



**Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da
Pedagogia Cosmo-Antropológica**

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira¹
Jaime José Zitkoski²

Resumo: A Educação Escolar Indígena na atualidade das Comunidades Mayrob, Apiaká e Kayabi no município de Juara-MT tem vivenciado uma constante ressignificação no intuito de se tornar diferenciada, intercultural e bilíngue. Esse movimento de ressignificação tem como base as *tramas e as manhas* empreendidas nos movimentos indígenas no contexto da educação popular. Esse processo ocorre com os empoderamentos, diálogos e vivências dos saberes indígenas, sempre na perspectiva da interculturalidade crítica. Pois se dá no esforço da afirmação étnica de cada povo que pelas práticas educativas pedagógicas e na valorização da cultura própria. Uma educação construtora de um currículo articulado à vida, à interculturalidade e a memória da cultura e da língua materna num mundo globalizado e diverso, um currículo negociado com tensões e protagonismo. Em outras palavras, uma educação própria, diferenciada, intercultural, feita pela Pedagogia *Cosmo-Antropológica*. O referido texto tem origem em uma pesquisa de doutorado realizada no período de 2012 a 2014, no Dinter UFRGS/UNEMAT. O caminho da investigação foi respaldado com as contribuições da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, com as orientações de Geertz (1989) e André (2003). Teve como objeto de estudo a educação escolar indígena e os principais autores que auxiliaram na construção desta pesquisa foram: Kusch (2000), Dussel (1993), Paulo Freire (1996; 2005) e Viveiros de Castro (2002).

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Pedagogia Cosmo – Antropológica; Educação Popular; Tramas e Manhas.

**Educación escolar indígena en la perspectiva de la educación popular: en defensa de
la Pedagogia Cosmo-Antropológica**

Resumen: La Educación Escolar Indígena en la actualidad de las Comunidades Mayrob, Apiaká y Kayabi en el municipio de Juara-MT ha vivido una constante ressignificación con el fin de

¹ Doutora em Educação-UFRGS. Professora na UNEMAT-Campus de Juara. Pesquisadora da temática Educação Indígena, Interculturalidade e Educação Popular.

² Doutor em Educação-UFRGS. Professor orientador da Tese de Waldinéia Antunes, Pesquisador na área da Educação Popular e Universidade.

conviertese diferenciada, intercultural y bilingüe. Este movimiento de resignificación tiene como base las tramas y los caminos emprendidos en los movimientos indígenas en el contexto de la educación popular. Este proceso ocurre con los empoderamientos, diálogos y vivencias de los saberes indígenas, siempre en la perspectiva de la interculturalidad crítica. Porque se da en el esfuerzo de la afirmación étnica de cada pueblo que por las prácticas educativas pedagógicas y en la valorización de la cultura propia. Una educación constructora de un currículo articulado a la vida, a la interculturalidad y la memoria de la cultura y de la lengua materna en un mundo globalizado y diverso, un currículo negociado con tensiones y protagonismo. En otras palabras, una educación propia, diferenciada, intercultural, hecha por la Pedagogía Cosmo-Antropológica. El referido texto tiene su origen en una investigación de doctorado realizada en el período de 2012 a 2014, en el Dinter UFRGS / UNEMAT. El camino de la investigación fue respaldado con las contribuciones de la investigación cualitativa del tipo etnográfico, con las orientaciones de Geertz (1989) y André (2003). En el caso de la educación escolar indígena y los principales autores que auxiliaron en la construcción de esta investigación fueron: Kusch (2000), Dussel (1993), Paulo Freire (1996, 2005) y Viveiros de Castro (2002).

Palavras- chave: Educación Escolar Indígena; Pedagogía Cosmo – Antropológica; Educación Popular; Tramas e Caminos.

Indigenous school education in the perspective of popular education: in defense of Cosmo-Anthropological Pedagogy

Abstract: Indigenous School Education in the present time of the Mayrob, Apiaká and Kayabi Communities in the city of Juara-MT has experienced a constant re-signification in order to become differentiated, intercultural and bilingual. This movement of re-signification is based on the *plots and the ways* undertaken in the indigenous movements in the context of popular education. This process occurs with the empowerment, dialogues and experiences of indigenous knowledge, always in the perspective of critical interculturality. For it is in the effort of the ethnic affirmation of each people that by the pedagogical educational practices and in the valuation of the own culture. An education that builds a curriculum articulated to life, interculturality and the memory of culture and mother tongue in a globalized and diverse world, a curriculum negotiated with tensions and protagonism. In other words, an own, differentiated, intercultural education, made by the Cosmo-Anthropological Pedagogy. The aforementioned text originates in a doctoral research carried out in the period from 2012 to 2014, at Dinter UFRGS / UNEMAT. The research path was supported by the contributions of the qualitative research of the ethnographic type, with the orientations of Geertz (1989) and André (2003). Indigenous school education was the object of study, and the main authors who assisted in the construction of this research were: Kusch (2000), Dussel (1993), Paulo Freire (1996; 2005) and Viveiros de Castro (2002).

Key Words: Indigenous School Education. Cosmo – Anthropological Pedagogy. Popular Education. Plots and ways.

1 - INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da discussão feita a partir da produção da tese de doutorado intitulada *EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA APIAKÁ-KAYABI*

– EM JUARA – MT: *Resistências e desafios*. Nosso objetivo, nesta reflexão, é apresentar a educação escolar indígena a partir da perspectiva da Educação Popular, através de uma leitura do contexto produzido na interculturalidade e na aprendizagem fagocitante. Procuramos, nessa perspectiva, evidenciar as *tramas* e as *manhas* construídas no processo da sobrevivência do *estar indígena* em meio ao constructo de uma educação escolar balizada na perspectiva popular e cosmo-antropológica.

Nessa direção, ratificamos que as *tramas e as manhas* são instrumentos sapienciais construídos em processos de enfrentamentos à invasão cultural (fenômeno de violação dos direitos dos povos indígenas latino-americanos), aliás, fenômeno balizado dentro de uma relação autoritária e desumana ancorada na antialogicidade.

Esse fenômeno de violação busca convencer os ‘invasidos’ da sua inferioridade, para tal, submete o Outro a condições concretas de opressão e de alienação. Constrói-se a cultura do silêncio. Para Paulo Freire (2005), é das relações opressoras que nasce essa prática cultural, que cala, silencia e impõe a forma de pensar dominante. Dessa mesma forma, a episteme do Outro é silenciada com afirmações de outra história. É uma história menor encobrando a história maior, ou nas palavras de Kusch (2000), a pequena história – do pátio dos objetos, das conquistas materiais, do capitalismo – sufocando a grande história – das massas populares, das minorias e das relações intersectadas do ser humano-natureza e cultura. Sufocando, também, a grande história do povo ameríndio, brasileiro, africano, indígenas em geral.

Esse movimento de sufocamento reforça a ideia de que as conquistas não são geográficas, territoriais ou científicas, mas são a conquista do Outro, na mais violentadora práxis de dominação. Assim, o conquistador é aquele que após o reconhecimento das terras, controlava os corpos, matava e ocupava os espaços. Essas invasões opressoras eram, foram e/ou é de toda ordem. Invade-se o Outro, roubam-lhes cosmologicamente, roubam às espiritualidades e as religiosidades, a episteme, a ciência a sabedoria própria dos povos originários.

Ao conquistar, fortalece-se a ciência moderna e a caracteriza como o meio de acesso às verdades ou o meio de como se dá o conhecimento científico. Esse conhecimento por muito tempo travou uma luta com o mito, ela “[...] quis a morte do mito, como a razão quis a supressão do irracional, visto como obstáculo a uma verdadeira compreensão do mundo [...]” (BALANDIER, 1987, p.17).

Pode-se afirmar que o mito foi crucificado pela ciência como sendo algo irracional e ilógico porque não postulava dos métodos e dos rigores da ciência. Assim, o

conhecimento só era produzido nos círculos científicos e longe dos populares, dos nativos, daqueles que não compartilhavam da mesma sistemática e do mesmo discurso explicativo. Em outras palavras, esqueceu-se de que o mito foi e é uma forma de explicação, uma visão de mundo e de universo. Assim, a episteme, que é o conhecimento, na modernidade, só deu lugar ao homem moderno, europeu e participante de uma história que não cabia outras manifestações culturais.

Frente a esta realidade, o desafio consiste em pensar numa epistemologia cosmológica dos povos ameríndios, acreditar e ler nas comunidades a possível presença de uma lógica cósmica de regulação da vida cultural, social e política e de uma configuração educacional escolarizada entremeada e construída pela resistente luta de compreender os mecanismos do não índio.

Pensar outra epistemologia representa compreender a origem desse discurso controlador e conquistador, dimensionado pela intencionalidade Europeia. Para Dussel (1993), é importante ler que a Espanha colaborou em muito com esse pensamento da modernidade, pois a mesma concentrava poderio de conquistas territoriais em grande competição com Portugal. Assim, pelos comandos do rei Fernando de Aragão e sob a delegação de Cristóvão Colombo pelas águas do Atlântico, buscou-se chegar à Índia, o resultado é que se desembarcou na América. Então, a conquista de terras asiáticas não aconteceu apenas por uma invenção de Colombo, que morre, em 1506 afirmando ter descoberto o caminho pelo Ocidente para Ásia. Esses equívocos foram reconstituídos por Américo Vespúcio, que afirma o erro de Colombo – que também navegou sob jurisdição portuguesa – afirmou: Colombo não esteve na Ásia, mas, “na parte “antípoda” da Europa do Sul”, uma quarta parte da terra, portanto, fora da Europa-Ásia e África, a trindade – Pai, Filho e Espírito Santo. Vespúcio precisava descobrir como chegar à Índia, mas chegou às costas das terras brasileiras, continuou seu intento para o Sul, não conseguindo chegar ao seu destino, escreve uma carta, sobre a descoberta de um Mundo Novo - a América do Sul. E é assim que a “América Latina redescobre também seu “lugar” na história da Modernidade. Fomos a primeira periferia da Europa moderna [...]” (p.16). Portanto, descartados da constituição do pensamento de centro, excluídos, periféricos e destituídos da capacidade do diálogo, estando sob a conquista de um sobre o Outro.

Esse movimento representa a dinâmica do capitalismo/colonial moderno que se inicia com processos de conquistas territoriais e do Outro, tomou como um dos seus eixos fundamentais o eurocentrismo hegemônico, com relações de poder de um povo sobre o outro. Assim aparece a ideia de raça, que segundo Quijano (2005) em seu sentido

moderno, não tem história antes conhecida na América. “Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pelas conquistas” (s/p). Portanto, conquista do Outro.

O Outro somos nós, aqueles que ficaram de fora da história mundial, os latinos, ameríndios e os africanos. Aqueles que não serviram de centro no pensamento eurocêntrico e/ou etnocêntrico.

Nas contribuições de Rocha (1998), o etnocentrismo é uma visão do mundo centralizada no pensamento conceitual de um único grupo, tomado como centro de tudo, assim, todos os Outros são pensados e sentidos através desses valores, desses modelos, inclusive criam-se as definições do que é a existência a partir dessa única vertente. É o mito da superioridade subjetiva, recriada pela invenção da América acerca do encobrimento do Outro sob a projeção eurocêntrica dominante. Em Dussel (1993), citando O’Gorman, a América foi inventada à imagem e semelhança da Europa. “É o modo como ‘desapareceu’ o Outro, o “índio”, não foi descoberto como Outro, mas como o “si mesmo” já conhecido (o asiático) e só reconhecido (negado então como Outro): “encoberto” (p.32).

Quando o Outro é encoberto, encobriu-se o todo, negou e silenciou de forma que o diálogo inexistiu e o conhecer não ocorreu, porque conhecer não se veicula a processos de dominação, implica em estabelecer mais que contato, é necessário a comunicação. Quando há o encobrimento, submete-se o Outro a um não lugar pela invasão que lhes impõem.

Pensar essa violação, essa invasão e o encobrimento do Outro, é uma forma de insurgência e de humanização que o faço a partir da discussão da cultura e da cosmovisão que há nesta configuração de educação popular dos povos indígenas pelas lutas empreendidas e que figuram contextos da educação escolar indígena.

2 - O PENSAMENTO AMERÍNDIO: CULTURA E COSMOVISÃO NA CONSTRUÇÃO DAS MANHAS E DAS TRAMAS.

Para dizer da educação escolar indígena a partir da educação popular própria das comunidades indígenas, sinto a necessidade de discutir a compreensão do termo cultura e a constituição desta pelo pensamento ameríndio.

Assim, compreendo a cultura como um sistema conector e complexo, portanto, não é um conjunto de elementos da vida de um povo, não é a classificação de critérios sob o olhar do outro ou mesmo combinações de elementos culinários, agricultura, artesanatos, cosmologia, plumarias, hábitos. Como diz Melatti (1983), não se trata apenas da soma de

costumes, crenças e técnicas, mas da relação que esses elementos mantêm entre si. É essa conectividade relacional e viva que produz significações muitas vezes não alcançadas por aqueles que dela não fazem parte. Para Geertz (1989), a dimensão da cultura é uma teia simbólica construída pelos sentidos, significados e atitudes vividas dentro das sociedades e nos cabe apenas ficar a disposição do outro e incluir tais significados em nossos registros. Assim, a cultura não é feita apenas de indumentárias, não há consensus culturais, mas de cada grupo que se organiza diante de sistemas simbólicos significantes, portanto, condição essencial de sobrevivência.

Sabemos, também, que essas relações se ressignificam muitas vezes em decorrência de hibridizações que são acentuadas cada vez mais por processos de globalização e pela interculturalidade moderna que adentram, de diferentes formas, a vida das populações étnicas e demais povos. Para Canclini (2010), o fenômeno da globalização produz novas desigualdades, mas também, ocorrem processos de resistência, resistindo e modificando essa globalização via interculturalidade. Há resistências principalmente por parte do não indígena em aceitar a hibridização nas sociedades indígenas. Na interpretação de muitos deixa de ser indígena quando há um processo hibridizante. Para Kusch (2000), fenômeno de fagocitação e para Viveiros de Castro (2011) inconstância da alma selvagem encontrado nas diferentes sociedades étnicas, com formas diversas de organização, de parentesco, de cosmologias, alteridade, traços definidores do caráter do povo ameríndio. Nessa perspectiva, há uma transcendência da compreensão cultural. E ela se insere na epistemologia do estar, característica maior do pensamento ameríndio.

O pensamento ameríndio manifesta-se cosmologicamente numa relação humana e não humana, assim, revela-se como uma epistemologia sustentada pela relação cultura-natureza, uma cultura material e imaterial e/ou cosmológica somado a uma natureza povoada de valorização simbólica e xamânica (VIVEIROS DE CASTRO, 2011).

Há neste pensamento um sentido de complementaridade onde há seres e/ou pessoas que assumem uma autoridade que é central e estes são os responsáveis - pela sua própria existência - em prover as cosmovisões, os princípios e sistema de vida daquela comunidade. Nessa perspectiva, em se tratando de comunidades indígenas, os anciãos indígenas assumem um lugar de respeito e centralidade nas aldeias e estes são chamados e indicados para serem as pessoas que orientam toda e qualquer atividade na comunidade. São eles os orientadores diretos e legítimos da sabedoria intelectual, reconhecidos pela comunidade indígena.

O Cacique é representante político, mas associa-se a ele toda a liderança da comunidade e estes o são porque também desenvolvem papéis políticos principalmente na relação com a sociedade envolvente. O Pajé é o líder da espiritualidade. Na relação espiritual, algumas ocorrências se repetem nas comunidades, como por exemplo, o acauã, uma ave que traz tristezas e notícias ruins quando canta. Essa narrativa é tanto dos Kayabi quanto dos Munduruku. Percebo que os animais assumem na dimensão cultural cosmológica um lugar de destaque porque as diferentes relações de cumplicidade, partilha, medo estão destinados aos animais, por exemplo, a cobra de chifre que habita as águas do rio dos Peixes e que pode levar crianças e/ou mesmo definha-las até a morte; como a anta que por ordem de Karusakaibã é animal sagrado porque também é Pajé. São animais, mas são sobrenaturais. Os Pajés são os que conseguem dialogar com os sobrenaturais, são capazes de cruzarem as barreiras corporais e de assumirem o papel de interlocutores, vão até o outro mundo e voltam para contar a história (VIVEIROS DE CASTRO, 2011). São eles também que afastam os espíritos e que protegem a comunidade.

Esses fenômenos, que são diferentes (mas que às vezes se repetem) para cada povo, fazem parte da visão cosmológica que se conecta à vida e à organização da própria comunidade. São concepções de que o mundo é habitado por seres humanos e não humanos. E estes se transformam. O corpo é uma capa ou como diz Viveiros de Castro (2011) uma roupa, para os processos de metamorfose entre animal e humano, humano e sobrenatural, sobrenatural em animal ou humano.

Essa cosmovisão centra-se em uma dimensão sagrada, mas também humana e são pontos essenciais na construção das *tramas e das manhas*, assumem um papel estratégico no desprendimento e/ou nos escamoteamentos das amarras do mundo colonializado. Pela resistência do pensamento ameríndio, desse estar indígena, persistem no mundo apesar da desumanização a que foram subordinados.

3 - SOBRE AS MANHAS E AS TRAMAS E A SABEDORIA POPULAR

Para dizer das manhas e das tramas reafirmamos que ela é composta de resistências epistemológica, que são construídas como instrumentos tácitos de sobrevivência em formas passivas de enfrentar, de reconstruir e de gritar em silêncio, que são processos de reação e alternativas de vida. Em outras palavras, e como já foi dito neste texto, a resistência epistemológica consiste em instrumentos sapienciais dos povos indígenas construídos em processos de escamoteamentos e de enfrentamentos à invasão cultural.

Assim, as manhas são as maneiras de convívio estabelecidas com os não indígenas e com as instituições; fazem parte delas: o silêncio, a inconstância, o estar indígena, a escuta, os escamoteamentos a coletividade e às vezes, a agressividade. Por meio delas se organizam e negociam direitos. Nessas negociações, há o empoderamento do ser indígena porque a busca pelos direitos traz como direito básico não apenas o direito à Terra, à saúde, à educação escolarizada, mas, principalmente o direito de ser indígena, portanto, a cultura e o reconhecimento étnico como direito básico de sobrevivência.

Por tramas também denominamos a organização de diferentes formas que se encontram dentro das questões indígenas parte do contexto histórico e político, situações que se inserem na dimensão individual e coletiva. Assim, as tramas são chave de leitura do mundo vivido, das lutas, processos definidores dos movimentos sociais e a riqueza dos povos Latinos Americanos. Elas são constituídas pela vivência, pela memória do vivido, no experimento da própria vida. As tramas completam com as manhas, ações nutridas de uma esperteza consciente na busca do que se deseja politicamente dentro da aldeia e/ou para os povos indígenas, porém, com o uso de uma espécie de camuflagem para despistar o opressor, constituindo-se em uma defesa silenciosa que caracteriza a resistência cultural e política. Portanto, tanto as tramas como as manhas sustentam a resistência epistemológica – a ciência indígena – fenômeno alicerçado no saber, fazer e viver indígena que recria e cria identidades, entre elas, as identidades educativas de estar professor/a. Esse estar é rizomático, munem-se de rizomas, diversos elos que se modificam conforme as necessidades políticas e de direitos em diferentes setores sociais e das comunidades a que pertencem. Não é ingenuamente que essas identidades vão sendo criadas e as identidades do estar professor/a e ser Kayabi, Apiaká ou Munduruku se emaranham silenciosamente nas tramas e nas manhas, produzindo a emergência do estar indígena.

Essa emergência indígena e as identidades de se constituir professor/a em comunidades indígenas associa-se a um fenômeno gigantesco que ocorre não apenas no Brasil, mas na América Latina: o fenômeno da busca de uma nova identidade. Muitos povos ficaram sob o olhar da mestiçagem, muitos foram denominados de bugres, campesinos, ficaram nos lugares de conflito, de discriminação, excluídos dos direitos sociais. A leitura desses contextos somados às reformas constitucionais em diversos lugares da América Latina, como Colômbia, Bolívia, Chile e Brasil produziu, conforme assinala Bengoa (2000) políticas de discriminação positiva que beneficiou os grupos indígenas.

Essa discriminação positiva, de reconhecimento de que os povos indígenas existiam e estavam excluídos nas periferias das cidades, de que haviam perdido suas identidades étnicas, seus idiomas, fez com que estes povos produzissem nos países um processo de etnogenese, o reconhecimento das origens étnicas. Por muito tempo, o silêncio encarado no fenômeno da hibridização moveu tipos de identidades, que foram sustentadas nas tramas – organização de escamoteamentos, lutas e silenciamento para a sobrevivência humana – e manhas – estratégicas para a resistência da vida das gerações étnicas, um processo de viver a hibridização sem deixar de sê-lo. Assim, aprenderam e reinventaram maneiras de conviver e reviver etnicamente. E na junção das tramas e das manhas, que são vivências atuais, mas, também de memória transgeracional, os povos emergiram pelos processos de etnogenese e de reindigenização. Ou seja,

Son muchos los grupos humanos que se han reindigenizado em estos últimos años. En la mayoría de los casos se trataba de personas que habitaban territorios aislados y donde se habían venido perdiendo los signos exteriores de la indianidad. [...] Una visión favorable de la sociedad a la cuestión indígena lleva muchas veces a que un grupo no quiera quedarse atrás y busque en sus raíces su nueva identidad. (BENGOA, 2000, p.69).

Dentre essas manhas, que são mecanismos tácitos para a permanência indígena, situo a educação escolarizada, que tem uma história longa neste país, desde o período colonial, quando os jesuítas deram início ao processo de interferência no sistema de vida das populações indígenas, em cada período foi sendo redesenhada e, nas últimas décadas, tem sido compreendida como uma forma diferente de se fazer educação.

4 - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PERSPECTIVA POPULAR: *TRAMAS E MANHAS*

Ousamos trazer esta discussão tendo como foco as experiências vivenciadas junto aos povos Kayabi, Apiaká e Munduruku da TI Apiaká-Kayabi do município de Juara-MT. Selecionamos dentre muitos momentos uma manha utilizada na configuração e constituição da educação escolar indígena. E para dizer da educação escolar indígena dentro das *tramas e manhas*, situo-a dentro do movimento indígena que sob esta ótica inclui-se na educação popular, pelos históricos de luta e de enfrentamentos.

A educação escolar indígena lida sob esta ótica, se apresenta dentro de um contexto de resistência indígena, construído para a tomada dos direitos básicos étnicos por meio dos Movimentos Sociais Populares. Discuto-o com o foco na insurreição e/ou luta indígena,

nas organizações de diferentes povos étnicos no enfrentamento ao poder hegemônico. Assim, situo a educação escolar indígena como um movimento de resistência – incluso no movimento indígena – em busca de um currículo de educação emancipatória cosmo-antropológica.

Com muito respeito e admiração é analisado na tese já referenciada inicialmente um documento formulado pelo povo Kayabi em uma de suas reuniões do movimento indígena ocorrido aos dias 27 do mês de agosto de 2012, na dependência do barracão da comunidade. Várias temáticas compunham a pauta, dentre elas a educação. Participaram deste encontro na aldeia Tatuí, município de Juara MT a etnia Kayabi do Xingu, do Pará e os do Rio dos Peixes. Discutiram quase em silêncio, com um tom de voz suave, explicaram as crianças, aos jovens, aos pesquisadores e registraram em documento a decisão de:

[...] montar uma constituição de professores, Agentes de saúde, advogados indígenas para poderem lutar em defesa das terras indígenas, para poderem discutir as políticas. Liderança Sebastião falou sobre as leis que o governo vem colocando nas indígenas, por isso o índio tem que estudar e defender as terras, é a lei dos índios (Ata da reunião do povo indígena Kayabi, 2013).

Percebe-se acima que a educação está em toda a aldeia e destaco as seguintes análises e movimentos de organização do povo em suas lutas políticas, evidencio as tramas construídas estrategicamente sob as manhas das vivências, dos sofrimentos da permanência Terra Mãe e dos territórios e os enfrentamentos que vão sendo constituídos. Destacam-se, portanto, três aspectos das manhas e das tramas:

a) O fortalecimento de uma Educação popular como instrumento de empoderamento, resistência e desafio construído no e movimento indígena. O empoderar, que é identitário se fortalece mediante informações e estudos que são realizados nesses encontros de educação popular em meio ao movimento indígena. A resistência é sentida pelo fenômeno de estar junto. Um povo que mesmo separado pelas adversidades opressoras continua marchando para perto. Reunir lideranças Kayabi do Xingu, do Pará e da aldeia Tatuí é a expressão da natureza política de resistência, da compreensão da cultura e da própria sensibilidade histórica. Ao mesmo tempo empoderamento e resistência confluem para os desafios que são, nada mais nada menos, ações que visam continuar lutando e redesenhando estratégias forjadas nas manhas e nas tramas para continuar a existir e não apenas viver.

A Educação Popular decorre de algumas questões que são importantes, as pessoas que dela fazem parte são atores sociais orgânicos, porque se movimentam e têm como

operacionalização a instrumentalização concreta de saber-se povo, de saber-se interlocutor e produtor das transformações em benefício do coletivo. Atores sociais manhosos no sentido de mediação comprometida pela libertação, que consiste em recriar juntos. Brandão (2002) diz que não é difícil compreender o lugar da educação popular, pois tem se multiplicado nos movimentos populares dos índios, operários da América Latina, os subalternos têm descoberto práticas de enfrentamentos à sociedade hegemônica. São nos movimentos populares que “[...] a educação popular encontra um sentido renovador, para colocar os seus instrumentos de reflexão e capacitação de pessoas e grupos cuja ação tornada movimento é mais do que nunca o determinante de uma educação tornada serviço (BRANDÃO, 2002, p.99) ”.

Quando se significa a educação popular compreendendo-a pelo desencadeamento de inúmeras experiências de luta, pode-se ver que o seu interior é composto de uma arquitetura metamorfofísica, maleável, dinâmica porque encerra na mesma uma cultura dinâmica com pressupostos de pertença, autenticidade e saberes que constituem pela vivência. Também é possível encontrar no seu interior uma resistência que é manhosa, solidária, que constrói seus pilares na participação e na promessa de um projeto de libertação e ainda a diversidade que se desenha na pluralidade em um caminho intercultural e possivelmente humanizado.

Portanto, a Educação Popular é e pode ser o instrumento de luta de diferentes movimentos sociais, entre eles está o movimento indígena, e também a educação escolarizada, quando esta assume ideários significativos, de interesses e de necessidades de determinado grupo, ou quando estes elementos estão tão juntos que não se sabe mais se é movimento social ou educação, ou mesmo quando a educação escolarizada serve de escamoteio e de conquistas justas de um povo. Isso pode ser compreendido como resistir, empoderar e se desafiar.

b) Os encaminhamentos político (produção das cartas e atas conforme parte citada acima) são de direito na Luta pela defesa da terra (sagrada). Uma terra que tem sofrido destruições de toda ordem, dentre elas a destruição ecológica, que para Dussel (2003) articula-se com a miséria, a pobreza e a opressão da maioria da humanidade. Defender a terra é estar nela e nela ter a *sobre vivência*. Viver sobre tem significados que indicam as funções mentais superiores da vida como linguagem, liberdade, valorização (considerar a vida, sua reprodução e crescimento conforme avaliação de determinado grupo), responsabilidade e também fenômenos históricos, da cultura e da espiritualidade.

c) As reflexões e a busca por uma formação de intelectuais e profissões indígenas, tais como os professores e advogados para agirem em causas indígenas, constituem estratégias de empoderamento nas lutas, dentre elas, a mais forte é a defesa dos seus territórios, que são sagrados e ancestrais. Por isso lugar de *sobre vivência*.

Nesse sentido e infelizmente, a expropriação das Terras Indígenas tem um caráter mobilizador, uma vez que serviu de elemento motriz para a reinvenção de outros caminhos de luta, que não só o enfrentamento físico, mas um enfrentamento em forma de teia de diferentes povos, um enfrentamento que tem como solo um saber cultural revolucionário que vem de guerreiros e guerreiras, homens e mulheres esperançosos por um mundo interétnico justo. Esse saber cultural que se associa à formação de lideranças, uma luta que procura dialogar e ter como grande instrumento a educação escolarizada. Uma luta que se organiza em encontros permanentes de discussão acerca da existência dos povos indígenas, aliás, marca da insurreição indígena. São esses movimentos indígenas que ressignificam a educação escolarizada, eles são os mobilizadores na constituição do currículo escolar diferenciado.

Outro aspecto que trazemos para fazer parte das *tramas e das manhas* é a formação dos professores/as indígenas. Trata-se de uma exigência nacional, mas também é uma arquitetura presente nas *tramas e manhas* dos professores indígenas sob a perspectiva de uma nova construção histórica da escola que participaram, participam e atualmente gestam educacionalmente. Aqui falo da formação de professores/a como uma necessidade – e estratégia – lida pelos povos indígenas como um movimento da formação de lideranças para o diálogo principalmente com as instituições do Estado.

Dentro desse contexto, a busca da formação de professores/as são mecanismos tácitos de enfrentamento e de resistência indígena pelo empoderamento dessa escola indianizada e do fortalecimento da compreensão das ferramentas sociais não indígenas. Portanto, *tramas e manhas* se inserem na cotidianidade e configuram um movimento social popular que organizado avança em propostas e experiências, muitas vezes não compreendidas.

Pode-se dizer que o estado brasileiro vem acolhendo muito timidamente os anseios das sociedades indígenas. Existem várias experiências, no entanto todas se constituem como desafios. No estado de Mato Grosso e especificamente os professores/as das comunidades indígenas Tatuí, Mayrob e Munduruku experienciaram, no processo da formação para a docência, o projeto TUCUM, o projeto Rayo e a Faculdade intercultural Indígena, na Universidade do Estado de Mato Grosso.

Esses projetos nascem do movimento indígena de Mato Grosso, e por eles e com os professores/as e lideranças indígenas se ressignifica as escolas indígenas. E no interior das mesmas, especificamente, as da TI. Apiaká-kayabi identifico processos próprios de aprendizagem. Trata-se de uma Pedagogia Cosmo-antropológica. Ela reúne em si várias pedagogias e contextos próprios de ensino e de aprendizagem. Conforme Nascimento e Urquiza (2010) um dos eixos epistemológicos do currículo indígena é exatamente os processos próprios de aprendizagem e estes se apresentam como pedagogias próprias de produção e transmissão de conhecimentos, que mobilizam resistências, que fazem circular o saber, que trazem parentescos e a cosmovisão de cada povo.

Nessa perspectiva, podemos dizer que os contextos - currículo, formação dos professores indígenas, professores/as indígenas, participação da comunidade, movimento indígena, processos próprios de aprendizagem, língua materna, que constituem a Pedagogia Cosmo-Antropológica - possibilitam o fortalecimento étnico-cultural de cada povo. Portanto, uma das formas de resistência via escola é a produção de uma estratégia discursiva e metodológica de fortalecimento étnico, de valorização dos saberes culturais, da interculturalidade a favor do protagonismo indígena. Aqui está a fortaleza da manha, a resistência. Também está a trama, a escola indianizada, que juntas significam o contexto de uma escola diferenciada.

Portanto, a Pedagogia Cosmo-Antropológica é um instrumento de resistência e se utiliza da escola para a sua efetivação. E tal construção é o enfrentamento à colonização educativa que esteve sob o ângulo de um processo que buscou legitimar a produção e a reprodução cultural dentro de uma concepção sistêmica da razão, onde a mesma apresenta e/ou apresentou características e valores enfocados na lógica cientificista europeizada. Nesta colonização, o Outro foi constituído com ideias de bestializações, pois se fazia necessário educá-lo e isso significava assumir a civilização Européia, longe do diálogo/da interculturalidade vista como universal, mas, no entanto, particular. A aceitação desta colonização educativa desencadeou a negação das demais culturas. “Constituir o outro como uma ideia permitiu à Europa, como centro, ver o índio, o africano, o asiático como animais racionais que se “bestializavam” pelos seus costumes DAMKE, (1995, p.51). Desta forma se produziu grandes barbáries.

Em enfrentamento a essa colonização, há uma construção permanente desta *Pedagogia Cosmo-Antropológica* que silenciosamente foi se pondo, nela, existem pressupostos que abarcam dimensões ética e cultural, como também, dimensão social e política. Tem como elemento central a vivência de uma educação escolar humanizadora.

A educação humanizadora só o é quando consegue estabelecer reais diálogos interculturais, é necessário que haja o divórcio da centralidade dominante que desumaniza o mundo. Nessa perspectiva, a relação mundo e o fortalecimento étnico conectado às tomadas de decisão e, para que as escolhas se efetivem, o diálogo intercultural é imprescindível. No debate dialógico, que é dialético porque contrapõem posições é possível descobrir a possibilidade capaz de modificar a realidade, nas aldeias, nas escolas, nas sociedades, no continente.

Contrário a isso, a homogeneização é o elemento primordial da perspectiva eurocêntrica, etnocêntrica e dominadora e a escola foi e/ou é instrumento fundamental nesses processos de dominação quando não faz uma opção por uma educação que comungue diferentes leituras de mundo.

Este é o dilema de um espaço institucional, do espaço da escola, mesmo nas aldeias, que pode ser ou não ser lugar de transformações, que não se faz isoladamente, mas fundado numa concepção revolucionária e humilde, porque na humildade se estabelecem diálogos que podem ser interculturais, pensando o ser humano no mundo e nas suas relações com o mundo e com as pessoas. Desta forma, leio o contexto das aldeias de maneira crítica, vislumbrando possibilidades de superação da desumanização pela resistência e pelo amor ao mundo e a humanidade.

Assim, é preciso mostrar o mundo que pertencemos, o Cosmo que vivemos. E na escola Indígena Leonardo Crixí do povo Apiaká, o faz de diversas maneiras, entre elas pelo desenho (Fig. 01). Desenharam o que sentem, o que vivem e acreditam. Observo que a atividade do desenho quase sempre é coletiva, e participa o professor também desenhando e pintando, todos fazem juntos. Neles estão as variedades de palmeiras que são usadas pelo povo Apiaká em diversas atividades da vida, para alimentação, construção de casa, produção de bebidas... Também vejo o peixe Jacundá... A origem do povo é retratada no desenho.

Fig. 01 Atividade de desenho



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013.

Observa-se que o professor do lugar onde o desenho acima é representado fala com humildade às crianças, e juntos dialogam uma conversa calma e suave. Portanto, o diálogo precisamente não são apenas palavras, mas o próprio silêncio que fala, os desenhos que expressam e os sorrisos que comunicam junto com os olhos que dizem.

Assim, o diálogo, a humildade e a criticidade são elementos pedagógicos fundantes para a constituição de uma educação humanizadora/humanista e, importante na produção da *Pedagogia Cosmo-Antropológica*. Esses aspectos eleitos fazem parte da *manha* da educação escolar indígena, eles a descolonializam, e, constroem uma dimensão de visibilidade dos seus processos próprios de aprendizagem e de educação. Portanto, uma educação escolar indígena repleta de *tramas e de manhas* que nascem na educação popular, nas lutas, nos movimentos indígenas.

6 - PALAVRAS FINAIS

Queremos finalizar esta reflexão trazendo o diálogo, a humildade e a criticidade como os elementos pedagógicos da *Pedagogia Cosmo-Antropológica*. Iniciada, gestada na história de resistência e dos enfrentamentos passados e atuais em movimento indígena na perspectiva da educação popular.

Trazemos o diálogo por permitir, através dele e não apenas na palavra, mas nas diferentes formas de comunicação, ser propositivo no sentido de conhecer e de nos deixar conhecer, porque expressamos quem somos, o que somos e o que queremos, ao mesmo tempo, ouvimos o Outro e reconhecemos a existência de que não somos únicos e nem iguais. Assim, também nos desnudamos de quem somos pela fagocitação do

reconhecimento do Outro em direção a um pensamento crítico, com possibilidades de empreender novas formas de viver.

A humildade, não como fraqueza, de alguém muito simples e ancorado na quietude e na aceitação de tudo, mas uma humildade amorosa e política porque de forma manhosa na sua cultura própria, dentro dos seus saberes escreve e inova outras formas de estar no mundo da vida. Aprender em diferentes sentidos, fazer parte de uma comunidade de aprendentes é estar disposto a participar coletivamente, é combater a violência e estar do lado da dignidade humana. É lutar contra os desrespeitos de diferentes tiranias, uma delas a educação pública. “Portanto, humildade não é submissão, nem de mérito, nem de modéstia, nem fraqueza (...) exigência de amorosidade, do respeito por si e pelos outros, da tolerância e da luta em defesa dos direitos (...) e pela sua história” (REDIN in Dicionário Paulo Freire, 2010, p. 212). A humildade que se coloca em diferentes situações, nas lutas, na vida, na escola.

E a criticidade porque reconhece a situação existencial dos contextos sociais em que se vive, reconhece o sentido da vida e das relações colocadas na vida. Pela criticidade somos convidados a pensar certo. Assim, desenhar, é também criticizar porque acompanha esta ação o diálogo na humildade. Quando se desenha há a manifestação da permanência do ser indígena e de pensar como indígena. E ao fazê-lo evidenciam-se as coisas da cultura sabendo que há outros conhecimentos de fora da cultura.

Finalizamos essa discussão afirmando que a *Pedagogia Cosmo-Antropológica* se recheia de práticas educativas e culturais que se apresentam sob o rosto de cada lugar e de cada povo étnico. Assim, é uma pedagogia que atende aos interesses da respectiva comunidade escolar indígena com conexões interculturais em movimento de *Tramas e Manhas* na construção de uma educação escolar indígena autêntica e *guerreira* nas lutas de resistência e libertação de nossos povos originários.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, 9 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

BENGOA, José. **La Emergência Indígena na América Latina**. Fondo de Cultura económica Chile S.A, Santiago, Chile, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar y salir de la modernidad.** 3 ed. Buenos Aires, Paidós, 2010.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: As idéias de Freire, Fiori e Dussel.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DUSSEL, Enrique D. **1942: O Encobrimento do Outro: A origem do mito da modernidade: Conferência de Frankfurt.** Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. Enrique. **Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação: Relações entre a vida na terra e a humanidade.** In: DUSSEL, Enrique; HINKELAMMERT, Franz; DIERCKXSENS, Win; PAGÁN, Luis N. Rivera; GIRARDI, Giulio e PIXLEY, Jorge (Coordenador). Por um mundo diferente: Alternativas para o mercado global. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Cliffford. **A interpretação das culturas.** LTC, Rio de Janeiro, 2008.

KUSCH, Rodolfo. **Obras Completas.** Tomo II. Santa Fé, Argentina: Editorial Fundación Ross, (América Profunda y El pensamiento indígena y popular en América), 2000.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil.** 7 ed. São Paulo: HUCITEC, 1983.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. Aguilara. **Currículo, diferenças e identidade: tendências das escolas indígenas Guarani e Kaiowá.** In: BONIN, Iara Tatiana; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). Currículo sem fronteiras. Vol. 10, n. 1, pp 113-132, jan/jun, 2010.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Em livro: A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLASCO, Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. Pp. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clasco.org>. Acessado em: julho de 2012.

REDIN, Euclides. **Humildade.** In Dicionário Paulo Freire. STRECK, Danilo, REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010. clides.

ROCHA, Everaldo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

Submetido em: 04-10-2017.

Publicado em: 15-12-2017.