

CAPÍTULO 3

Educação intercultural e currículo: no projeto político-pedagógico, o reencontro com a ancestralidade, a identidade e o “ser indígena”¹

EMA MARTA DUNCK CINTRA
IFG

INTRODUÇÃO

Da mesma forma como ocorreu com as populações indígenas, o povo Chiquitano também teve sua vida usurpada pelos colonizadores. Seu território foi conquistado e tomado, sua língua materna proibida de ser falada,² seu modo de ver o mundo gradativamente substituído por imposição eurocêntrica, não só pelos colonizadores, mas também pelos jesuítas que impuseram o catolicismo, fato

1 * Este texto traz parte da tese acadêmica (não publicada) intitulada *Do silêncio à vitalidade sociocultural dos Chiquitanos do Portal do Encantado, Mato Grosso, Brasil* (DUNCK-CINTRA, 2016).

2 Nas comunidades pesquisadas, somente cinco anciãos se lembravam da língua, mas não a utilizavam mais em nenhum momento, estava adormecida.

que ocorreu tanto na Bolívia³ como em território brasileiro. Enfim, esse povo foi escravizado, retirado do seu espaço, subjugado e teve de se silenciar para ser “aceito” pela sociedade majoritária (DUNCK-CINTRA, 2005). Em 2002, aos Chiquitano do Brasil das comunidades de Acorizal e Fazendinha, Mato Grosso, só restava seu espaço de sobrevivência.

Mas também o espaço estava para lhe ser retirado e, então, começa uma busca desenfreada pela garantia do seu território, porque os fazendeiros da região, o comando do destacamento da fronteira e os políticos tinham interesse pelo espaço e encontravam-se na busca de mecanismos para a expulsão dos índios Chiquitano. Afirmavam que estes não eram índios, e sim bolivianos, com intenções bem claras para descaracterizá-los como indígenas brasileiros (SILVA, 2001-2002). Naquele momento, eles encontram na língua materna um símbolo que poderia marcar sua identidade indígena diante do outro e isso poderia garantir o seu território. Dunck-Cintra (2005) apontou o quanto foi importante o fato de os poucos anciãos que ainda se lembravam da língua materna, com a ajuda da Isabel Rupe,⁴ poderem ensiná-la numa escola improvisada. Essa ação possibilitou que os Chiquitano buscassem os conhecimentos ancestrais e colaborassem para o início da vitalidade sociocultural⁵ e de posicionamento identitário diante do outro.

3 O povo vivia num único território, porém as coroas de Portugal e Espanhol dividiram o espaço e, conseqüentemente, uma parcela menor ficou no lado brasileiro.

4 Isabel não era professora, mas tinha formação em nível fundamental.

5 Ver essa discussão na tese: *Do silêncio à vitalidade sociocultural dos Chiquitano do Portal do Encantado, Mato Grosso, Brasil* (DUNCK-CINTRA, 2016).

Daí em diante, coletivamente, começaram a agir as diferentes gerações do povo (DUNCK-CINTRA; SANTANA, 2009). Reencontrando-se e refletindo, demandaram uma escola própria, criando uma pedagogia autoral e de enfrentamento. Produziram conhecimento, criaram possibilidades de lutas diante do poder dominante, valorizaram seu saber e conseqüentemente o seu ser (DUNCK-CINTRA, 2016).

Nesse sentido, Freire (1979, p. 7) argumenta que a “primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. É “preciso que (o sujeito) seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada”. Para o autor, “é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 1979, p. 8).

E isso foi constatado quando analisamos o que ocorreu com o povo Chiquitano das comunidades de Acorizal e Fazendinha, no Mato Grosso. Utilizando uma abordagem qualitativa (MARTINS, 2004), recorreremos à pesquisa bibliográfica exploratória e documental para demonstrar parte desse processo de decolonização, mediante análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Para tanto, apoiamo-nos em Albó (2005), Candau (2008) e Walsh (2009) para tratar acerca de interculturalidade e valemo-nos dos estudos de Santomé (1998), Arroyo (2007), Gomes (2007) e Sacristán (2017) para versar sobre currículo. Ao ser contemplado o patrimônio epistêmico, entre eles a língua materna que estava adormecida na memória, entendemos que o currículo pode colaborar para a gradativa decoloniedade de um povo (MIGNOLO, 2003; FREIRE, 2014, 2015; PIMENTEL DA SILVA, 2015).

Em nossa discussão, assinalamos a importância do agir das pessoas, a busca incessante pela língua materna e a atitude do povo na construção do seu Projeto Político-Pedagógico coletivamente. Vale dizer, currículo esse em que se buscou, no bilinguismo de memória,⁶ o conteúdo cultural que comporia o currículo a ser vivenciado nas práticas escolares e como por intermédio dele iniciou-se a concretização de uma proposta intercultural de ensino.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E CURRÍCULO

Os currículos, tanto das escolas indígenas quanto das não indígenas, foram e são construídos por intermédio de uma visão da classe dominante em favor da integração e homogeneização quer seja na época da colonização, quer seja na atualidade (LUCIANO, 2006). A busca é de uma universalidade pautada na concepção de mundo daqueles que consideram a sua cultura superior às dos outros.

Nesse sentido, o que a escola fez/faz é priorizar conteúdos e propostas em que se prega uma visão homogeneizadora de mundo, desconsiderando a pluralidade de vozes e de culturas que há em um país. A esse respeito refere Candau (2008, p. 7): “Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro”.

6 O “bilinguismo de memória [é] um processo interativo de resistência, posicionamento cultural e político de afirmação da identidade, que encontra na memória dos lembradores (anciãos) um ponto unitário (pertencimento) de representação e de impulsão para a vivência dos saberes tradicionais. Esses saberes são herdados de um passado comum e provocam/articulam/acionam uma luta perante a hegemonia imposta pelo colonizador e suas formas de homogeneização do conhecimento, da cultura e da vida” (DUNCK-CINTRA, 2005, p. 104).

É o que se pode observar no tratamento dado aos povos indígenas. Afinal, foi justamente ignorando e menosprezando a diversidade brasileira que, conforme Rodrigues (2005), houve uma redução drástica de 1.200 para 180 línguas indígenas nos últimos quinhentos anos. De acordo com o autor, “o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual ainda perdura”, não acabou nem quando houve a independência, nem com a república, nem com a Constituição de 1988. Apesar de esta reconhecer direitos fundamentais dos povos indígenas, entre eles a língua materna, “as relações entre a sociedade majoritária e as minorias indígenas pouco mudaram” (RODRIGUES, 2005, p. 2).

Candau (2008, p. 6), ao discutir a questão que envolve a igualdade e os direitos humanos, no contexto atual, caracterizado “pela globalização neoliberal excludente”, que se pauta numa “mundialização com pretensões monoculturais”, se reporta a McLaren (1997), para afirmar que “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura” (CANDAU, 2008, p. 6). Afinal, para sobreviver nesse mundo cruel, muitos foram obrigados a desconsiderar seu modo de viver, foram obrigados a se invisibilizar⁷ para que fossem “aceitos” pela sociedade dominante. Nessa direção, é possível pensar o que esse fator implicou nas escolas e em seus diversos contextos de atuação, pois se nas escolas dos não índios a homogeneização já é um grande problema, imaginemos quando se trata das escolas indígenas, em que se desconsideram a visão de mundo e a língua materna do povo (GRUPIONI, 2004; LUCIANO, 2006; PIMENTEL DA SILVA, 2015).

A Constituição de 1988 possibilitou a reflexão sobre currículos no sentido de abarcar o contexto cultural e a visão de mundo de

7 Na dissertação *Vozes silenciadas: situação sociolinguística dos Chiquitano do Brasil* (DUNCK-CINTRA, 2005) discutimos essa temática.

um povo. Enfim, trata-se de contemplar aquilo que historicamente lhe foi negado, ou seja, o contexto local, diverso e plural, a língua, os saberes tradicionais, a visão de mundo. Esse movimento pós-Constituição abre possibilidades de uma educação voltada para a valorização dos conhecimentos do povo, do seu modo particular de ver e agir no mundo, em que se preconiza a interculturalidade.

A proposta de uma educação intercultural foi formulada pela Unesco em 1978, em busca do fortalecimento de uma “educação para a paz” e “prevenção ao racismo”, entendidas estas como a condição estrutural para a convivência democrática em sociedades multiculturais.

Nas últimas três décadas, outros conceitos foram sendo estabelecidos para a obtenção de uma proposta que melhorasse a educação intercultural e foi introduzido o respeito à língua e ao patrimônio epistêmico de um povo, o que garantiu a análise e historicização das consequências da colonialidade, além de como pode ser feito o giro decolonial (MIGNOLO, 2003).

Com os estudos sobre a intercultural, é possível promover o debate acerca do significado das culturas em contato ou em conflito e o diálogo intercultural, bem como sobre o sentido da língua para a comunidade e suas atitudes em face da língua étnica (PIMENTEL DA SILVA, 2009). Isso sem contar a valorização do seu patrimônio epistêmico e a importância de que este seja valorizado na busca por justiça social (PIMENTEL DA SILVA, 2015).

Enfim, por meio de uma educação intercultural, fortalecem-se a identidade e a autoestima de um povo, “desconstruindo-se enquanto estereótipo e enquanto subalternização e reconstruindo-se como possibilidade de ressignificação da história, do cotidiano, das relações, das subjetividades” (AZIBEIRO, 2003, p. 4).

Portanto, tendo como foco a educação intercultural, é possível que os indígenas encontrem sua ancestralidade, reconheçam-se a

si mesmos e como pertencentes a um grupo no qual compartilham visão de mundo, abrindo-se para o outro, estabelecendo novos vínculos (PIMENTEL DA SILVA, 2009). A educação intercultural permite a emancipação de homens e mulheres, realizando “a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2014, p. 41).

Nessa busca da libertação, Freire (2014) diz que, para podermos pensar na implementação de uma educação intercultural crítica que promova a decolonialidade, temos de partir do homem que foi oprimido historicamente, pois, segundo ele, são os oprimidos os mais bem preparados para compreender o significado terrível de uma sociedade opressora. É o oprimido que melhor sente o efeito da opressão e, ao mesmo tempo, compreende a necessidade de libertação. “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela”, diz Freire (2014, p. 43). Reconhecimento esse que passa pela reflexão de sua condição como ser humano na história, pela valorização de sua episteme e pelo empoderamento identitário.

Se há um local em que se pode valorizar a episteme do povo, este lugar é a escola. Quando nesse espaço se propõe um currículo que envolva o contexto social, é trazido para dentro dele a vida que pulsa na comunidade e buscados também os apagamentos que historicamente foram impostos aos povos indígenas, para que possam ser discutidos e enfrentados. Enfim, quando se valorizam o conhecimento global e o local, tem-se uma proposta de educação intercultural e pode-se sonhar com a decolonidade, a libertação do ser menos (FREIRE, 2014, 2015).

AFINAL, O QUE É O CURRÍCULO?

Um dos temas primordiais na discussão do projeto político-pedagógico é o que se refere ao currículo. Logo, as discussões que o envolvem objetivando pensar nas possibilidades que contemplem a comunidade escolar possibilitam o desenvolvimento de uma prática que foque em sujeitos de direito, para que tenham uma educação que lhes sirva e que nela se reconheçam.

Arroyo (2007, p. 41), por exemplo, destaca que, quando se consegue enxergar os estudantes como sujeitos de direitos, provoca-se um repensar na formação dos educadores e nos currículos que historicamente estiveram subjugados ao tecnicismo, ao positivismo, ao modelo europeizado. O objetivo é a busca de uma formação plena, na perspectiva de ver os estudantes “em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade, diversos” (ARROYO, 2007, p. 41). Ao reconhecer todos esses aspectos, podemos pensar numa escola que em qualquer contexto esteja apta a atender ao seu público.

De sua parte, Gomes (2007) reafirma que é necessário ter clareza sobre a concepção de educação que embasa o trabalho docente, pois, para a autora, existe uma relação muito próxima entre o que constitui a pessoa como educadora e o trabalho pedagógico para a diversidade. Afinal, é “a concepção de educação que informa as práticas educativas” (GOMES, 2007, p. 18).

Por isso, refletir sobre currículo exige considerar que se trata de um ato político e histórico. Abarca, portanto, relações sociais e não se refere a uma simples transmissão de conhecimentos e conteúdos. Desse modo, o currículo pode ser visto em dois sentidos: “em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz)” (GOMES, 2007, p. 23-24).

Nessa mesma linha de pensamento, Sacristán (2017) pontua que ao se definir um currículo, está-se descrevendo a escola e todas as funções a ela inerentes e que essas estão situadas num determinado contexto sócio-histórico e ideológico e com determinado público a ser atendido. Por isso, é de extrema importância que o coletivo da escola discuta todas as representações que aquele currículo traz e o que ele pode negar daquilo que seria essencial naquele contexto e para aquela população, e assim discutir a melhor proposta para a comunidade escolar.

Sendo assim, para Sacristán (2017, p. 14) o currículo “é uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos”. E enfatiza que “a necessidade do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre educação e no debate sobre qualidade do ensino, é pois *recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura*” (grifo nosso). E, talvez, nesse aspecto resida a questão principal quando se refere a um currículo para escolas indígenas, visto que, historicamente, o currículo passou “a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e crenças dos grupos dominantes” (WHITTY, 1985 apud SACRISTÁN, 2017, p. 19).

Para tanto, basta observar como foram criadas as escolas indígenas e o tipo de ensino nelas realizado. Vale dizer, um ensino que colocava os nativos à mercê do colonizador. Da escola criada pelos jesuítas até os dias atuais, sempre houve uma extrema interferência da Igreja e da sociedade dominante sobre o que ensinar. E disso resultou a imposição de um currículo europeizado, branqueado e hegemônico que ficou impregnado no ser e no fazer das pessoas, com reflexo nas sociedades atuais.

A par disso, segundo Santomé (1998, p. 96), as pessoas não são capazes de imaginar “outras possibilidades de seleção e de organização dos conteúdos escolares diferentes dos modelos tradicionais

que experimentaram pessoalmente”. Na realidade, o que prepondera é uma escola preocupada com um ensino tecnicista, simplificado, e que deve atender à classe dominante, ignorando a diversidade de povos e culturas existentes no país.

Ainda conforme Sacristán (2017, p. 22), em virtude de uma visão tecnicista ou simplificada do currículo, não se consegue esclarecer “a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente [o currículo] pode contribuir para mudá-los, porque ignora que o seu valor”. Essa também é a opinião de Apple (1989), que aponta a existência de um currículo oculto que ignora as relações de poder permeadas pelas escolhas curriculares, no que diz respeito à questão quer de conteúdo quer da metodologia a ser utilizada.

Priorizar um ensino tecnicista significa deixar de lado a criticidade e ignorar as ideologias que são e estão representadas nas escolhas. O ato de ensinar torna-se algo à parte do que ocorre nas disputas de poder. Sacristán (2017), no entanto, aponta uma solução: se o currículo é construído e nele são indicados os conteúdos a serem ensinados, esse currículo não pode desconsiderar os contextos micro e macro nos quais se conformam.

Vejamos, portanto, qual é a definição de Sacristán (2017, p. 34) para currículo: “[...] projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionada, que preenche a atividade cultural e que se torna realidade dentro das condições tal como se acha configurada”.

Tanto o pensamento de Sacristán (2017) quanto de Freire (2014) respaldam-se em Santomé (1998, p. 95), que diz o seguinte: “[...] o currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las para serem cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos.

Sacristán (2017, p. 34) enfatiza que o currículo deve ser o ponto de referência na busca da “melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares”.

Se o currículo possui todas essas funções, há de se observar sua importância em uma escola indígena. Por conseguinte, a proposta de um currículo que contemple social e culturalmente o contexto no qual está inserido deve contemplar o povo indígena e tudo que o cerca.

Portanto, o que deve ser trabalhado na escola, seja indígena ou não, são os conteúdos que considerem e valorizem o conhecimento de um povo. É preciso dizer o que é interessante para ser estudado, de modo a despertar um sentimento de pertencimento. Um currículo que perceba a diversidade de saberes e povos e que valorize sua cultura, seu contexto.

Nesse sentido, Freire (2014, p. 43) aponta: “Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” E ainda: “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserirem’ nela criticamente” (FREIRE, 2014, p. 54).

A construção de um Projeto Político-Pedagógico organizado de acordo com os interesses da comunidade escolar local é a esperança para essa ação transformadora ocorrida com o povo Chiquitano, como passamos a descrever.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA INDÍGENA CHIQUITANO

Nos anos de 2005 e 2006 os Chiquitano viveram um forte momento de mobilização⁸ e conscientização em relação a sua identidade étnica e aos seus direitos. Em 2005, finalmente, é criada a escola indígena básica Chiquitano⁹ (ato de criação nº 6.014, publicado no *Diário Oficial de Mato Grosso* em 24 de junho de 2005). Escola essa que foi fruto de um processo decolonial em construção, demandada pelo povo e para o povo e com a intenção de nela imprimir sua identidade, seus saberes tradicionais, sua sabedoria de vida, sua luta. É o que se pode observar quando se analisa o PPP construído em 2007, de modo colaborativo, com a participação da comunidade local.¹⁰

De imediato, o que se percebe é que o currículo que estava sendo pensado trazia em seu bojo os princípios de democracia e dialogicidade de que trata Freire (2014, 2015). Após entrevistas com os anciãos, o ponto de partida para definição do currículo foram as situações reais em que viviam, as quais, ao serem problematizadas, acabaram compondo os conteúdos a serem estudados na escola.

8 A Terra Indígena Portal do Encantado foi identificada e homologada por meio do Despacho Presidencial nº 73, publicado no *Diário Oficial da União* em 2 de setembro de 2005. Sua área total é de 43.057 hectares de extensão e envolve os municípios de Porto Esperidião, Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade.

9 Anteriormente os Chiquitano estudavam numa escola do quartel ou num vilarejo distante em que o currículo aplicado ignorava qualquer aspecto identitário com o povo.

10 Erozina Divina Pimenta Ando, técnica da Educação Escolar Indígena, mediadora do processo da construção do PPP na comunidade, relatou que após a abertura dos trabalhos, em uma reunião ampliada, quando questionados se os pais e os anciãos deveriam permanecer no evento, eles afirmaram: "Precisam ficar, sim. Vocês vão ajudar a pensar o que é melhor para nossa comunidade".

Gradativamente o povo começa a ter consciência de sua situação e vai assumindo uma postura decolonial. O seu currículo mostra o desejo de luta contra o poder autoritário que os constituiu. Numa relação dialética, o currículo passou a ser construído com fundamento em seu contexto histórico, social, político e cultural, tendo consciência de história, o que os constituiu como seres que eram menos, mas com uma leitura da realidade atual. Freire (2014, 2015) assinala que, com essa possibilidade educativa sendo pensada e planejada coletivamente, é possível sonhar, tornar a educação uma prática da liberdade, pois que pautada na teoria da ação dialógica. Dessa forma, substitui-se o autoritarismo histórico pelo diálogo democrático nos diferentes contextos de vida.

No novo currículo de sua escola, os Chiquitano são reconhecidos como sujeitos que pensam, que querem conhecer sua história, suas práticas sociais, epistêmicas e suas lutas políticas. E assim, paulatinamente, vão compondo outros modos de viver, de poder e de saber, utilizando-se da educação, que pode ser uma forte estratégia para essa libertação das amarras da colonialidade, ainda mais quando trabalhada na perspectiva da interculturalidade crítica (WALSH, 2009).

Quando começam a discutir e perceber as causas da assimetria social e cultural, os Chiquitano reconhecem-se como sujeitos que podem escrever nova história. Walsh (2009, p. 2) explica: “[...] a educação intercultural só terá significado, impacto e valor se for assumida de maneira crítica, como ato pedagógico-político que procura intervir na refundação da sociedade”, ou seja, como diz Paulo Freire (2014), na refundação de suas estruturas que racionalizam, inferiorizam e desumanizam.

Importante destacar que, na contextualização do PPP, os professores se pautaram em livros e textos escritos por pesquisadores do povo Chiquitano do Brasil. Nessa contextualização relatam

a influência dos jesuítas sobre o ser Chiquitano, sobre a política de povoamento da fronteira ao longo da capitania de Mato Grosso, e como, nesse processo, os indígenas se viram explorados trabalhando como escravos em grandes fazendas e sob a responsabilidade de guardas do Exército para não fugirem. Além disso, descrevem a década de 1970, quando os índios tiveram seus territórios invadidos e repartidos em pequenos lotes, a maioria deles ocupada por grandes latifundiários. Também narram como a maior parte da comunidade Chiquitano foi excluída de seu território inicial e aludem ao uso de adjetivos pejorativos usados (como bugres), o que resultou no ocultamento de sua identidade indígena. Relatam informações sobre a territorialidade indígena e descrevem como foi se constituindo o povo Chiquitano, graças ao amálgama de inúmeros outros povos indígenas. Lembram-se de como os Chiquitano foram praticamente arrasados pela presença dos colonizadores portugueses, espanhóis e, mais recentemente, brasileiros. Escrevem acerca da língua materna, do risco eminente de seu desaparecimento.

Essa contextualização naquele momento foi de extrema importância, pois tiveram de se “molhar” na sua história, na sua vida roubada, na sua colonialidade imposta e refletir sobre ela, para apropriar-se dessa história e reescrevê-la. Desse modo, percebe-se que o PPP dos Chiquitano estabelece um caráter político importante da necessidade de reconhecimento e discussão de sua história de conflitos e negações. E isso permite refletir sobre o que na história contribuiu para que o povo Chiquitano se encontrasse em tais condições, tanto em relação à sua identidade quanto nas questões sociais e de território.

Dussel (2000, p. 437) afirma que é necessário olhar a realidade de modo crítico, apropriar-se dela: “[...] a realidade se dá agora como um objeto cognoscível em que o homem assume uma posição [...]”. E o autor diz como isso deve ocorrer: “[pelo] descobrimento

feito pelas próprias vítimas, primeiramente, da opressão e exclusão que pesa sobre sua cultura; [pela] tomada de consciência crítica e autorreflexão sobre o valor do que lhe é próprio” (DUSSEL, 2000, p. 420). Freire (2014, p. 72) diz que o ser humano precisa descobrir quem é o seu opressor, engajar-se na luta organizada, acreditando em si mesmo e refletindo sobre sua prática para que seja práxis.

Quando refletem sobre sua história, são levados a acreditar que é possível reconstruir a sua vida por intermédio da revitalização do ser Chiquitano, pois a filosofia escolar perpassa pela revitalização da origem chiquitana, alicerçada na consciência coletiva do “SER”, passada pelos ancestrais, evidenciando os valores morais e éticos desse povo, assegurados pela Constituição brasileira, direitos universais, respeitando e aceitando as diferenças para efetivar a inclusão na sociedade.

A base filosófica do povo Chiquitano é a de revitalizar o “SER CHIQUITANO”, para mostrar, aos alunos e sociedades índias e não índias, suas conquistas, costumes, cultura, visando à formação humana e escolar para que possam, juntos, viver no contexto social, contribuindo na formação de valores sociais que respeitem as diferenças, assegurando seus direitos, garantidos na constituição brasileira e universal. (MATO GROSSO, 2007, p. 14-15).¹¹

A base filosófica resume toda a luta de buscar valorizar o ser chiquitano, na busca da humanização e valorização dos conhecimentos ancestrais, tendo seus direitos constitucionais garantidos. Para conseguir cumprir o que propõem, traçam como objetivos: “Revitalizar o ‘ser’ Chiquitano, conhecer o eu revitalizado (as conquistas)”; “inserir o Chiquitano no contexto social como cidadão brasileiro”; promover “a consciência coletiva, assegurar a esse povo

11 Textos elaborados pelos professores e Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) da Escola Estadual Indígena Chiquitano Portal do Encantado.

os valores e direitos pelas leis constitucionais e humanitárias, inclusão nas diferenças” (MATO GROSSO, 2007, p. 15).

Aquilo pelo qual o povo estava passando é materializado nos objetivos descritos no PPP, que é demarcar sua identidade indígena para a garantia, por meio da lei, de seus direitos como cidadãos brasileiros.

Além disso, quando se olham outros aspectos do PPP, percebe-se que há o desejo de que a escola tenha outras funções sociais, pois ela deverá ser “comunitária”, conduzida pela comunidade indígena, com seus projetos, sua concepção e seus princípios. Nessa direção, para eles, é imperativo que haja a liberdade de decisão na elaboração do calendário escolar, da pedagogia, dos objetivos, dos espaços e momentos utilizados para educação escolarizada. Tudo isso de modo a contrapor a escola que a eles foi ofertada, pois ela foi um dos instrumentos para integração e assimilação que fizeram com que o povo Chiquitano se silenciasse, inclusive deixando de falar sua língua materna, visto que o ensino se dava somente na língua portuguesa.¹²

12 No PPP aparece a voz que nos remete à política educacional vigente no país em relação aos povos indígenas. Nos relatos das entrevistas com os anciãos, estão claras a proibição da língua materna na escola e a imposição da língua portuguesa: “Aí quando comecei na escola, já aprendi a falar o português. Proibiram. Não, não vai falar na língua. Aí foi largando, largando. Professor proibiu. Apanhava com um negócio que tinha um buraquinho, batia na mão, na cabeça” (L. R. R., 70 anos); “A escola que teve aqui é em português, escola dos brancos. Caso que a gente já foi na escola dos brancos, e aprendeu a falar português. Até o idioma da gente ficou de lado” (M. A., S. 32 anos). O objetivo maior da política educacional para os povos indígenas era a integração deles à comunhão nacional.

A LÍNGUA MATERNA NO CURRÍCULO: POSSIBILIDADE DE DECOLONIZAÇÃO

Se ao povo não foi dada outra possibilidade, a não ser silenciar sua língua materna, com o PPP reitera-se a importância de se estudar a língua ancestral como um símbolo poderoso de identidade:

Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso por onde confunde muito dos seus traços de identificação, construindo assim um quadro de bilinguismo simbólico importante. (MATO GROSSO, 2007, p. 16).

Esta citação destacada pelo PPP (MATO GROSSO, 2007, p. 25) pauta-se no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante.

O que os olhos são para quem ama – aqueles olhos comuns e particulares com que ele, ou ela, nasceu – a língua – qualquer que seja a que lhe coube historicamente como língua materna [...]. Por meio dessa língua, que se conhece no colo da mãe e que só se perde no túmulo, restauram-se passados, imaginam-se companheirismos, sonham-se futuros.

Pra mim foi bom, porque é uma escola que é nossa, onde nós aprendemos a nossa cultura e que também outras pessoas assim

não fica tentando é tirar a cultura nossa. Porque nós mesmos, as nossas aulas são diferenciadas. Então pra mim foi muito bom ter a escola aqui, aí principalmente me ajudou muito no meu curso onde estou fazendo, porque eu sei muita coisa que eu não sabia do meu povo, hoje eu sei (R. C. C. R).

É o que Freire aponta, pois, para ele, a decolonização se concretiza no momento em que os indígenas se tornam sujeitos de seus atos, de sua vida, de sua história. Isso é uma educação libertadora (FREIRE, 2014, 2015), cujo objetivo, essencialmente, é promover a conscientização crítica capaz de perceber a rede que tece a realidade social e superar a ideologia da opressão. Enfim, quando o ser humano é sujeito social e produtor do seu saber, ocorre seu deslocamento da periferia, da margem, para uma posição central na história. E isso pudemos verificar no desejo da comunidade escolar da Escola Indígena Chiquitano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim afirma Freire (2014, p. 57):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Esse fenômeno pôde ser observado, gradativamente, nos últimos anos no PPP e no currículo expresso da escola chiquitana. Ao buscar contemplar o conhecimento local e a busca pela identidade

chiquitana, o indígena passou a ser reconhecido como sujeito de direito, diante do desejo expresso de ter um currículo mais próximo de sua realidade e de acordo com as novas demandas de seu povo, contrapondo-se ao modelo que sempre lhes foi imposto.

A esse respeito, Paulo Freire (2014, 2015) nos ensina que os sujeitos, por si próprios, podem exercer papéis protagônicos na construção de suas próprias realidades sociais e educativas. O que se viu, por meio da descrição de posicionamentos, é um processo gradativo de libertação do “ser oprimido” pelo poder que pode afetar positivamente na construção do “ser mais” e suas consequentes implicações.

Gomes (2000, p. 4) diz que a “originalidade de cada cultura reside na maneira particular como os grupos sociais resolvem os seus problemas ao mesmo tempo em que se aproximam de valores que são comuns a todos os homens e a todas as mulheres”.

A luta por uma educação intercultural, revendo os currículos e colocando-os a serviço da comunidade escolar, permitiu dar voz aos povos indígenas que historicamente foram silenciados e excluídos da sociedade, como no caso aqui apresentado dos Chiquitano no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBÓ, X. S. J. *Cultura, interculturalidade, inculturação*. São Paulo: Edições Loyola, 2005. (*Formação Sociopolítica e Cultural*).

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, G. M. *Indagações sobre currículo*. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AZIBEIRO, N. E. A educação intercultural e a possibilidade da desconstrução da subalternidade. In: MARCON, T. *Revista Grifos, Chapecó, SC: Ed. Argos, n. 15, nov. 2003*.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVET, J. L. Globalización, lenguas y políticas lingüísticas in Synergie. Santiago, 2005. Disponível em: <<http://perso.wanadoo.fr/LouisJean.Calvet/>>. Acesso em: 12 maio 2016.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan.-abr. 2008*.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Linguística*. Trad. Izidoro Blikstein et al. São Paulo: Cultrix, 2007.

DUNCK-CINTRA, E. M. *Vozes silenciadas: situação sociolinguística dos Chiquitano no Brasil: Acorizal e Fazendinha, MT*. 2005. *Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2005*.

DUNCK-CINTRA, E. M.; SANTANA, Á. C. *Diversidade e políticas linguísticas: uma experiência com os Chiquitano do Brasil*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009.

DUNCK-CINTRA, E. M. *Do silêncio à vitalidade sociocultural dos Chiquitano do Portal do Encantado, Mato Grosso, Brasil*. 2016. *Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2016*.

CAPÍTULO 3

DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALLISSON, R.; COSTE, D. *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

GOMES, N. L. *Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola*. *Revista do Museu Antropológico, Goiânia*, v. 3-4, n.1, p. 9-17, 2000.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOTTA, C. *Comunidade desterritorializada y saberes rescatados*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ETNOHISTÓRIA: AMÉRICA COMPARADA, 7., 2008, Lima, Perú. *Libro de Sumillas...* Pontificia Universidad Católica Del Perú, Lima, 4-7 ago. 2008.

GRUPIONI, L. D. B. *Um território ainda a conquistar*. In: _____. *Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação/Secad; Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MATO GROSSO. *Projeto político-pedagógico: Escola Indígena Portal do Encantado*. Porto Espiridião, MT, 2007.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 47-58. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v.11).

MIGNOLO, W. *Histórias globais/projetos locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Ed. UCG, 2009.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. *Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia: Kelps, 2015.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, J. A. F. Território e fronteiras Brasil-Bolívia no país dos Chiquitano. *Revista do Museu Antropológico*, Goiânia, v. 5-6, n. 1, p. 179-212, jan.-dez. 2001-2002.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 03

1. Tendo em vista a citação “a concepção de educação que informa as práticas educativas” (GOMES, 2007, p. 18), discorra sobre o currículo e as práticas pedagógicas.
2. A autora deste capítulo discute sobre um currículo emancipatório e diferenciado. Em que consiste essa proposta curricular considerando a postura decolonial do povo Chiquitano?

ORGANIZAÇÃO

Rodriana Dias Coelho Costa

Edinei Carvalho dos Santos

Kleber Aparecido da Silva

REVISÃO

Oseas Bezerra Viana Júnior

Kleber Aparecido da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Estúdio Guayabo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente
[livro eletrônico] / Rodriana Dias Coelho Costa, Edinei Carvalho dos
Santos, Kleber Aparecido da Silva (orgs.). -- Campinas, SP : Editora da
Abralín, 2021. -- (Altos estudos em linguística)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-68990-10-0

1. Educação 2. Educação intercultural 3. Letramento 4. Letramento -
Estudo e ensino 5. Práticas educacionais 6. Professores - Formação
I. Costa, Rodriana Dias Coelho. II. Santos, Edinei Carvalho dos. III. Silva,
Kleber Aparecido da. IV. Série.

21-81233

CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Práticas docentes : Educação 370.733

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI 10.25189/ 9788568990100