



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14601 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

Processos socioeducativos da educação escolar Tikuna, Sateré-Mawé do Amazonas Karajá de Aruanã-GO: uma perspectiva decolonial

Ignês Tereza Peixoto de Paiva - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Sélvia Carneiro de Lima - INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - IFG

Thelma L. C. Ramos - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Processos socioeducativos da educação escolar Tikuna, Sateré-Mawé do Amazonas Karajá de Aruanã-GO: uma perspectiva decolonial

Resumo: O processo socioeducativo na educação escolar indígena consiste no ensinamento dos conhecimentos da ancestralidade respeitando os modos próprios de aprendizagem visando o fortalecimento da identidade e das mobilizações sociais (SANTOS LUCIANO, 2006). Essa perspectiva indígena de educação com significado decolonial e social, tem enfrentado historicamente desafios contra o processo educativo eurocêntrico e hegemônico inserido na sociedade brasileira. A problemática deste estudo visa investigar os processos socioeducativos em contextos culturais diferenciados envolvendo os povos indígenas Tikuna, Sateré-Mawé e Karajá. Tem como objetivo analisar os aspectos da caracterização dos processos socioeducativos diferenciados da educação escolar indígena na perspectiva decolonial. A metodologia consiste na abordagem qualitativa, pesquisa colaborativa por meio do diálogo decolonial e a observação participante dos processos socioeducativos plurais das culturas indígenas Tikuna, Sateré-Mawé e Karajá das regiões norte e centro-oeste. Observamos que a partir das mobilizações dos professores Sateré-Mawé houve a possibilidade de (re)construção dos processos socioeducativos próprios garantidos nas legislações à medida que realizam as assembleias comunitárias com toda a comunidade escolar. O processo socioeducativo do povo Ticuna é atendido pelo Projeto Educação Ticuna que foi implementado em 1993, pela Organização dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), junto aos professores ticuna que atuam em escolas indígenas.

Palavras-chave: diálogo decolonial, Sateré-Mawé, Tikuna, Karajá de Aruanã-GO, processo socioeducativo.

INTRODUÇÃO

A educação nas comunidades indígenas era desenvolvida pelos processos educacionais da escola não indígena, visto que, a catequização em primeiro momento foi a grande responsável pela integração da força dos indígenas à comunhão nacional (BRASIL, 2002). Neste período

o coordenador recebia instruções do visitador das escolas elementares das vilas e tinha a função de descrever o que acontecia em cada prédio destinado a educação catequética dos indígenas, assim, eles eram os responsáveis de presidir exames aos alunos e alunas (RIZZINI, 2004). No Amazonas e Pará em 1859, os visitadores e diretores das instituições públicas descreviam em seus relatórios a vida cotidiana da população e a concepção a respeito do que significava a escola para eles (RIZZINI, 2004)

A organização da escola em terras indígenas pode contribuir para que os povos indígenas encontrem um lugar digno no mundo contemporâneo, mantendo suas línguas e tradições, e repassando-as às novas gerações. Isso será possível na medida em que eles puderem decidir seus próprios caminhos, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas, sobretudo, no respeito às suas concepções nativas. Edificar escolas indígenas poderá também contribuir para esse processo de autonomia cultural fazendo, sem dúvida, parte dos diferentes projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil.

A problemática deste estudo visa investigar os processos socioeducativos em contextos culturais diferenciados em duas regiões distintas, a região norte e o centro-oeste, envolvendo os povos indígenas Tikuna, com população em torno de 46.045 pessoas, com seu território localizado no município de Tabatinga, na trílice fronteira entre Brasil-Peru-Colômbia, o Sateré-Mawé, com população estimada em 13.310 pessoas, com seu território em Terra Indígena demarcada e homologada Andirá-Marau e o povo Karajá com seu território em Aruanã-Goiás, com população estimada em 4.326 pessoas. (IBGE, 2023). Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar os aspectos da caracterização dos processos socioeducativos diferenciados da educação escolar indígena na perspectiva decolonial

METODOLOGIA

O percurso metodológico consiste na abordagem da pesquisa qualitativa em que a investigação foi conduzida a partir dos aspectos sociais dos contextos culturais indígenas investigados. Segundo Minayo (2001) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, em razão de ter a preocupação com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com os aspectos de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, que tem relação com uma dimensão mais profunda das relações sociais, dos processos e dos fenômenos investigados que não podem ser limitados à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21/22).

Com a finalidade aprofundamento dos dados coletados, foi adotado o uso da entrevista semiestruturada, que segundo Minayo (2001) permite ao pesquisador sistematizar o levantamento de questões sobre a temática em estudo, uma vez que permite ao participante a dialogar livremente sobre assuntos que vão emergindo a partir do tema discutido. De acordo com Minayo a entrevista semiestruturada:

É o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (MINAYO 1994, p.57).

A entrevista semiestruturada envolveu professores, residentes das comunidades em estudo, lideranças indígenas, representantes das secretarias municipal e estadual de educação e das organizações indígenas. Foi aplicado a pesquisa colaborativa em que supõe um processo de Co construção entre os participantes envolvidos, por meio do diálogo decolonial no qual teoria e prática se relacionam constantemente. Esse processo significa que tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem das situações de suas práticas pedagógicas cotidianas, nas quais possibilita outro modelo de educação numa perspectiva

intercultural crítica, decolonial e emancipatória.

Segundo Giddens (1987) essa perspectiva permite a compreensão como “atuante” do participante no processo de pesquisa colaborativa, influenciando na direção dada às situações de prática no campo. A coleta de dados foi desenvolvida por meio do uso da observação participante dos processos socioeducativos plurais das culturas indígenas Tikuna na região do Alto Solimões-Amazonas, fronteira entre Brasil-Peru-Colômbia, Sateré-Mawé na Terra Indígena Andirá-Marau-Amazonas, território demarcado e homologado e Karajá de Aruanã-GO.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), o trabalho de campo foi desenvolvido a partir do momento em que o investigador encontra os sujeitos da pesquisa no próprio território deles, passando muito tempo juntos. Tem como objetivo aumentar o nível de vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar e fazer, sobre as suas práticas cotidianas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Observamos que a partir das mobilizações dos professores indígenas Sateré-Mawé houve a possibilidade de construção dos processos socioeducativos próprios, como efetivação dos seus direitos sociais e educacionais garantidos nas legislações a medida que realizam as assembleias comunitárias com toda a comunidade escolar e as famílias desses estudantes, com o intuito de avaliar e reformular os processos socioeducativos em articulação com as comunidades do seu território demarcado e homologado denominado Andirá-Maraú, localizado na região da Amazônia entre os estados do Amazonas e Pará.

Nesse contexto, buscamos perceber os processos de elaboração da proposta pedagógica e a valorização dos saberes tradicionais, bem como examinar as concepções dos professores indígenas sobre o significado da educação escolar indígena, tomado como possibilidade de construção do modelo próprio de escola e de superação do preconceito sofrido pelos indígenas durante a implantação da escola tradicional com professores não-indígenas.

A educação escolar indígena do povo Ticuna é atendida pelo Projeto Educação Ticuna que começou a ser implementado em 1993, pela Organização dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB), junto aos professores ticuna que atuam em escolas indígenas, distribuídas nas aldeias ticuna situadas na Região do Alto Solimões, Estado do Amazonas, nos municípios de Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá e Santo Antônio do Içá.

A Escola Indígena Ticuna investigada acaba sendo um lugar de fronteira, de encontro e confluência de culturas, por isso mesmo um lugar de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade. A escola indígena é um espaço de encontro entre dois mundos, entre duas ou mais formas de conhecimento sistematizado através da sua história: a tradição ocidental e as tradições indígenas.

Torna-se necessário que a Escola Indígena Ticuna se volte para a utilização de um diálogo que permeia as interações entre o global e o local, que seja intercultural e decolonial, a interculturalidade na escola indígena é uma procedimento que prioriza um diálogo entre as culturas, na garantia de que a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a

possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo e, assim, ser administrada segundo os parâmetros específicos desses processos.

Entender a configuração do território Krarajá, bem como suas transformações socioespaciais, passa pela compreensão das dinâmicas que articularam o mundo numa teia global, iniciada com a invasão Europa, desse lado de cá do Atlântico e os consecutivos desdobramentos das mazelas coloniais. Mazelas essas que apresenta uma das mais perversas facetas que é o apagamento do Outro. Daí um dos papéis importantes pela concretização da educação escolar indígena diferenciada consiste na apropriação dessa escola pelos sujeitos que lutaram por ela, para em seus próprios termos, utilizar os “saberes ocidentais para afirmação dos saberes indígenas”, nas palavras do intelectual indígena Daniel Munduruku (entrevista, Lima, 2016).

Os Karajá, diante de pressões externas promovidas pela sociedade envolvente e pelos desafios de manutenção e revitalização da língua e da cultura, parecem se posicionar, ao eleger estratégias de luta como a adesão a escola, numa clara posição de auto-afirmar a identidade indígena, dizendo por meio das práticas educativas eleitas, quem são e quem querem continuar sendo.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola Cacique Maurehi, fruto de uma construção coletiva, tem como previsão, além dos conteúdos da matriz ocidental, a autoafirmação étnica por meio da revitalização da língua Karajá, e a busca por saberes ancestrais Iny, por meio da valorização da memória coletiva.

Dentro do espaço social da aldeia há uma área coberta destinada para as atividades da comunidade Karajá e nela ocorrem atividades coletivas da escola, além das apresentações de dança e reuniões diversas. No entanto, entre o currículo prescrito e praticado há limites para sua efetivação em função de questões mais complexas como o apoio Estatal para a formação continuada de professores e produção de material literário e didático próprio. São, portanto, esses alguns dos desafios educacionais da escola indígena diferenciada do Povo das águas, os Iny.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos com essa pesquisa que o processo educativo da educação escolar indígena, e as experiências das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas em estudo, contribuem para o desenvolvimento da perspectiva intercultural e decolonial de educação.

Esses povos indígenas Tikuna, Sateré-Mawé e Karajá têm a possibilidade de contribuir para o rompimento do modelo de educação eurocêntrica e colonizada, a partir do diálogo intercultural crítico e decolonial entre as práticas pedagógicas e os conhecimentos da tradição de cada povo.

Em suma, é necessário impulsionar o reconhecimento das diferenças culturais indígenas existentes nas diversas regiões do Brasil e em nível regional, para produção de uma matriz curricular para valorização da diversidade cultural em sua proposta pedagógica diferenciada, intercultural e bilíngue em diálogo com a diversidade cultural e linguística de cada povo indígena.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. *Revista Eletrônica de Educação*. v. 1, n. 1, set. 2007. p. 119-131.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 436.
- DEMO, P. A criança é um grande pesquisador. Disponível em: <https://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0035.asp>. Entrevista concedida a Vitor Casimiro. Acesso em: 16 abril. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FILOCHE, G.; LIMA, S. C. de. Consolidação ou fragmentação do território: Os usos do conceito ‘Saberes Tradicionais’ entre os Karajá de Aruanã-GO - DOI 10.5216/ag. v7i1.9391. *Ateliê Geográfico, Goiânia*, v. 7, n. 1, p. 59–80, 2013. DOI: 10.5216/ag. v7i1.9391. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/9391>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- LIMA, Sélvia Carneiro de. *Escritores indígenas e produção literária no Brasil: sujeitos em movimento*. Tese (Doutorado em Geografia) – IESA, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- _____. Os Karajá de Aruanã-GO e os Tori: O Cerrado goiano em disputa. Dissertação de mestrado. 174 f. Universidade Federal de Goiás, 2010.
- LIMA FILHO, Manuel Ferreira. Karajá de Aruanã. In: MOURA, Marlene Castro Ossami de (Org.). *Índios de Goiás: uma perspectiva histórico-cultural*. Goiânia: Ed. da UCG/Ed. Vieira/Ed. Kelps, 2006.
- MUNSBURG João Alberto Steffen; SILVA Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na Perspectiva da Decolonialidade: possibilidades via educação. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar, 2022.
- OIIVEIRA, L.F de, CANDAU V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ rev. (Internet)*. 2010 Abril. 26 (1):15-40. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/>>. Acesso em: abril 2023.
- PPP. Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Indígena Maurehi. Não publicado. Aruanã, 2016.
- TEIXEIRA, Nádia Ferreira. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. *Caderno pedagógico. Lajeado*, v. 12, n. 2, 2015. p. 7-17.
- TORAL, André Amaral. *Cosmologia e sociedade Karajá*. 414 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992. Vol. 1 e 2.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. p. 56-82.
- ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 117-118.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.