmica dos temas contextuais, a matriz curricular da escola 19 de abril trabalha também com a noção de disciplina, seguindo diretrizes da SEDUC – Secretaria de Educação e abrangendo os campos convencionais do conhecimento não indígena, como matemática, ciências, português, educação física entre outros. Note-se que a SEDUC do Tocantins em diálogo com as diversas populações indígenas que vivem no estado e buscando produzir uma matriz curricular mais adequada à educação escolar indígena, criou uma matriz que traz também as disciplinas de Cosmologia Indígena; Língua Indígena; Arte indígena, Manifestações Culturais dentre outras.

Desta forma, a experiência escolar na aldeia Manoel Alves Pequeno, na escola 19 de abril aponta para a possibilidade de uso da cultura dita tradicional como base da matriz curricular. Ao mesmo tempo, indica a continuidade dos saberes que se percebem como não indígenas. Constitui-se, então, uma matriz curricular que busca um equilíbrio entre as duas matrizes de conhecimento, a partir da ideia de complementaridade.

Note-se, então, que tal dinâmica é similar a das metades acima mencionada. Nesta direção, segundo Pocuhto, há mesmo um jogo entre as duas percepções de cultura nas aulas disciplinares.

a escola é voltada para nossa cultura mesmo... precisa mais dos velhos da aldeia... dias de hoje a gente não consegue entender bem como era. Eu sei um pouco da minha cultura, aprendo na aldeia, na comunidade, aprendo um pouco na escrita, na escola, aprendi um pouco a contar história, cantar a música ... um pouco... a cantoria no pátio. Quando eu começo dar aula pela disciplina, eu dou aula para eles escrever, depois começa conta história e cantar.

Na TI Kraholândia, pode-se dizer que a aldeia Nova se localiza na outra metade da área demarcada. Segundo Creusa Prumquoi, a Escola Panrã foi inaugurada em 1994 com 73 alunos. Hoje tem 95, atendendo além da aldeia Nova a aldeia Mankraré. Funciona nos períodos da manhã e da tarde e trabalha do 1º ao 9º ano. Possui duas professoras não indígenas, que atuam nas disciplinas de português, educação física, língua estrangeira, física, química, biologia, matemática, geografia, filosofia e sociologia. E quatro professores Krahô que atuam nas disciplinas de língua materna, artes, educação física, história e cultura, educação indígena e manifestações culturais.

Para Prum, “a gente tá aqui estudando pra construir esse PPP diferente”. Segundo ela, os Krahô devem insistir em construir sua própria educação diferenciada o que não tem acontecido na prática.

No documento em desenvolvimento, Creusa estabelece alguns princípios de operacionalização da escola. Para ela, o PPP deve “respeito aos tempos da comunidade: ciclo da chuva, seca; obediência aos ciclos da natureza”. Desta forma, ela divide a matriz curricular em metades. Parte desta matriz deve ser disciplinar, e se dedicar, portanto, aos saberes não indígenas. A outra parte deve ser reacionada ao ritual e articulada aos saberes tradicionais.

A parte disciplinar é pensada para ser ministrada no período de chuvas, e a parte ritual, no período da seca. Para Prum, assim “as duas metades que se complementam gerando equilíbrio entre partes complementares e opostas”.

O PPP da escola Panrã como se pode ver aponta para a mesma dinâmica já mencionada no processo de reformulação da matriz curricular da escola 19 de abril, qual seja a da manifestação de uma lógica que não exclui o diferente, mas o apropria de forma complementar. Nos dois casos, há uma tendência a se valorizar os saberes classificados enquanto tradicionais. Ao mesmo tempo, há um processo de articulação com o conhecimento ocidental.

Note-se, então, que cada uma das duas escolas promoveu uma dinâmica particular a partir do princípio evidenciado, constituindo matrizes curriculares específicas.

Neste sentido, para Piiken,

os dois é importante... faz costura... tem equilíbrio. *Cupen* (não indígena) e do *mehin*. *Mehin* tem que tá presente. Tem que aparece... o *cupen* tem seu. Eu acho importante ter os dois conhecimentos. A gente sempre vai precisar de duas histórias. Eu tenho que conhecer os dois. Não que vou ser *cupen*. Eu quero pelo menos conhecer para ter respeito. O *cupen* tem que conhecer nossa cultura para ter respeito. Eu busco este conhecimento. Ter duas visões.

### **Considerações finais: apontamentos iniciais de uma cultura escolar indígena**

Diante do exposto, pode-se destacar em primeiro lugar que o processo em tela de reelaboração de matrizes curriculares, classificadas como matrizes culturais, no bojo do projeto do NTFISI, acaba por fazer desses professores protagonistas do processo de educação escolar indígena e conseqüentemente da luta política de cada povo em relação ao contexto do país. Segundo eles, tal posição traz responsabilidade de produzir mudanças em suas comunidades, através da escola, as quais têm a ver com o afastamento da vergonha. Neste sentido, volta a se valorizar a particularidade de cada povo, dando outra posição para a diferença.

Em seguida, percebe-se que esse protagonismo tem a ver com a pesquisa, reflexão e a prática sobre a própria cultura, nomeada enquanto cultura tradicional. Esta noção aponta para o processo de atualização cultural, como se fala no NTFISI. Segundo os Tapuia, por

exemplo, no processo de construção do PPP “muita coisa teve que ser refletida... nossos saberes tem o mesmo valor que os saberes universais... muita coisa teve que ser pensada.... de cultura”.

Nesse cenário, sabe-se então que o uso dos temas contextuais, a partir dos processos acima explicitados, reafirma os valores das diversas culturas indígenas, fundamentando, portanto, uma outra educação indígena, como exposto. Isso tem a ver com a ênfase na lógica cultural mencionada, reafirmando a dinâmica da diferença étnica. Note-se que tal processo é bastante diferente da noção de integração antes proposta na educação escolar indígena. A proposta desta dinâmica tem relação com a afirmação de Bhabha, que trata a diferença como modo de “re-articular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização” (1998:228).

Os temas contextuais, como visto, têm esta preocupação como centro. Eles trazem elementos da cultura classificada como tradicional, a partir de uma ótica particular, e às colocam em relação com a questão do contato intercultural. Isso faz, como se pode notar, com que os alunos passem a conhecer sua cultura, mas também faz com que os professores passem a refletir sobre ela. Um professor Xerente, por exemplo, disse que antes não se preocupava com a cultura dele. Com o trabalho na escola, ele passa a ter consciência dessa cultura, mudando sua visão de escola, índio e mundo.

A dinâmica do tema contextual permite assim ao índio se conhecer enquanto tal e em relação ao mundo contemporâneo, o que só é possível, para Dussel, “a partir da afirmação de seu próprio ser valioso” (2000:421). Trata-se então de regular o presente, a partir da memória e da diferença.

Por fim, destaca-se que neste processo a cultura classificada como do não indígena, muitas vezes relacionada ao domínio da escrita, a suficiência no português e o conhecimento das diversas disciplinas de uma matriz curricular convencional é também apropriada e continua a fazer parte dos PPPs produzidos. Vale destacar que tal dinâmica de articulação entre as culturas é particular a cada povo e, mesmo, a cada aldeia e escola. Cada qual buscando consolidar suas armações possíveis.

Aventa-se aqui a hipótese, portanto, de que nas escolas em tela, as quais fazem parte do projeto do NTF-SI emerge uma cultura escolar característica (Faria *et al* 2004) a qual afirma aspectos particulares do universo cultural de cada população e, ao mesmo tempo, busca uma relação com os saberes produzidos fora da comunidade e que são entendidos como necessários.

Esta cultura escolar constitui na realidade uma dinâmica que pode ser efetivada a partir de múltiplas variações e acaba sendo responsável pela constituição de novas escolas indígenas e de novos paradigmas da educação intercultural.

No momento, os diversos povos indígenas que participam do NTF-SI passam pelo processo de construção dos PPPs de suas escolas indígenas. Isso fica claro ao longo do curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica. Reunidos em seus comitês refletem, debatem e produzem o documento de suas escolas.

Parece assim que se a escola foi – e ainda é muitas vezes – um instrumento de controle e inferiorização das epistemologias indígenas, e conseqüentemente atua para a diminuição do potencial político da diferença no país, ela pode agora atuar no sentido inverso, descolonizando as matrizes curriculares, a partir de uma dinâmica própria de articulação entre culturas e fortalecendo a autonomia de cada comunidade.

## Referências

- ANDRADE, Ugo Maia. 2008. *Memória e Diferença: Os Tumbalalá e as redes de trocas no submédio São Francisco*. São Paulo: Humanitas/FAPESP.
- ASSIS, Eneida C. 1981. *Escola Indígena, uma "Frente Ideológica"?*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB.
- BHABHA, Homi. 1998. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- CAPACLA, Marta Valéria. 1995. *O Debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995) – resenhas de teses e livros*. Brasília/São Paulo: MEC;MARI-USP.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988. Artigos 210, 215, 231, 232.

- COELHO DOS SANTOS, Silvio. 1989. *Os Povos Indígenas e a Constituinte*. Porto Alegre: Movimento Florianópolis/Ed da UFSC.
- CHERVEL, André. 1990. "História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisas". *Teoria e Educação*, 2:177-229.
- CUNHA, Manuela Carneiro. 2009. *Cultura com Aspas e Outros Ensaios*. São Paulo: Cosac Naify.
- DANTAS, Luis Thiago. 2015. *Descolonização Curricular: A filosofia africana no ensino médio*. São Paulo: Editora PerSe.
- DUSSEL, Enrique. 2004. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FARIA FILHO, Luciano M. et al. 2004. "A Cultura Escolar como Categoria de Análise e como Campo de Investigação na História da Educação". *Educação e Pesquisa*, 30(1):139-159.
- FREIRE, Paulo. 1983. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GRUPIONI, L. D. B. 2006. "Contextualizando o Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil". In GRUPIONI, L. D. B. (ed): *Formação de Professores Indígenas: Repensando trajetórias*, pp. 39-68. Brasília: MEC.
- GORDON, Lewis. 2011. "Shifting the Geography of Reason in an Age of Disciplinary Decadence". *Transmodernity*, Fall:95-103.
- HUHTE, Gregorio. 2014. *Formas Exatas de Ser Krahô: A relação entre a música e a matemática*. Palestra apresentada no NTFISI/UFMG.
- HUHTE, Gregório & HERBETTA, Alexandre (eds.). 2016. *Entre a Música e a Matemática: Subsídios à prática pedagógica decolonial e musical nas escolas indígenas*. Goiânia: editora da UFG. No prelo.
- HERBETTA, Alexandre. 2016. "Nossa Cara: O protagonismo indígena através das transformações na educação escolar". In SILVA, M. S., NAZÁRIO, M. L. & DUNCK, E. (eds.): *Diversidade Cultural Indígena e Reflexões Importantes no Contexto da Educação Básica Brasileira*, pp. 25-50. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico.
- HERNÁNDEZ, Isabel. 1981. *Educação e Sociedade Indígena: Uma aplicação bilingüe do método Paulo Freire*. São Paulo: Cortez.
- JACKSON, Jean. 1995. "Preserving Indian Culture: Shaman schools and ethno-education in the vaupés, Colombia". *Cultural Anthropology*, 10(3):302-329.
- LANDER, E. (ed.). 2005. *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 2008 [1958]. *Antropologia Estrutural*. São Paulo: Cosac Naify.
- BANIWA, Gersém J. 2014. *Educação para Manejo do Mundo. Entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: LACED/CONTRA-Capa.
- NIMUENDAJÚ, Curt. 1933. *Os Apinayé*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi.
- SILVA, Maria do S. & BORGES, Mônica V. (Orgs.). 2013. *Educação Intercultural Experiências e Desafios Políticos Pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE.

- SILVA, Maria do Socorro et al. (eds.). 2006. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFG – Universidade Federal de Goiás*. Goiânia: Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Ministério da Educação/Brasil.
- RIBEIRO, Rodrigo B. 2001. *Krahô, Cupen, Turken. O uso de bebidas alcoólicas e as máquinas sociais primitiva*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.
- SILVA, A. L. & LEAL FERREIRA, M. (eds.). 2001. *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.
- TASSINARI, Antonella. 1998. *Contribuição à História e à Etnografia do Baixo Oiapoque: A composição das famílias Karipuna e a estruturação das redes de troca*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP.
- \_\_\_\_\_. 2001. “Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. In SILVA, A. L. & LEAL FERREIRA, M. (eds.): *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*, pp.44-77. São Paulo: Global.
- TOSTA, Sandra P. 2011. “Antropologia e Educação: Interfaces em construção e as culturas na escola”. *Revista Inter-Legere*, 9:234-252.
- TURNER, Turner. 1993. “De Cosmologia a História: Resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó”. In CASTRO, E. V. & CUNHA, M. C. (eds.): *Amazônia: Etnologia e história indígena*, pp. 43-66. São Paulo: NHII.

**Abstract:** This text deals with school *curriculum* reformulation experiences in indigenous schools that are part of the Takinahaky Center (NTFSI) of the Federal University of Goiás. The NTFSI exists for eight years and is a formation and research space in the field of intercultural education. The present study takes as its data speeches, practices, and documents produced by indigenous academic core. It focuses on the reshaping process of curriculum matrices that point to a (re) appreciation of traditional culture notion. At the same time, they indicate a complementary relationship with the notion of non-indigenous culture. Thus, there is a dynamic between different conceptions of culture, which pervade the history of interethnic relations. In this context, from new curricula, these schools seek to refund the field of school education constituting experiences that take as basis the indigenous leadership and reverse the colonization process operationalized in schools.

**Keywords:** Culture; School; Intercultural; Decolonization.

Recebido em outubro de 2016.  
Aprovado em novembro de 2017.