

## CAPÍTULO 9

### EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS AKWĒ-XERENTE

**Leonardo Sampaio Baleeiro Santana**

Mestre em Educação-UFT. Graduado em Biologia e Pedagogia.

**Neila Barbosa Ósorio**

Pós-Doutora em Educação. Professora Titular -UFT.

**Edite Smikidi da Mata de Brito**

Mestra em Educação Escolar Indígena. Graduada em Licenciatura Intercultural.

**Ana Érita Gomes dos Santos**

Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia.

**Ana Paula Ribeiro de Andrade Oliveira Goveia**

Especialista em Culturas e História dos Povos Indígenas. Graduada em História.

**Andreia Firmino de Sousa Brito**

Especialista em Linguística Aplicada. Graduada em Letras.

**Evelyn Monique dos Santos**

Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão. Graduada em Pedagogia.

**Rozilene Martins Louzeira**

Especialista em Educação Infantil e Series Iniciais. Graduada em Pedagogia.

**Jacira Sekwahidi de Brito Xerente**

Especialista em Culturas e História dos Povos Indígenas. Graduada em Licenciatura Intercultural.

**Fabiana Fonseca Moraes Dias dos Santos**

Especialista em Gestão Municipal. Graduada em Pedagogia.

---

#### RESUMO

Este artigo vem tratar sobre os saberes e das experiências da Educação Intercultural Akwê-Xerente e a formação de professores indígenas, considerando que no Brasil, há diversidade de povos originários e seus conhecimentos é algo que precisa ser mais discutido nas Universidades, sendo a Educação Intercultural algo intrínseco dos indígenas, onde são capazes de realizar uma educação diferenciada e específica valorizando os conhecimentos já adquiridos na formação os professores. Embora este estudo se concentre no povo Akwê-Xerente, esperamos que possa ser usado como ponto de referência por outros povos do Brasil, cujas populações indígenas vivem processos sociais muito semelhantes ao caso Akwê-Xerente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Akwê-Xerente. Saberes. Educação

## **INTRODUÇÃO**

Há pouco mais de uma década, são feitas propostas de ensino superior e ensino técnico na América Latina, diferentes das universidades convencionais, que buscam responder à diversidade cultural e linguística que caracteriza os diferentes países da região. Entre elas estão as universidades indígenas, as universidades interculturais, as universidades indígenas interculturais e as universidades comunitárias.

Vários fatores convergiram na criação de modelos (universidades/escolas) interculturais. Muitos foram fundados por iniciativa de lideranças e organizações indígenas ou afrodescendentes; algumas foram promovidas pelo Estado, como acontece no Brasil, foram resultado de iniciativas de organizações da sociedade civil e autoridades locais e regionais.

Este trabalho vem falar a respeito da cultura, dos saberes, tanto dos idosos Akwê-Xerente, quanto do processo de formação dos professores desta população (KRIEGER, 1994; SILVA, 2014).

Optar pela justiça epistêmica no ensino superior não é fácil: requer um conjunto de transformações, como marcos legais mais sensíveis à diversidade, novos tipos de certificação e currículos inovadores que considerem o conhecimento indígena e suas formas de transmitir e aprender e novos critérios de seleção de formadores, de modo a garantir que, além de doutores e mestres, seja garantida a presença de homens e mulheres conhecedores dos povos originários, além da criação de uma gestão participativa mecanismos.

Aspectos relacionados à inovação do currículo e à inclusão de conhecedores de povos originários têm sido abordados por alguns programas de formação de professores na especialidade de educação intercultural bilíngue e ou Magistério Indígena, desenvolvidos por institutos pedagógicos ligados ao Estado e as universidades convencionais.

## **DESENVOLVIMENTO**

A partir de uma definição simples, pode-se apontar que a educação intercultural Akwê-Xerente considera a cultura como um dos pilares fundamentais de uma proposta educacional. Nesse sentido, coloca a existência de grupos humanos de diferentes heranças culturais no foco de sua prática.

No entanto, a forma como a diversidade cultural é concebida e como a educação intercultural se concretiza depende em grande medida do contexto sociopolítico em que se desenvolve e da abordagem intercultural em que se inscreve. Dessa forma, não há uma visão compartilhada de educação intercultural que vá além da definição básica descrita acima.

Existem diferentes visões de educação intercultural. A partir de um olhar que responde ao que Martins (1984) e Montysuma (2006) chamam de interculturalidade funcional, a educação intercultural visa, basicamente, promover o diálogo, a convivência e a tolerância. Embora reconheça a

diversidade, seu objetivo é incluí-la na ordem social estabelecida sem questionar as causas que geram assimetria e desigualdades sociais, econômicas e culturais; nesse sentido, é funcional ao sistema neoliberal vigente. No campo curricular, oferece possibilidades de inclusão de alguns saberes indígenas sem questionar a hierarquia dos saberes hegemônicos. Ao nível escolar, a sua visão da diversidade reduz-se ao folclore, fundamentalmente centrado na visibilização da cultura material.

A partir da abordagem intercultural crítica, levanta-se a necessidade de colocar o discurso sobre a diversidade em uma discussão mais ampla que englobe a dimensão econômica e política. Nesse sentido, a interculturalidade crítica não só busca respeitar e valorizar a força cultural e linguística do *Akwê-Xerente* e gerar processos de diálogo entre pessoas de diferentes tradições culturais, mas também clama por “mudanças profundas em todas as esferas da sociedade e contribui para a construção de sociedades alternativas”, (Ávila, 2014, p. 42).

Marconi e Lakatos (1992) e outros estudiosos dedicados aos estudos pós-coloniais contribuem para o debate sobre o conceito de interculturalidade usando a noção de “diferença colonial”, que coloca o debate sobre o problema estrutural colonial-racial que ajuda a entender de onde a diferença é construída. Segundo esses autores, a diferença étnico-cultural é uma construção social, ou seja, algo que não é inato, que nem sempre existiu da forma como a conhecemos hoje. De fato, durante a Colônia os conquistadores classificaram, nomearam e classificaram os grupos sociais. Nesse processo elaboraram a distinção entre seres superiores e inferiores e, em particular, entre aqueles que produziam riquezas e aqueles que viviam do trabalho alheio. Desde então, e ao longo da história, estabeleceu-se um imaginário social que justificou e garantiu essa ordem hierárquica.

A teoria evolucionista, as crônicas e histórias de viajantes e missionários, a mídia, contribuíram para isso. Assim como a escola e seus materiais. Essa noção da existência de seres superiores e seres inferiores está na base das autopercepções e percepções sobre “o outro”.

Os estudos pós-coloniais também têm sido um dos marcos de referência para a conceituação da interculturalidade crítica no campo epistêmico. A partir de uma abordagem que aborda a estreita relação entre padrões de poder econômico e político e produção discursiva, os estudos pós-coloniais questionam a ideia de conhecimento deslocalizado e postulam a existência de centros de poder nos quais o conhecimento é gerado e imposto. Como aponta Ávila (2014), esse modelo de conhecimento, construído a partir de centros de poder que coincidem justamente com os centros de poder econômico, rejeita a validade do conhecimento do outro, de todos os outros, e nega-lhes o direito à sua próprias tradições, culturas, modos e vida e, frequentemente, à própria vida.

Esta abordagem enriquece o debate sobre a interculturalidade ao colocar a questão do conhecimento no centro das relações de poder, na

medida em que, como assinala Walsh (2001), “ajuda a estruturar, legitimar e justificar o poder dominante e a subalternidade”.

Os estudos pós-coloniais tentam tornar o conhecimento visível diferente dos hegemônicos, reconhecendo sua contribuição a partir de diferentes lógicas e formas de pensar o mundo.

Como aponta Santos (2008), reivindicamos uma ecologia de saberes onde não se pretende desacreditar a ciência ou tornar-se anticientífica, mas o saber científico pode e busca dialogar com saberes laicos, saberes populares, saberes indígenas. O importante não é ver como o conhecimento representa a realidade, mas saber o que determinado conhecimento produz na realidade. Além disso, é importante assumir —em busca de um possível projeto utópico e civilizacional— que existem muitas maneiras de compreender o mundo e que a diversidade epistêmica deve ser um componente central sobre o qual caminha a abordagem educacional intercultural desenvolvida por nossas instituições educacionais (ÁVILA, 2014, p.41).

## **A RELAÇÃO ENTRE SABER E PODER**

Há uma relação com a comunidade Akwê-Xerente em Tocantínia-TO no grande esforço para incorporar os saberes indígenas em sua proposta curricular, a forma de fazê-lo foi condicionada pela forma como foi abordada a relação entre saberes indígenas e ciência. Sua metodologia assumiu que a gestão do aparato conceitual das diferentes ciências ajudaria a empoderar os futuros professores indígenas, na medida em que lhes daria maior segurança e confiança e lhes forneceria instrumentos para analisar e questionar os processos de subordinação e marginalização de suas aldeias (RAMOS, 2005).

A partir de uma reflexão sobre as respostas de “confiança cega” ou “resistência passiva” que os indígenas têm contra a “palavra do engenheiro”, que consideram detentor de um conhecimento de qualidade superior que não pode ser abertamente contrariado, o argumentou-se o seguinte:

A qualidade das interações no seio familiar e entre as gerações constituem bases para a saúde mental e somática da criança e do adulto, para a transmissão e aceitação de valores, regras e obrigações, para a inserção social e profissional e para a vivência harmoniosa na família e na sociedade (Ramos, 2005, p. 197).

Esta opção pela formação educadora Akwê-Xerente coincidiu com as aspirações da população Akwê-Xerente, que colocaram forte ênfase na necessidade de formar professores no conhecimento das disciplinas científicas, sem descurar o seu próprio conhecimento (BARRETO, 1992).

Esses pressupostos foram incorporados às duas primeiras diretrizes curriculares do programa e se mantiveram até o início dos anos 2000, os saberes e as formas de compreender a realidade dos povos originários. Ao

longo desse processo, foram abordados seu modo de compreender o ambiente social e natural e suas concepções sobre o território, a pessoa e a aprendizagem, entre outros saberes que buscavam enriquecer a proposta curricular a partir de uma abordagem intercultural.

## **AS NOVAS PROPOSTAS**

Os conhecedores e professores indígenas Akwê-Xerente apontaram a necessidade de vincular a transmissão do conhecimento com a forma como vinha sendo feita na proposta de educação básica, ou seja, a partir do desenvolvimento de projetos socioprodutivos.

A implementação dos projetos gerou diversas mudanças na organização do trabalho dentro do programa e redefiniu o papel dos professores indígenas conhecedores. Até então, os responsáveis pelas áreas assumiam o planejamento e desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos.

A partir de agora, essa responsabilidade seria compartilhada pelas equipes locais de cada povo indígena, uma vez que os especialistas e professores indígenas seriam responsáveis por planejar, conduzir e avaliar os projetos relacionados à tradição cultural indígena. Isso significou uma grande mudança no que diz respeito ao papel dessas equipes, que até então se dedicavam basicamente ao acompanhamento e tutoria dos estudantes.

Essa mudança permitiu que os conhecedores e professores indígenas assumissem um novo tipo de papel no desenvolvimento do programa. A opção por projetos significou também uma nova lógica de seleção de temas de aprendizagem. Até então, a equipe docente era orientada pelo cartaz de abrangência e sequências das diretrizes curriculares, em que o conhecimento dos povos indígenas era abordado a partir das categorias de abordagem e análise das diferentes áreas. Trabalhar com projetos envolvia outro tipo de abordagem a esse conhecimento e exigia lidar com capacidades e com conteúdos que não necessariamente correspondiam à lógica temporal do pôster ou que não haviam sido considerados nele.

Porém, as mudanças feitas no programa não significaram que a necessidade de gerenciar conceitos e ferramentas desenvolvidas pelas diferentes disciplinas científicas foi deixada de lado. Por isso, foi necessário pensar em diferentes estratégias de treinamento.

Ao longo de vários anos, foram desenvolvidos projetos relacionados com a fabricação de canoas, instrumentos de caça e pesca, instrumentos musicais, tecidos de fibra, produção de alimentos e bebidas, construção de moradias, entre outros. Os projetos são desenvolvidos uma vez por ano ao longo do primeiro semestre, enquanto o segundo é basicamente dedicado ao trabalho de pesquisa e prática pré-profissional na área.

As estratégias de aprendizagem incluem o desenvolvimento de processos de observação, imitação e prática de atividades socioprodutivas, escuta de histórias, compartilhamento de anedotas relacionadas ao desenvolvimento da atividade e a socialização de conselhos para garantir a

realização do produto. Em alguns casos, expurgos e dietas foram considerados.

As mudanças significativas e a importância do respeito ao que os mais velhos dizem, pois, desde o nascimento, o homem se relaciona com semelhantes, crianças, adultos e velhos. Nesse contexto, o espaço escolar é um local de eliminação de barreiras sociais e de formação de vínculos afetivos que influenciam valores em um determinado contexto histórico-cultural (TAVARES & ROLIM, 2020)

O processo de inclusão de projetos na formação de professores envolveu diversos ajustes ao longo do tempo. Um deles se refere ao cronograma. Inicialmente foi decidido dedicar-lhes duas manhãs contínuas por semana. Atualmente um dia inteiro foi escolhido. No entanto, nos últimos anos percebeu-se que o desenvolvimento do projeto não pode se limitar a horas letivas. De fato, em muitas ocasiões os alunos desenvolvem as atividades do projeto desde a madrugada, para se adequarem à forma como são realizadas nas comunidades.

Outra mudança importante tem a ver com a forma de realizar o diálogo de saberes. Por vários anos, isso se restringiu à socialização do aprendizado entre alunos de diferentes cidades ao final do projeto. A partir de 2016, decidiu-se incluir as contribuições oferecidas pela ciência ocidental e outras tradições culturais, não presentes no programa, referentes ao tema que está sendo trabalhado.

Como resultado desta última mudança, uma série de modificações foram feitas na estratégia de desenvolvimento do projeto e seu desenho. Atualmente, eles são desenvolvidos em fases. Em cada um deles, define-se o conhecimento dos povos que devem ser aprofundados, bem como o conhecimento de outros povos que serão socializados e as contribuições que diferentes disciplinas científicas ou outras tradições culturais propõem sobre o assunto, com base em uma clara definição dos propósitos do diálogo.

## **CONCLUSÃO**

A reflexão dos saberes Akwê-Xerente sobre a relação entre saber e poder e a forma como ela se deu gerou um conjunto de mudanças em sua vida e no processo de formação dos futuros professores. Uma delas tinha a ver com o papel que os sábios estavam desempenhando e a necessidade de incorporar suas práticas discursivas, e com a forma como o conhecimento é aprendido e transmitido em seus povos originários.

Hoje, a inclusão de especialistas indígenas nos processos de formação de professores não é exclusividade. As Orientações Curriculares para a Formação de Professores na especialidade, recentemente elaboradas pelo Ministério da Educação, têm um capítulo dedicado a este tema e consideram o desenvolvimento de projetos socioculturais e produtivos como uma das estratégias fundamentais do processo formativo.

Enquanto alguns centros de formação optam por idosos conhecedores dos primeiros anos do ensino básico, outros escolhem professores com formação profissional. Diferenças também são observadas na forma como os sábios intervêm no processo de formação.

Em relação a este ponto, percebo que enquanto algumas instituições limitam sua atuação à realização da oficina de língua nativa, outras as convidam a participar das aulas das diferentes disciplinas ou áreas e direcionar o desenvolvimento de alguns projetos, embora nem sempre possam fazê-lo de forma prática devido à falta de instalações e recursos adequados que lhes permitam realizar atividades produtivas.

Uma questão não resolvida é a falta de inclusão de conhecedores. Embora essa limitação seja de difícil superação devido às dificuldades que as instituições formadoras encontram em incorporá-los aos processos de formação de professores, que os obrigam a se afastar por longos períodos de suas famílias, é necessário buscar alternativas para garantir sua presença. Caso contrário, a divisão sexual dos saberes, que caracteriza os povos indígenas, seria ignorada, e o valor do saber masculino seria reforçado em detrimento daquele das mulheres.

A institucionalização da presença de conhecedores indígenas nos processos de formação de professores é um avanço importante. No entanto, seu impacto em termos de tornar o conhecimento diferente do saber hegemônico visível na linha da ecologia do conhecimento proposta por Santos (2008) pode ser truncado se não forem desenvolvidos processos de reflexão crítica sobre o papel que desempenham e poderiam desempenhar nos processos de construção de justiça epistêmica. Caso contrário, seu papel poderia se limitar ao de portadores de saberes permanentemente subalternizados dentro da instituição formadora.

## **REFERÊNCIAS**

ÁVILA R., AGUSTÍN E L. E. ÁVILA (2014). O ataque à interculturalidade: as universidades interculturais do México. *Argumentos UAM Xochimilco*, 27 (76), 37-54.

BARRETO. M. L. F. Admirável mundo velho: velhice, fantasia e realidade social. 1a ed. São Paulo: Ática, 1992.

KRIEGER, W.B. e KRIEGER, G. C. (org). Dicionário Escolar Xerente-Português e Português-Xerente. Junta MNCBB. Rio de Janeiro - RJ: 1994.

MONTYSUMA, M. F. F. Um encontro com as fontes em História Oral. Estudos Ibero-Americanos. PUCRS, vol.XXXII, nº01, p.117-125, junho 2006.

RAMOS, N. Relações e Solidariedade Intergeracionais na Família: Dos Avós aos Netos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(1), 195–216, 2005.

SANTOS, B. de S. (2008). *Uma Epistemologia do Sul*. México: Século XXI.

SILVA, J. I. Entre conflitos e resistências: usos e atitudes linguísticas de jovens indígenas Akwê Xerente. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

TAVARES, E. R. B.; ROLIM, C. L. A. A aprendizagem matemática no Ensino Médio: vozes na escuridão. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 8, p. 178-188, 2020. v. 7 n. 8 (2020): Educação formal e não formal, cultura e currículo III. Disponível em:  
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1623>  
Acesso em: 18 de set. de 2021.

WALSH, C. (2006). Da colonialidade e da interculturalidade: reflexões (des) de projetos político-epistêmicos. Em M. Yapu (comp.), *Modernidade e pensamento descolonizador*. Seminário Internacional Memória. La Paz: Fundação PIEB/Instituto Francês de Estudos Andinos (IFEA).