

Trabalho docente intercultural na Escola Estadual Indígena Juporijup

Intercultural teacher work at the Juporijup State Indigenous School

Trabajo docente intercultural en la escuela indígena departamental Juporijup

 WALDINÉIA ANTUNES DE ALCÂNTARA FERREIRA*

Universidade do Estado de Mato Grosso, Juara – MT, Brasil.

 ALCEU ZOIA**

Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop – MT, Brasil.

 LUCINDA DO CARMO SIRAYUP KAYABI***

Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, Escola Estadual Indígena Juporijup, Juara – MT, Brasil.

RESUMO: O presente texto apresenta uma reflexão sobre o trabalho docente a partir das vivências pedagógicas junto a professores/as da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup. É um pensar sobre as articulações do Projeto Político Pedagógico reverberado na ação docente como finalidade política na/da construção de um ensino-aprendizagem de qualidade. Metodologicamente o trabalho se insere na abordagem qualitativa, sob escuta sensível, em processos de narrativas avaliativas. Em diálogos/entrevistas compreendemos que se trata de um ato político mediado pelas conquistas históricas no campo da educação escolar indígena, que se assenta no contexto histórico-cultural e nas vivências indispensáveis ao exercício da produção de experiências próprias de aprendizagem. Assinalamos que

* Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia, Campus de Juara/MT e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Ensino em Contexto Indígena Intercultural e do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estado de Mato Grosso. *E-mail:* <waldineiaferreira@unemat.br>.

** Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso. *E-mail:* <alceuzoia@gmail.com>.

*** Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural. Professora da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup. *E-mail:* <lucindakayabi@gmail.com>.

o trabalho docente de professores/as indígenas Kawaiwete se insere numa complexidade que envolve o ato de educar, as relações cosmológicas, culturais e interculturais.

Palavras-chave: Interculturalidade. Trabalho docente. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT: This text presents a reflection on teacher work based on pedagogical experiences with teachers from the Juporijup Indigenous State Basic Education School. It is a reflection on the articulations of the Political Pedagogical Project reverberated in teaching action as a political purpose in/of the construction of quality teaching and learning. Methodologically, this research uses a qualitative approach, with sensible listening in processes of evaluative narratives. Through dialogues/interviews, we understand that this is a political act mediated by historical achievements in the field of Indigenous school education, which is based on the historical-cultural context and on the experiences indispensable to the exercise of producing one's own learning experiences. We highlight that the work of Kawaiwete Indigenous teachers is within a complexity that involves the act of educating, as well as cosmological, cultural and intercultural relations.

Keywords: Interculturality. Teacher work. Indigenous School Education.

RESUMEN: Este texto presenta una reflexión sobre el trabajo docente a partir de experiencias pedagógicas con docentes de la Escuela Indígena Departamental de Enseñanza *básica* Juporijup. Se trata de una reflexión sobre las articulaciones del Proyecto Pedagógico Político reverberado en la acción docente como finalidad política en/de la construcción de una enseñanza-aprendizaje de calidad. Metodológicamente, el trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo, bajo la escucha sensible, en procesos narrativos evaluativos. En los diálogos/entrevistas entendemos que se trata de un acto político mediado por los logros históricos en el campo de la educación escolar indígena, que se sustenta en el contexto histórico-cultural y en las experiencias indispensables para el ejercicio de producir aprendizajes propios. Señalamos que el trabajo docente de los/as profesores/as indígenas Kawaiwete se inscribe en una complejidad que involucra el acto educativo y las relaciones cosmológicas, culturales e interculturales.

Palabras clave: Interculturalidad. Trabajo docente. Educación escolar indígena.

Introdução

A escolarização dos povos indígenas faz parte do constructo colonial e, portanto, foi imposta aos povos originários desde o início da colonização, produzindo um exercício constante da perda da alteridade originária, visto que foi, em todos os seus princípios, constituída sob a égide de uma estrutura curricular eurocêntrica. Assim, a escola foi um instrumento de negação da existência do/da outro/a, impondo um modo de ser e de viver espelhado nas concepções europeias de homem presentes no pensamento colonizador.

Essa concepção perdurou até o final do século XX em nosso país, quando, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação escolar a que as crianças indígenas passaram a ser submetidas começou a ser alterada. Cabe lembrar que, nos últimos anos, tem-se discutido muito sobre o papel das escolas que atendem essas comunidades e sobre quais seriam as características específicas que essas instituições de ensino deveriam possuir. A escola que serviu de instrumento de destruição cultural dos povos indígenas durante séculos poderá servir como um instrumento privilegiado para sua reconstrução e afirmação. Somos sabedores/as de que o caminho da educação escolar indígena, por si só, não será capaz de resolver os inúmeros problemas enfrentados pelas populações indígenas, mas poderá ser encarado por esses povos como uma esperança para a conquista definitiva dos seus direitos e de suas terras, tendo como referencial a autonomia e a luta para construir uma política indígena para a educação escolar que enfatize a valorização dos/das professores/as indígenas e de suas culturas tradicionais, através do exercício constitutivo de uma escola pautada por um sistema próprio de educação diferenciada, específica e intercultural. Uma escola que esteja alicerçada na decolonialidade e na contra colonialidade.

A construção dessa escola é resultado da luta dos movimentos indígenas que, na esfera nacional, se constitui no Ministério da Educação do país, tendo na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena um espaço com a finalidade de assessorar e contribuir com a construção de uma política que atenda aos princípios da escola nas aldeias; esse grupo foi formado com representatividade de pessoas de várias regiões do Brasil (GRUPIONI, 2006).

Tem-se como referência nacional do processo histórico do reconhecimento dos povos originários a Constituição Federal de 1988. No entanto, há ainda outras legislações que vão substanciando as questões ligadas à educação escolar indígena, entre elas o Decreto nº 26/91, que dispõe sobre a educação indígena, a Portaria Interministerial nº 559/91, que dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas, a Portaria MEC 60/92, documento que institui e dispõe sobre o Comitê de Educação Escolar Indígena no Departamento de Educação Fundamental e Média, a Portaria 490/93, que estrutura o Comitê, designando seus membros e suplentes, e ainda a LDB da educação nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Soma-se a essa amplitude de documentos que subsidiam as conquistas do movimento indígena, em relação à educação escolarizada, um documento orientativo que é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. É um documento produzido dentro de uma perspectiva de padronização nacional e que recebe a interferência de fundações, institutos, consultorias brasileiras e prestadoras de serviços pedagógicos. Uma normativa que estabelece o que trabalhar no território nacional e que orienta a construção dos projetos políticos pedagógicos, bem como a produção de materiais didáticos para as escolas, o direcionamento das avaliações nacionais e a construção de currículos de formação de professores/as (BEATO-CANATO & BACK, 2023).

A BNCC é uma realidade e, dentro das escolas indígenas, não se podem perder de vista os documentos próprios, específicos e consolidados para a educação escolar indígena, pois isso assegura “competências, habilidades e valores específicos com base nos princípios de coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígenas” (BANIWA, 2019, p.43). Conforme Gersen Baniwa (2019), o avanço precisa se dar no sentido da construção de currículos e projetos educativos que dialoguem com cosmologias, epistemologias, currículos interculturais próprios e específicos, potencializando as aprendizagens da ciência indígena e da compreensão da ciência não indígena.

O que queremos evidenciar é que o trabalho docente não está descolado dos princípios epistemológicos da escola indígena, que há um movimento e um atravessamento de legislações e posicionamentos que muitas vezes usam, de maneira camuflada ou não, a colonialidade do poder e do saber; e cabe aos povos originários e colaboradores/as de diversas instituições que se querem decolonizadoras e/ou contra colonizadoras, assegurar-se em reflexões e epistemologias próprias com produção de ações didáticas e de aprendizagens interculturalizadas.

Nesse sentido, este texto tem como reflexão o pensar da escola específica a partir do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup, trazendo práticas docentes, pensadas na dimensão pedagógica do projeto da escola, intermediadas com materiais produzidos pelo Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, Literatura Indígena e Prática Cultural. A escola se encontra no Território Apiaká-Kayabi, município de Juara-MT, e tem a gestão do povo Kawaiwete. O Território Apiaká-Kayabi foi homologado em 26 de dezembro de 1991, com 109 mil hectares, e é habitado pelos povos Apiaká, Kawaiwete (Kayabi) e Munduruku.

Kawaiwete é a autodenominação do povo conhecido com o nome de Kayabi, tem como tronco linguístico o Tupi e a família linguística Tupi-Guarani. Atualmente, conforme aponta a pesquisa de Lucinda Kayabi (2024), são 34 falantes fluentes da língua originária na aldeia, sendo que a maioria das pessoas entende, mas não fala a língua originária; a maior preocupação, assim, está entre os/as jovens que formam famílias e

aos poucos vão deixando de falar em suas casas. São povos agricultores, com roças tradicionais, extrativistas de frutas silvestres, como a castanha do Brasil e o açaí; realizam rituais como o da menina-moça, danças Kawaiwete, pajelanças etc. Participam de toda a organização sociológica brasileira e interculturalizaram-se em diversos aspectos, sem deixar que a cosmologia e a vivência tradicional fizessem parte da forma e do jeito de viver como Kawaiwete.

Assim, também nesse processo intercultural a escola é ressignificada e reconstituída com a premissa dialógica da construção de conhecimentos necessários à vida do/da Kawaiwete, a iniciar pelas decisões que passam por dentro do Projeto Político Pedagógico que rege a escola.

Reflexões a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola

Na construção do movimento reflexivo e do trabalho coletivo com o Projeto Político Pedagógico – PPP, a sustentação metodológica se deu pela abordagem qualitativa, com escutas e observações sensíveis, onde o ‘dizer a palavra’, pelas narrativas, assumiu posturas avaliativas e trouxe elementos fundamentais para a compreensão do que mais adiante discutimos como complexidade de uma epistemologia própria no pensar e fazer educação no contexto da aldeia/escola Kawaiwete.

Conforme gestores/as e professores/as, o Projeto Político Pedagógico no estado de Mato Grosso é um instrumento solicitado pela Secretaria de Educação do estado. Há inclusive um manual de orientação para o preenchimento deste documento. As atividades de reflexão, avaliação e escrita do PPP acontecem na aldeia, e a responsabilidade de fazer a inserção do documento no Sistema Integrado de Gestão da Educação – SigEduca no Módulo Gestão de Planejamento e Orçamento – GPO, Sub-Módulo PPP, é da direção ou coordenação da unidade escolar. Trata-se, portanto, de um sistema de informação utilizado em toda rede estadual da educação no estado de Mato Grosso.

Nessa perspectiva e diante do mundo globalizado, as escolas indígenas, como todas as outras, têm participado e experienciado o trabalho de preenchimento de dados de informações que fazem parte de um controle e/ou base de dados sobre as organizações educativas, de gerenciamento econômico, entre outros. Desta forma, afirmamos que a inclusão do PPP no sistema do estado é um compartilhamento de informação, controle de ações e prestação de serviço em relação ao estado, pois mediante a tecnologia da informação é possível coletar, manipular, armazenar e processar dados ou informações (FURTADO 2002) de cada unidade escolar. Compreendemos ainda que a presença das tecnologias de informação dentro das escolas indígenas coaduna o avanço contemporâneo, que não se restringe apenas ao movimento de passar informações, mas também de dar visibilidade à organização das escolas indígenas. Antes de esse documento ser

compartilhado, via tecnologia da informação (institucional/estado), ele é elaborado coletivamente pela comunidade indígena, inserido no sistema GPO e passa a ser analisado pelas Diretorias Regionais de Educação – DREs.

Na experiência vivenciada pela Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup, após momentos de diálogo com as pessoas da comunidade e o envio, a avaliação foi rápida e com aprovação da diretoria, localizada na cidade de Juína-MT, à qual a escola está ligada. Ela foi criada conforme decreto nº 279, publicado no diário oficial do dia 24 de maio de 2007, e atende atualmente Ensino Fundamental e Ensino Médio, ao todo, 88 estudantes. Na aldeia Tatuí são 71, sendo que 52 estão no Ensino Fundamental e 19 no Ensino Médio. Na aldeia Figueirinha, em sala anexa localizada a aproximadamente nove quilômetros da aldeia Tatuí, são 17 estudantes no Ensino Fundamental.

Dentro dessa organização de escola específica, intercultural e diferenciada, sob a gestão de professores/as indígenas, atuam seis professores/as diretamente na sala de aula, duas na gestão escolar (Direção e Integração Curricular Pedagógica) e uma secretária. Do grupo de professores/as que atua em sala de aula e na gestão, sete têm Ensino Superior, sendo dois/duas com mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural – PPGE-CII/Unemat, um cursando mestrado e um com magistério intercultural.

Há na aldeia Tatuí outras pessoas em formação nas Licenciaturas Interculturais, da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso, que sempre colaboram com as ações da escola. Também tem uma professora graduada em Pedagogia Intercultural que atua como apoio à escola, de maneira voluntária e participando do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, e uma professora que é liderança, hoje ocupando espaço na Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – Coiab. Todo esse grupo, junto com a comunidade, está envolvido na discussão sobre a construção do Projeto Político Pedagógico.

Nesse movimento dialógico e coletivo sempre houve o cuidado com os passos, controles e orientativos do sistema em relação ao que deveria conter o PPP, ou seja, o marco situacional, apresentando dados gerais da escola, a contextualização histórica e econômica (perfil socioeconômico) da unidade escolar e sua sistêmica de organização, tendo como grande diretriz de planejamento e de avaliação a relação escola-comunidade. Também a organização da hora-atividade dos/das docentes, que nessa realidade é feita de maneira coletiva, em atendimentos a estudantes que apresentam desafios de aprendizagem.

No marco situacional, observou-se e refletiu-se acerca da formação continuada dos/das docentes. Incluímos nesta parte textual três elementos, sendo eles a formação remota online e obrigatória, organizada pela DRE, e outras formações que fazem parte da nossa articulação com universidades como a Universidade Estadual do Mato Grosso – Unemat e a UFMT. Neste momento reflexivo avaliamos nossa participação ativa no desenvolvimento do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola e também em diversos projetos de Iniciação Científica com estudantes da Educação Básica e do Ensino Médio, sob a orientação de docentes.

Além dessas, mencionamos a formação continuada clássica, da qual os/as docentes têm participado, na Unemat, em nível de pós-graduação. Em 2024, eram quatro professores/as em estudo no curso de mestrado profissional, no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural – PPGEICII; atualmente, apenas uma pessoa não encerrou sua formação. Também foi apresentado no texto-documento do PPP o diagnóstico da realidade escolar, nas dimensões do ambiente educativo, da prática pedagógica, da avaliação e do ambiente físico escolar.

Para construir o marco conceitual do PPP foi preciso explicar à comunidade do que se tratava, assim como a origem do que estava sendo definido como marco conceitual. Então, construiu-se uma postura dialógica, em círculo cultural, para saber qual escola queríamos dentro da nossa aldeia e para o nosso povo e como deveríamos agir para a efetiva construção dessa escola, para que atendesse os nossos objetivos culturais, mas que também pudesse ser uma escola com condições e possibilidades políticas e de negociações frente ao Estado – portanto, dominando a ciência indígena e a não indígena.

Conforme o PPP da escola (2024), definiu-se que deve ser um espaço intercultural, com a possibilidade de construir uma pedagogia própria, que fortaleça a cultura Kawaiwete, que seja bilíngue, reconheça a história do povo e conheça diferentes tipos de ciências; que seja uma escola que prepare as crianças e os/as jovens para assumir os desafios políticos e sociais em benefício de toda a comunidade e do povo Kawaiwete. Além disso, que no currículo específico, diferenciado e intercultural, fossem considerados os conhecimentos do ambiente familiar e comunitário, com a construção de um calendário específico. Um currículo que se constrói juntamente com os/as anciãos/ãs e os/as especialistas da comunidade, como artesões/ãs e cantadores/as.

Trata-se de um currículo aberto, com a constante participação da comunidade Kawaiwete, atendendo a inclusão do povo, o reconhecimento afro-brasileiro, as diferentes religiões, sem deixar de trabalhar as cosmovisões e a espiritualidade Kawaiwete. Com os cuidados ambientais, observando nossas regras e as relações com o território, um currículo que pensa a perspectiva do bem viver, mas que também constrói uma crítica em relação às modificações e aos impactos ambientais advindos das ações antrópicas, resultando na emergência das questões climáticas. Um currículo com as áreas do conhecimento ocidental em diálogo com o conhecimento Kawaiwete.

Em se tratando do marco operativo, seguiu-se o orientativo do SigEduca, no módulo GPO. Necessário se fez considerar a política do Estado (BNCC, DRC/MT e as legislações, como Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, documentos estaduais etc). Assim, escrevemos a organização das turmas, cargas horárias e modalidade. Explicamos que temos Ensino Fundamental e Médio na escola, assim como Conselho Deliberativo. Observamos metas e ações a atingir, bem como a organização do tempo e das práticas pedagógicas, com vistas a ter uma educação escolar que possibilite a inserção social e a constituição de direitos. Ao mencionarmos a Lei de Diretrizes e Bases

queremos evidenciar e reafirmar que planejar as ações da escola, executá-las e avaliá-las é uma política de direito, pois em seu artigo 12, inciso I, a LDB prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Para que pudéssemos efetivar a elaboração do documento, a DRE enviou os orientativos e se colocou à disposição para tirar as dúvidas. A escola também contou com a presença da Universidade do Estado de Mato Grosso, com discussões e orientações junto ao grupo de professores/as sobre o processo de pensar a escola, de olhar para as nossas experiências e observar efetivamente como poderíamos escrever, registrar o PPP, o que queríamos e o que já estávamos fazendo a partir das nossas experiências e vivências dentro da comunidade e na gestão pedagógica da escola.

Compreende-se que o Projeto Político Pedagógico é um documento sobre a autonomia e a participação coletiva, num processo participativo de decisões e de organização pedagógica da escola, portanto, abrange a dimensão técnico-política e a democracia participativa. É construído a partir de reflexões, intencionalidades e a seleção de um referencial teórico que subsidie a construção da identidade da referida escola (VEIGA, 2009).

Nesse sentido, o projeto político pedagógico é uma tarefa da escola, mas é também uma responsabilidade comunitária da aldeia, porque todos/as que residem na aldeia de alguma forma estão envolvidos/as com a escola; e geralmente, professores/as são pais/mães ou parentes das famílias, dos/das alunos/as, das lideranças. Os anciãos e as anciãs são também nossos/as avôs e avós, mas são também aqueles/as que têm o olhar mais sensível e sábio.

A escola e o PPP acabam sendo coletivos, e parte do que a comunidade tem pensado para a escola, com críticas e aprendizagens, estão sob a escuta dos/das relatores/as do projeto. Observamos a participação na oralidade e os registros feitos no PPP, contando a história Kawaiwete, trazendo as práticas culturais, a organização do tempo conforme a tradição cultural e o desejo da educação escolarizada, potencializada na participação, porque se quer uma escola dos/das Kawaiwete para os/as Kawaiwete. O processo de escolarização na aldeia compõe o desejo de fazê-la própria, distanciada dos processos de colonização, violação de identidade, subalternização, submissão e inferiorização da cultura e do próprio povo (MUNDURUKU, 2012).

Assim, assumir a escola e pensar o próprio projeto pode ser o surgimento e a construção da decolonialidade pedagógica e das demais estruturas sociais deste país, uma forma de sair da homogeneidade e, na singularidade, compor a pluralidade pela via intercultural. Enquanto partícipes desse processo, todos/as somos aprendizes.

Vivências do currículo escolar: o trabalho docente em ação

Iniciamos, ao menos, tentando dizer o que significa o trabalho docente de professores/as indígenas, quando ocupam espaços de liderança em comunidades, aldeias,

territórios e participam de forma integral das agendas de luta por direitos. Esses/as professores/as compartilham a sala de aula com as atividades do próprio ser Kawaiwete, não apenas na constituição da identidade, mas também na vigilância constante para que não haja perda de direitos. Conforme afirma a professora Dineva Maria Kayabi:

“É difícil continuar em sala de aula como professora, ainda estou na sala de aula, mas também estou no movimento indígena na COIABI, e essa é a luta, ser professora, é estar em sala de aula, e trabalhar no cuidado com o nosso próprio povo, no fortalecimento da nossa luta, ensinando as crianças e os jovens” (Dineva Maria Kayabi, 2024).

O uso das práticas tradicionais na agenda do ensino escolar, a construção do PPP e do calendário específico, assim como a forma de se fazer a educação escolar indígena são estratégias de sobrevivência, de estar no mundo, de ler o mundo, não apenas com a leitura das letras e das palavras, como diz Paulo Freire, mas uma leitura que é feita sob as dores do passado, as dores do presente e os avanços em constante vigília.

O trabalho docente, assim, é o cuidado com a própria sobrevivência, e é preciso entender o/a Kawaiwete na atualidade, com aprendizagens do universo indígena e não indígena, é preciso compreender e valorizar a sua língua originária, mas também é preciso dominar o português, por exemplo, língua de poder neste país. Esse trabalho docente em movimento de ensino e de aprendizagem, construções de aprendizagens e pesquisa, se dá no movimento do currículo escolar, em sua vivência e na produção das ações de ensinar-aprender-aprender-ensinar. O que se segue é um currículo em movimento, com vivências que selecionamos como importantes, muito bem expressas pela professora Renata Sirajup Mendes Tamaná, quando afirma que nos

“diálogos feitos na construção do Projeto Político Pedagógico, que reuniu conosco e nos fez lembrar das nossas ações e que elas tem objetivo porque estudamos as nossas histórias, nossa língua, o que vivemos e registramos em língua portuguesa também para dominar essa língua” (Renata Sirajup Mendes Tamaná, 2024).

São muitas as vivências do trabalho docente, mas neste texto elencamos três situações didático-pedagógicas: a primeira é sobre o desenvolvimento de trabalhos com a língua originária Kawaiwete, realizada com o apoio do material escrito na vigência do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede ASIE/UFMT. São materiais produzidos a partir de pesquisa em ações formativas, com rodas de conversa entre educadores/as indígenas e equipe orientativa do projeto, possibilitando um processo de escuta, aprendizagem e produções de livros e materiais de apoio pedagógico que subsidiam o processo de ensino.

Neste sentido, Waldinéia Ferreira, Alceu Zoia e Elizabeth Almeida (2024) afirmam que a produção de materiais pedagógicos voltados para escolas indígenas é uma forma de integrar conhecimentos tradicionais ao ambiente escolar, aproximando a realidade vivida pelos/as estudantes dos conteúdos apresentados na sala de aula. Ao fazer isso, a pesquisa associada à prática da sala de aula contribui para a construção de um sistema

educacional mais inclusivo e democrático, que valoriza as diferenças culturais como fontes de aprendizado e inovação, em consonância com as demandas por uma educação específica e diferenciada. Os/As professores/as dizem que utilizam constantemente o material na escola, que é pensado para fortalecer o conhecimento da escrita e mesmo da pronúncia da língua originária.

“Uso os livros dos saberes com os meus alunos, como eu trabalho com 3, 4 e 5 anos, eles observam os desenhos e eu leio na língua materna pra eles. Vou fazendo as leituras e mostrando as imagens, trabalho a língua materna assim com o livro dos saberes. Eu acho esse material muito bom, além de ajudar com os pequenos também ajuda com os alunos maiores. E o livro ajuda como na língua materna, as três disciplinas que são tecnologia indígena, práticas culturais e práticas agroecológica” (Renata Sirajup Mendes Tamaná, 2024).

Outra prática pedagógica que faz parte do trabalho docente na escola Juporijup é a contação de histórias, das narrativas que fazem parte da ancestralidade e da memória do povo. Nesse sentido, o contar e o rememorar assumem o lugar identitário que, ao serem introduzidos no contexto escolar, se transformam na literatura indígena. As histórias trabalhadas na escola fazem parte das vivências e das cosmologias Kawaiwete, portanto, também fazem parte da educação indígena e das culturas. Elas se tornam literatura depois de passar pelo processo da oralidade. É por isso também que, metodologicamente, o trabalho docente, quando trabalha com as histórias, contata uma autoridade cultural, um sábio ou uma sábia para que relatem, para que contem as histórias.

O segundo momento é o registro pelos/as estudantes e a elaboração de desenhos que representem a história ouvida. É um exercício de escrita intercultural, porque usamos as sinalizações e pontuações da língua portuguesa. Geralmente, o fazemos em língua portuguesa porque são poucos/as os/as falantes da língua Kawaiwete em Rio dos Peixes. Conforme relatos dos/das professores/as, depois da contação das histórias e do trabalho com as ilustrações, busca-se ajuda dos/das falantes da língua originária para transformar esses textos em literatura indígena, escrita também na língua Kawaiwete.

Como diz Daniel Munduruku:

A escrita é uma técnica. É preciso dominar essa técnica com perfeição para poder utilizá-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro (MUNDURUKU, 2018, p. 83).

Assim, escrever histórias é também uma técnica para dominar a escrita da língua portuguesa; com esse domínio cria-se a literatura indígena, que pode estar tanto em língua portuguesa como em língua materna e, ao mesmo tempo, cria-se a habilidade da escrita como uma competência intercultural e cosmológica.

Essas narrativas fazem parte de um enredo cosmológico e de uma epistemologia Kawaiwete que, articulada com a escrita, insere-se na literatura indígena. “Com a escrita

nasce a literatura indígena, uma escrita que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência” (KAMBEBA, 2018, p. 39) A oralidade tão sentida, ao ser registrada, ganha outros espaços e possibilita leituras interculturais, além de fortalecer a identidade Kawaiwete. Enquanto trabalho docente, é um movimento de escuta, rememoração, ancestralidade, realidade e sistematização de um sentimento em forma de escrita. Ouvimos do Pajé Esmeraldo Myau Kayabi que trabalhar com histórias/narrativas do povo em sala de aula é sempre verdadeiro, e que

“as histórias trabalhadas na sala de aula, como a história do meu avô, o Juporijup, o grande pajé que hoje mora na cachoeira sagrada aqui no nosso território é falar de uma história verdadeira, que minha mãe se emociona porque viu acontecer... Ele sabia que ia ficar morando lá, e ele se tornou uma serpente e canta quando fica a noite. Não se pode ir na cachoeira onde ele está sem a presença de um pajé. Eu explico também na língua materna os significados” (Pajé Esmeraldo Myau Kayabi, 2024).

De acordo com Lucinda Kayabi e Waldinéia Ferreira (2022), existe uma importância em trabalhar com as histórias juntando alunos/as, professores/as e anciãos/ãs da comunidade, pois eles/elas são os/as maiores sabedores/as das nossas histórias, das diversas histórias do povo. Quando nos contam ou recontam é possível reviver os muitos conhecimentos do povo Kawaiwete.

A outra prática docente que trazemos envolve toda a comunidade, é um tempo em que toda a escola e as outras pessoas da aldeia participam, uma prática cultural que faz parte do calendário da escola e que é flexível, porque ocorre quando chega o tempo de pescar o timbó. Para isso há uma organização coletiva: os/as anciãos/ãs é que dizem em que dia será realizada, os pais preparam as flechas junto com os filhos e as meninas preparam as suas peneiras. O grupo que vai pegar o timbó também é organizado e só pode ser composto pelos homens adultos, que também escolhem o melhor lugar para realizar a pesca. Aprende-se sobre planejamento, as regras, o tempo, a lagoa etc. Sobre isso, ouvimos atentamente o professor, Pajé Esmeraldo Myau Kayabi, explicar:

“Quando ensino os alunos participar da pesca do timbó na aldeia em aula da escola esse processo de bater o timbó, não pode deixar crianças na água fazendo barulho, tem que ficar quieto até o peixe morrer, aí pode começar a pegar o peixe. Os meninos com as flechas e as meninas com peneiras. Meninas não podem pegar na flecha e nem arco porque tem regras para meninas e para mulheres. Se as mulheres flecharem podem sofrer na hora do parto, por isso não deve desrespeitar a regra” (Pajé Esmeraldo Myau Kayabi, 2024).

O professor Dionisio Maraiup avalia que:

“É muito importante para nós, povo indígena kawaiwete, manter a prática da pescaria do timbó, e não é só porque tá no PPP da nossa escola, mas porque na pesca do timbó os alunos aprendem sobre uma prática tradicional Kawaiweté. A lagoa vai baixar a água toda, os peixes vão morrer e antes disso acontecer vamos pegar eles, mas tem regra e ensinamentos. Tá no PPP porque é nosso mesmo” (Dionisio Maraiup, 2024).

O que observamos é que quando se fala em trabalho docente de professores/as indígenas, há uma política para fazer com que apareçam, efetivamente, as práticas pedagógicas para assegurar e manter a educação específica e diferenciada aos/as indígenas, como pessoas de direitos. Observamos igualmente o reconhecimento da importância do Projeto Político Pedagógico como um instrumento que potencializa esses direitos, assumido, assim, como um elemento importante e de resistência, como também o é a educação escolar indígena.

Considerações finais

Ao apresentar a reflexão sobre o trabalho docente trazendo o Projeto Político Pedagógico como elemento diretriz das ações pedagógicas e ao trazer as vivências pautadas nos documentos legais (e no próprio PPP da escola), observamos sua articulação reverberado nas ações de ensino e aprendizagem.

Sinalizamos em nossas compreensões o quanto esse processo da organização do trabalho docente é político e complexo, ou seja, se comporta como uma teia de ramificações que tem como tronco central a organização do trabalho a partir das relações cosmológicas, culturais e interculturais. De outra forma, Waldinéia Ferreira e Jaime Zitkoski (2017) o explicitam como um movimento que organiza o trabalho docente, com o viés aglutinador do currículo e de uma pedagogia cosmo-antropológica, porque está no movimento das vivências, dentro de uma relação que é humana, que abarca a filosofia Kawaiwete e suas alteridades.

Em se tratando de Paulo Freire (2004), consubstanciamos esse entendimento a partir de uma educação libertadora, alicerçada em diálogos e coletividades, numa relação de autonomia, pesquisa com a construção de um trabalho docente em uma postura vigilante contra práticas de desumanização, negação e silenciamento dos povos originários. Um trabalho docente que se quer crítico, reflexivo, político e interculturalizado, dentro de um compromisso com o povo, com ética e uma estética freireana, que se sabe inacabado, atravessado por relações de poder, mas que resiste e corporifica em suas entranhas o ser Kawaiwete. É um trabalho intercultural que se assenta na decolonialidade, a partir do olhar político e social da história de colonização, no reconhecimento e num movimento de insurgência, que se dá por diferentes vieses e trilhas construídas. A educação escolarizada se faz à medida que as abordagens de ciência são relativizadas e se procedem inclusões da ciência indígena, em correlação constitutiva e possível de compreensões e resistências. Trata-se da promoção do diálogo equitativo de direitos e do reconhecimento das diferenças como sentidos que atribuem visibilidades, justiça e desconstrução das colonialidades arraigadas na sociedade brasileira. Portanto, a interculturalidade compõe o espaço político dos direitos humanos.

Recebido: 14/02/2025; Aprovado em: 03/04/2025.

Referências

- BANIWA, Gersen. BNCC e a diversidade indígena: desafios e possibilidades. In: SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira (Org). *BNCC: educação infantil e ensino fundamental*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- BEATO-CANATO, Ana Paula Marques & BACK, Rogério. Entre dilemas e possibilidades: a BNCC e os povos indígenas. *Revista X*, v. 18, n. 01, p. 113-142, 2023. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/88080>>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <<https://www4.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZOLA, Alceu & ALMEIDA, Elizabeth Rezende. Produção de materiais pedagógicos (didáticos) em escolas indígenas: uma parceria entre universidades e aldeias. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 40, p. e402404-e402404, 2024. doi: <https://doi.org/10.30681/faed.v40i.12577>.
- FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara & ZITKOSKI, Jaime José. Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da Pedagogia Cosmo-Antropológica. *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 2017, 34(3), 4-20. doi: <https://doi.org/10.14295/rema.v34i3.7338>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FURTADO, Vasco. *Tecnologia e gestão da informação na segurança pública*. São Paulo: Garamond, 2002.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol8profind.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade a memória escrita. In: DORRICO, Julie *et al.* (Orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 39-44.
- KAYABI, Lucinda do Carmo Sirayup & FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. A contação de história como gênero da literatura indígena: vivências e relações pedagógicas Kawaiwete. In: Anais da RedeCT: III Congresso Científico Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais – RedeCT, Anais... Barra do Bugres (MT): Unemat, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/3_CCI_RedeCT_2022/534386>. Acesso em: 14 de janeiro de 2025.
- MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura; o reencontro da memória. In: DORRICO, Julie *et al.* (Orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 81-84.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.