



<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/a-educacao-escolar-indigena>

A educação (escolar) indígena: uma contribuição a partir da experiência de Minas Gerais

Rafael Otávio Fares Ferreira[1]

RESUMO: Este artigo[2] foi escrito a partir de um curso realizado pela Rede Mineira de Pesquisa em Educação sobre a educação indígena para educadores que trabalham com populações indígenas em Minas Gerais. A ideia do curso foi apresentar um histórico das experiências em algumas escolas indígenas diferenciadas e, ao mesmo tempo, noções importantes elaboradas por indígenas e seus colaboradores para entender aspectos do que consideramos educação indígena. O texto procura refletir sobre o que é próprio do pensamento indígena e, conseqüentemente, a educação e as práticas educativas indígenas nas escolas indígenas de Minas Gerais observadas na pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Povos indígenas. Educação. Conhecimento. Ecologia.

Indigenous (school) education: a propositional reflection based on the experience of Minas Gerais

ABSTRACT: This article was written based on a course held for educators who work with indigenous populations in Minas Gerais. The idea of the course was to present a history of experiences in differentiated indigenous schools and, at the same time, important notions developed by indigenous people and their collaborators to understand aspects of what we consider indigenous education. The text seeks to reflect on what is typical of indigenous thinking



and, consequently, indigenous education and educational practices in indigenous schools in Minas Gerais observed in the research.

KEYWORDS: Indigenous people. Education. Knowledge. Ecology.

Este texto parte de um curso ministrado para educadores que trabalham com as populações indígenas de Minas Gerais a convite da Rede Mineira de Pesquisa em Educação. A proposta era discorrer sobre a educação indígena no estado. Entendi, então, esta proposta em dois sentidos: um de falar sobre as práticas de educação realizadas pelos indígenas em suas escolas diferenciadas e o outro de relatar minha percepção acerca da potência do que vejo como próprio da educação indígena. Mesmo que haja uma intersecção entre as duas leituras, há também diferenças. Uma estaria voltada para uma descrição do que tem acontecido nas escolas diferenciadas que ganharam vida depois da constituição de 1988, e, posteriormente, com a “retomada” pelos indígenas de seus currículos e suas reinvenções da escola. A outra diferença estaria ligada a algo mais amplo, que poderíamos chamar da visão de mundo indígena, tal como a percebemos a partir de vivências com estes povos, de textos indígenas, leituras antropológicas e de estudiosos do assunto.

Em ambos os casos, estamos diante de experiências que poderíamos entender como forças de atrito com o que chamamos tradicionalmente de educação escolar não indígena. Isso não quer dizer que se negue completamente o que temos em nossas mais diversas concepções de educação, há também semelhanças com determinadas teorias educacionais, principalmente a desenvolvida por Paulo Freire, porém os atritos existem, pois, a educação indígena coloca em questão muitas práticas, concepções e conhecimentos de nossas instituições de ensino, e de nossos saberes, em seu viés de educação diferenciada.

Neste sentido, pretendo fazer aqui um percurso passando por algumas teorias e textualidades, realizadas por indígenas e não indígenas, mas que tratam destes pensamentos que podemos chamar de ameríndios. Além disso, contarei algumas práticas escolares e reflexões dos indígenas



com os quais convivi, principalmente os Pataxós de Minas Gerais e os Maxakalis. Discorrerei sobre suas escolas, e como têm sido transmitidos os conhecimentos, como a interculturalidade tem sido exercitada.

Antes de passar propriamente ao percurso, gostaria de relatar aqui que comecei minha caminhada, minha formação na educação intercultural, conjuntamente com o FIEI – Curso de Formação Intercultural para Professores Indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG em 2005. Logo no início, fui convidado pela Professora Maria Inês de Almeida, da Faculdade de Letras da UFMG a integrar a equipe que ficaria por conta das múltiplas linguagens na formação dos professores. Começava ali minha experiência com a educação escolar indígena. Desde então, é um processo contínuo para mim e para os professores indígenas que ali estavam, já que permanecemos convivendo e aprendendo uns com os outros até hoje. Ou seja, é um trabalho em aberto, mas que ganha contornos e bases mais sólidas com o tempo.

A educação indígena é para além dos muros

Ao dar partida à caminhada, é importante realçar, o que é aparentemente óbvio, que a educação indígena é para além dos muros. Ela está naquilo que é transmitido de geração para geração, nas práticas, nos rituais, nos cantos e nas contações de histórias, e que não necessariamente está no espaço físico da escola. Quando Wakrewá Krenak, por exemplo, durante um curso do Programa Encontro de Saberes da Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG, diz que a “escola não é entre quatro paredes”, mas ao redor da fogueira, com os mais velhos, contando histórias, é da transmissão da visão de mundo deles que ela está dizendo.

Assim podemos pensar com a professora Maria Inês de Almeida, professora aposentada da UFMG, atualmente trabalhando no Acre, profissional que se dedicou a pesquisar o assunto em questão, que “a escola indígena se constitui com o mestre, onde todos são discípulos, no sentido lacaniano. Não se trata de um sujeito, mas o que resta, com o traço” (ALMEIDA, 2022). Este traço ela chama da prática da letra. As escolas indígenas se fazem na prática da letra. E a letra aqui não é só a da escrita alfabética, e sim do que se escreve nas mais diferentes linguagens, assim a escola indígena é uma “escola de canto, pintura, escrita, tecelagem. Nos ensina a ler as diferentes formas de escrever a língua. Língua inclui a face verbal, mas o rito, visual” (ALMEIDA, 2022).



É neste sentido também que o professor e liderança Isael Maxakali nos diz que “debaixo de uma árvore é sala de aula, beira do rio é sala de aula” (MAXAKALI, I., 2022), e que toda a aldeia é uma escola, onde há floresta, os Maxakalis estão aprendendo.

O perspectivismo ameríndio: devir com a paisagem

A primeira importante noção a ser introduzida aqui é um aspecto do pensamento dos povos indígenas, portanto, sobre a educação indígena no sentido amplo, e que é o que o antropólogo Viveiro de Castro e seu grupo de pesquisa (onde Tânia Stolze Lima está incluída) denominaram perspectivismo ameríndio. Esta noção é fundamental para compreender um pouco do pensamento ameríndio e para o entendimento ético presente nas cosmovisões destes povos. Como afirma Maria Inês de Almeida em relação a escola indígena, e a implementação de suas bases curriculares, tudo poderia ser englobado por uma poética do mito. Acompanhando as diversas escolas diferenciadas indígenas, e citarei alguns exemplos específicos no decorrer do trabalho, a ancestralidade, a cultura e a memória são centrais na composição das matrizes curriculares, e também nos saberes que são passados de geração para geração. Neste sentido, a cosmovisão mitológica destes povos é imprescindível.

A ideia do perspectivismo ameríndio é que, para os indígenas, “o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (VIVEIROS, 2002, p.347). Assim as relações sociais entre humanos e não humanos estão concebidas por este envoltório que se manifesta por uma espécie de “roupa” que esconde a forma humana visível somente a cada espécie. Dessa forma, conhecer, e a própria condição de saber, é ser capaz de trocar de pontos de vista com as demais espécies, o que é evidenciado por experiências xamânicas, as mais potentes experiências perspectivas, mas que se disseminam por toda a sociedade nas mais diversas práticas.

Assim sendo, de uma maneira simplificada, podemos dizer que um indígena que esteja caçando um determinado animal, por exemplo, acaba por pensar perspectivamente, assumindo o ponto de vista daquele animal. O que ele gosta de comer, onde vive, quais são os comportamentos de sua família. Isso se daria de forma mais potente em um ritual xamânico onde um pajé, sob o efeito de algum alucinógeno, ou com um grupo em determinado ritual, experiência, de maneira mais



intensa, o ponto de vista de um animal, uma planta ou experiência perspectiva. Este é um campo etnográfico profundo e cheio de nuances. O que nos interessa é entender que estes processos são apresentados nas diversas linguagens pelos indígenas dos mais variados povos e que ele está vivo nesta poética do mito tão viva para as culturas indígenas.

Como nos conta Viveiros de Castro (2002), o importante filósofo e antropólogo Lévi-Strauss, ao ser perguntado o que seria um mito, respondeu “se perguntarmos isso para um índio americano ele dirá: um mito é uma história do tempo em que os animais falavam” (LAGROU; BELAUNDE, 2011, p.3). Ao que Viveiros de Castro acrescenta: essa definição, hipotética, mas verossímil, é, na verdade, muito profunda, porque os homens nunca se conformaram por terem obtido a cultura à custa da perda do acesso comunicativo às outras espécies. O mito, então, é uma história do tempo em que os homens se comunicavam com o resto do mundo (LAGROU; BELAUNDE, 2011).

Neste sentido, quando um mais velho conta a história do Jabuti, a partir do ponto de vista do animal, a criança passa a conhecer o que o Jabuti gosta de fazer, onde vive, e passa a se sentir, a “trocar de pele” com ele. Ou mesmo quando um ritual do Jabuti é realizado na aldeia. Esse aspecto do pensamento ameríndio é fundamental para a educação indígena no sentido amplo da própria vida. Escreve Viveiros de Castro sobre o perspectivismo ameríndio:

Todo ser a que se atribui um ponto de vista será assim sujeito, espírito; ou melhor, ali onde estiver o ponto de vista, também estará a posição de sujeito. Enquanto nossa cosmologia construcionista pode ser resumida na fórmula saussureana: o ponto de vista cria o objeto –o sujeito sendo a condição originária fixa de onde emana o ponto de vista –, o perspectivismo ameríndio procede segundo o princípio de que o ponto de vista cria o sujeito; será sujeito quem se encontrar ativado ou “agenciado” pelo ponto de vista (CASTRO, 1996, p. 126).

Assim as coisas, os seres não humanos, na medida em que podem ser agentes, também são sujeitos, possuem sua humanidade. Contudo, é importante ressaltarmos que não estamos aqui diante de uma representação clássica, mas de uma força de afetos, que faz vacilar o próprio sujeito que vê. No sentido de devir como foi formulado pelo filósofo Gilles Deleuze:

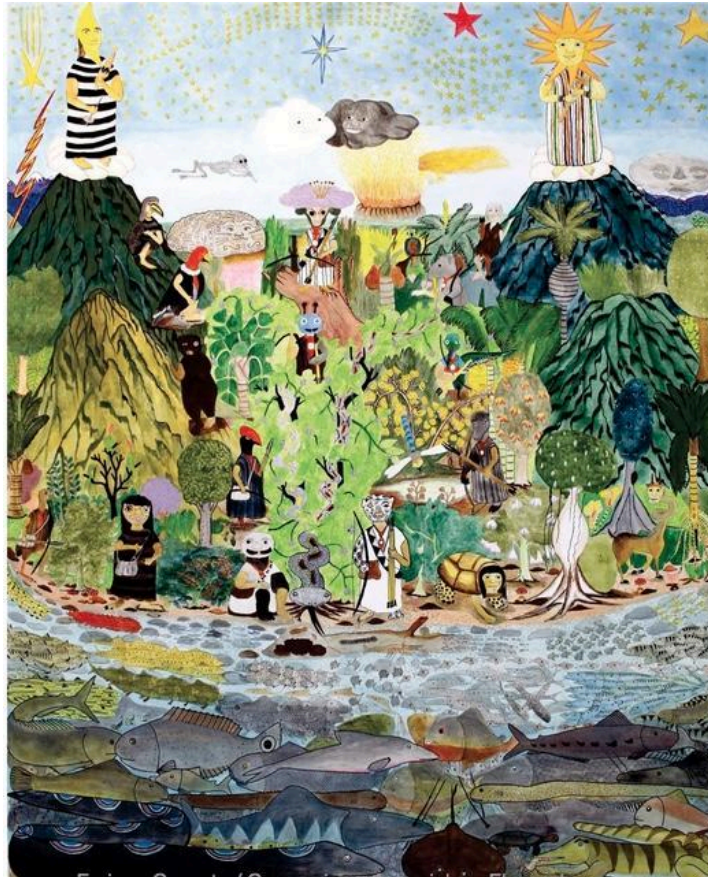
Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos



intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos (DELEUZE *apud* ZOURABICHVILI, 2004, p. 24.159).

Então, temos que levar em conta que vivemos em uma região, a chamada América do Sul, onde estão as florestas com as maiores biodiversidades do mundo. Quantos não são os pontos de vistas possíveis, as agências a partir dos mais diversos animais, vegetais e até os minerais. Ailton Krenak, em seu *Ideias para adiar o fim do mundo (2019)*, nos fala da relação dos Krenak com as montanhas. O perspectivismo ameríndio está presente nas diferentes cosmovisões indígenas produzindo, assim, uma rede de relacionamentos com um valor vital onde os seres humanos e não humanos são considerados parentes, já que potencialmente eles podem adquirir os pontos de vistas destes. Como afirmou certa vez um Huni Kuin, povo indígena do Acre/Peru, em um trabalho audiovisual sobre o manejo de sua terra: floresta também é gente. A pintura do artista Henrique Casanto apresenta a seguir o perspectivismo ashaninka, que vive tanto no Peru quanto no Acre, de maneira muito clara:

Figura 1 - Cosmovisão Ashaninka



Fonte: Catálogo exposição Mira! – Artes Visuais Contemporâneas dos povos indígenas (2013)

Como afirma Maria Inês de Almeida, em relação ao que se escreve na experiência indígena, o perspectivismo se apresenta nas mais diversas linguagens: um animal pode ser dançado, cantado, pintado na própria pele, num ritual que é realizado por ele desde tempos imemoriais. Nos últimos anos, porém, temos acompanhado um grande movimento editorial entre os povos indígenas. São centenas de livros publicados em escrita alfabética, no caso do Brasil em português, onde podemos ter contato com as cosmovisões indígenas e diversas narrativas perspectivistas. Diversos estudos então vão ler as narrativas indígenas a partir do perspectivismo ameríndio. Cito, como exemplo, o trabalho da professora Lúcia Sá (2020): “História sem fim: perspectivismo e a forma narrativa na literatura indígena da Amazônia” que lê três narrativas amazônicas à luz do perspectivismo.

Ainda neste sentido, podemos falar um pouco dos yamîys dos Maxakalis. Uma definição da antropóloga Miriam Alvarez nos ajuda a melhor entender:



Yãmîy quer dizer “canto” em Maxakali. E também “espírito”. Yãmîy é a concepção central para se entender a cultura e a religião Maxakali. Para o Maxakali o trabalho com a palavra é o cerne da vida, da religião e da cultura. Em sua concepção o ser humano nasce com um koxux (fala-se algo como “kochui” – palavra que na sua língua designa qualquer ideia ou manifestação de imagem: seja um desenho, uma fotografia, a sombra, e a própria alma). Quando morre, o ser humano deve ter seu koxux transformado em Yãmîy. Para isso deve-se “coleccionar” yãmîy-cantos ao longo da vida (ALVARES, 1986, p.44).

É importante destacarmos a dificuldade de tradução desta palavra para o português e uma possível correlação com as culturas não indígenas. De toda forma, os yãmîys não se restringem somente à palavra, estão inscritos nas pinturas corporais, na dança, no canto, no pau de religião (mastro colocado no centro da aldeia), nos rituais de um modo geral, ou seja, nas mais diversas grafias. Eles também são animais, plantas, a água e o próprio Maxakali. O exemplo abaixo é um yãmîy da preguiça:

Xûûy atute hãm tu yã hi ah
Xûûy tute mîxux mûn mãhã
Xûûy amõkaok ah
Xûûy yã pepi yã hi hu mîxux mãhã
Xûûy pepi xit payã a pepi yõn ah xi xux ah
Xûûy a pepi ûyõg konãg pip ah yã tute mîxux kopa xoop
Konãg hu yã ha munha yum pepi
A hitup hu nam tup ah yã yõn putup xe'ex hu nãhã xi xux putup xe'ex hu

A preguiça não anda no chão
A preguiça só come folhas
A preguiça não vai depressa
A preguiça vai lá em cima para comer folhas
A preguiça fica lá em cima, mas não faz cocô e nem xixi lá em cima
A preguiça não tem água lá em cima, ela bebe água de dentro das folhas
Quando ela quer fazer cocô e xixi ela desce.(BICALHO, 2017, s.p.)

Neste pequeno exemplo, acompanhamos um canto, um yãmîy cantado pelos Maxakalis. Durante um ritual são cantados vários, dezenas, até centenas. Dependendo da cerimônia serão presentificados determinados animais ou plantas. O que podemos notar é que ele descreve o comportamento da preguiça.



Muitas vezes eles, os cantos, os yãmîys estão fazendo observações “de fora” sobre os próprios Maxakalis. Num dos rituais, o da lontra, estas aparecem na aldeia para cobrar dos Maxakalis os seus parentes que foram caçados. Os yãmîys ficam parados no centro da aldeia perto do mimãñãm (pau de religião). Depois guerreiam com os Maxakalis. Nesta primeira fala, os yãmîys lontra dizem coisas como:

Vendeu e está vestindo o coro da minha mãe. Estou chamando para nosso chefe, estou ligando no celular. Vamos queimar nossa madeira, feitiço para matar todo mundo. Depois vamos embora! Vamos atropelar seu cachorro com meu carro. Comprou geladeira com a carne da minha mãe, está ficando rico graças à carne da minha mãe, e ainda guarda carne na geladeira, vocês têm chefe e nós também (MAXAKALI, 2016, s.p).

Como este ponto de vista da lontra, diversas vezes os yãmîys expressam a perspectiva do corpo-espírito que canta ou daquele ente que é o tema do canto que está sendo pronunciado. É interessante salientar que Viveiros de Castro começa a desenvolver sua ideia do perspectivismo ao tentar descrever a cosmologia dos Araweté.

Dono é quem cuida

Como o perspectivismo, que nos dá chaves de entendimento das culturas indígenas, outra noção importante que apresento aqui é a de dono entre os povos indígenas. No artigo denominado “Donos demais: maestria e domínio na Amazônia”, o professor de antropologia do Museu Nacional Carlos Fausto, estuda os diversos significados que este termo dono pode ter entre os povos indígenas. De uma maneira bem resumida é plausível colocar que este termo poderia ser entendido como algo “que designa uma posição que envolve controle e/ou proteção, engendramento e/ou posse, e que se aplica a relações entre pessoas (humanas ou não-humanas) e entre pessoas e coisas (tangíveis ou intangíveis)” (FAUSTO, 2014, p.330).

Posto isto podemos pensar, como nos dizem os indígenas, que dono[3] não é quem detém o documento, o registro da terra, mas quem cuida.

FIGURA 2 - Pintura de um dono (dueño) de uma árvore da Shipibo Lastania Canayo:



Fonte: Catálogo exposição Mira! – Artes Visuais Contemporâneas dos povos indígenas (2013)

Já em outra obra, de outra etnia que vive em outro bioma brasileiro, o cerrado, os Kuikuros nos apresentam no livro *Esta é a terra que nós plantamos* a importância e a utilidade da árvore Buriti para o seu povo:

Nós usamos o buriti: sua casca e seu fio também. Fazemos cestos com a casca e o fio de buriti. Vamos buscar esse recurso de canoa. A planta do buriti depois de ser cortada, volta a nascer. Nós retiramos folhas de buriti pequeno, pois é mais adequado para fazer cestos (KUIKURO, 2007, p. 73).

Os Kuikuros, povos que vivem na região oriental da bacia hidrográfica do Rio Xingu, também elaboram, em seu livro, a relação entre as árvores e seus donos:

O pequi tem dono. Seu dono é o beija-flor de cor preta [...]. Por isso os pequizeiros devem sempre estar limpos e devemos ter cuidado com as árvores de pequi, senão o sono do pequi, o beija-flor de cor preta, ficará bravo e fará mal para você (KUIKURO, 2007, p. 97).

A copaíba tem seu dono que tem a pintura *ionto*. Por isso o lutador sempre se pinta com a resina dessa árvore, para o espírito da copaíba ajudar o



lutador. Antigamente só os adultos usavam essa resina. Hoje em dia toda a rapaziada se pinta com a resina de copaíba (KUIKURO, 2007, p. 117).

As árvores além de possuírem donos ou entidades que as protegem, as vezes se confundem, creio que por uma questão de dificuldade de tradução, com os espíritos, como relatam os Kuikuros e em seguida os Ticunas:

A árvore de jatobá tem espírito para a minha sociedade. Quando tem um pé de jatobá bem grande, ele tem espírito. Quando sai do tronco uma resina bem preta, é um sinal de um espírito muito perigoso, ninguém pode passar ao redor pensando e nem uma pessoa doente pode passar perto dessa árvore [...] Para a minha sociedade, o espírito do jatobá fica no céu. [...] (KUIKURO, 2007, p. 114).

O espírito de certas árvores ajuda o trabalho do pajé.
Quando uma pessoa fica doente, chama o pajé.
E o pajé chama o espírito das árvores para curar. O espírito
chega e entra no corpo do pajé.
Aí ele canta. Depois vem outro e mais outro.
Se a pessoa está muito mal, é preciso
chamar vários espíritos.
A samaumeira tem espírito.
A chuchuacha tem espírito.
O cedro tem espírito.
O açacu tem espírito.
A ucuuba tem espírito.
A seringueira tem espírito.
A maçaranduba tem espírito.
A castanha-de-paca tem espírito.
(TICUNA, 1997, p. 46)

Espíritos, mesmo com o equívoco tradutório, seriam como os yâmîys que falamos acima, para os Maxakalis. No filme *Vento na fronteira* (2022), exibido no festival de documentários *É Tudo Verdade*, uma indígena Guarani, que luta contra fazendeiros por seu território, em determinado momento, faz o seguinte relato que, compreendo, resume bem a importância do dono, aqui chamado de guardião por ela:

Aqui, agora, eu me lembro, o que dizia meu avô, que todas as coisas têm um guardião. Não existem em vão. A grande floresta, os grandes rios, os



mananciais, tudo o que existe, os animais têm um guardião. Alguém que cuida deles para que nada se extinga. Eu sou quem conduz o seu olhar. E agora, a floresta verdejante, você não pode vê-la...e se ela existe. Os brancos a destroem, eles cortam todas as árvores por onde passam. Os brancos dizem que são os donos da terra (GUARANI KAIOWÁ, Vento na fronteira, 2022).

Este belo relato, além de relacionar a própria existência das coisas ao guardião (dono), revela que ele também conduz o olhar. Nos revelando como a percepção das coisas e, mais do que isso, o cuidado, está intimamente relacionado com o conhecimento destes donos, e que, portanto, é preciso que elas estejam lá para que possamos vê-las e apreendermos os porquês dos donos.

A educação escolar Pataxó nas aldeias de Minas Gerais

Com o direito assegurado pela Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394 de 20/12/1996), acompanhamos o processo de criação e aprimoramento de muitas escolas indígenas em todo o Brasil. Com a garantia à escola diferenciada, muitos indígenas buscaram formação para obtenção os títulos necessários para fazerem parte dos quadros institucionais do governo e, com isso, se tornarem professores em suas próprias escolas e não mais os não indígenas como historicamente ocorreu no Brasil.

Para que isso ocorresse foi preciso que o movimento indígena pressionasse governos para criação de cursos específicos para eles como foi o caso do magistério indígena o PIEI - Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais criado em 1995 e, posteriormente, o FIEI – Formação Intercultural para Educadores Indígenas, com equivalência ao curso superior. No PIEI, que foi pensado pela Secretaria de Educação em parceria com os povos indígenas de Minas Gerais, FUNAI, Fundação Nacional dos Povos Indígenas, a UFMG, Universidade do Estado de Minas Gerais, e o IEF, Instituto Estadual de Florestas de Minas Gerais, havia o ensino das disciplinas comuns às demais escolas, mas também eram relevantes os aspectos culturais das próprias etnias indígenas como seus costumes, crenças, cultivo de plantas e técnicas de manejo do território. Anos depois, com esta primeira turma de indígenas formada no Magistério, foi pensado o FIEI para aprimorar e complementar a capacitação destes professores. Em 2011, forma-se então a primeira turma do curso na UFMG, com 132 professores graduados das mais variadas etnias de Minas Gerais.



A partir de então as escolas indígenas passam a ter seus próprios professores com formação oferecida pelo estado. Apesar do direito de escolas diferenciadas, nos primeiros anos elas são compostas por professores não indígenas, o que acontece até nossos dias, mesmo que em menor número. Além disso, toda escola mineira precisa funcionar de acordo com os padrões estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais (Lei nº 7.109 de 13/10/1977). Ou seja, na prática as escolas precisam ter um calendário de 200 dias letivos e uma carga horária de 800 horas para estudantes dos anos iniciais e pouco mais 830 para estudantes dos anos finais e médio.

Durante estes últimos 20 anos o que acompanhamos, portanto, é um processo contínuo de diferenciação que é prejudicado, muitas vezes, em obstáculos burocráticos e formais. Para que se formem, os indígenas precisam aprender conhecimentos comuns à escola não indígena e ao mesmo tempo elaborarem os seus próprios para serem ensinados no processo de ensino aprendizagem da escola. É neste sentido, que a questão da interculturalidade se torna imprescindível e é buscada a todo instante nestes cursos formativos. Além disso, os superintendentes que avaliam e acompanham os resultados escolares também vivem este processo, pois eles também não possuem uma formação específica para fazerem o acompanhamento destas escolas diferenciadas.

Assim sendo, nestas duas décadas desde a criação das escolas indígenas em Minas Gerais, podemos dizer que existem diversos conflitos entre os professores indígenas e as superintendências. Ao mesmo tempo que, durante este período, vimos vários avanços nestas relações.

É neste contexto que a escola pataxó da aldeia Muã Mimatxi, situada na cidade de Itapeçerica em Minas Gerais, e as escolas pataxó de Carmésia vêm trabalhando seus currículos e suas matrizes escolares para que, cada vez mais, estejam em consonância, mesmo que em suas diferenças, com as normas exigidas pelo estado. A formação dos professores indígenas, no âmbito do FIEI, deu a eles uma maior possibilidade conceitual para discutirem suas propostas pedagógicas com suas superintendências. Um exemplo muito claro deste processo é a escolha do professor e liderança Siwê Pataxó de cursar seu mestrado na Faculdade de Educação, depois de ter formado no FIEI, para estudar então as diretrizes curriculares do Estado de Minas Gerais e propor, sob o ponto de



vista Pataxó, modificações pertinentes nos currículos e calendários, garantindo assim uma maior efetividade na educação escolar para o seu povo.

Os Pataxós são um povo tradicionalmente localizado no Sul da Bahia. Por questões de conflito de terra, principalmente no chamado fogo de 51, muitos deles migraram para Minas Gerais. Hoje eles vivem em algumas aldeias na cidade de Carmésia, em uma aldeia na cidade de Itapecerica e uma outra na região de Araçuaí. São quase 13 mil habitantes nos dois estados. A língua, que é considerada do tronco Macro-jê, família Maxakali, não é mais falada fluentemente, mas há todo um trabalho de reconstrução, inclusive com estudos da língua dos Maxakalis.

Experiências da escola Muã Mimatxi

Em sua defesa de mestrado, realizada no início de 2022, denominada *As matrizes formadoras do currículo na escola Muã Mimatxi*, o professor Siwê defende uma educação que seja descolonizadora. E para isso ele acrescenta que os espaços na aldeia não são lugares de fronteira, não têm muros e que tudo é conhecimento. Ele entende que “a escola é integrada com a comunidade” (PATAXOOP, 2022).

Ainda no entendimento do professor uma escola indígena deve ser intercultural, ensinar as disciplinas que são recorrentes nas escolas não indígenas simultaneamente aos conhecimentos de seu povo. Para ele é preciso primeiro ensinar as matrizes curriculares de seu povo e depois ir para o mundo do outro. Siwê afirma que estas matrizes são: “a cultura, a terra e a memória” (PATAXXOP, 2022).

Como afirma a professora Maria Inês de Almeida (2022), estas matrizes colocadas por Siwê estariam englobadas numa poética do mito, na cosmologia do povo pataxó. Assim a escola da aldeia Muã Mimatxi tem colocado a contação de história e seus rituais como uma centralidade para a realização das matrizes expostas.

A prática do Tehêy – redes de pescar conhecimentos

Tehêy é o nome de uma prática pedagógica desenvolvida pela mãe de Siwê, Dona Liça. Tehêy é o nome dado a uma rede de pesca tecida com corda de tucum e cipó e que ganhou um novo



significado na prática escolar. Dona Liça é uma professora da escola, que não domina a escrita alfabética. Para contar suas histórias, ela passou a fazer desenhos que servem como base para as narrativas. Ela utiliza dos Tehêys para ensinar sobre a cultura, a terra e a memória do povo, reforçando as matrizes descritas por Siwê como importantes e afirmativas para o povo. Os Tehêys então, dizem eles, são redes de pescar conhecimentos.

A seguir apresentamos um exemplo de um Tehêy chamado “O grande tempo das águas”:

FIGURA 3: TEHÊY - O GRANDE TEMPO DAS ÁGUAS



Fonte: Espaço do conhecimento UFMG

Com este Tehêy, Liça transmite seus conhecimentos como professora de cultura na escola. São vários e estão organizados em pastas num formato que lembra um livro. Mas não há palavras escritas. A partir deles ela disserta sobre a cultura pataxoop. Os Pataxoop, da aldeia Muã Mimatxi, vêm escrevendo o nome de seu povo com esta nova grafia. É uma opção feita por eles a partir dos estudos que vêm fazendo de sua história e sua língua.

Em um vídeo publicado no site do Espaço do Conhecimento da UFMG, fruto da exposição *Mundos Indígenas*, Liça nos diz sobre este Tehêy acima:



O Tehêy ele tá mostrando os grandes assim... os parentes dentro da natureza, estes animais, estes pássaros é que fazem parte da família pataxoop. Como a gente fala, que nós temos parentes plantas, parentes animais. Estes animais aqui eles marcam o tempo das águas e por eles a gente conhece e sabe que o outro tempo está chegando para nós aqui na terra. Então quando a gente vê estes animais passando por cima, voando pelo céu de nossa aldeia, a gente está vendo que eles estão trazendo é... fartura das águas para nós através das chuvas, dos raios, dos trovões, deste grande aguaceiro que cai na terra. Estes passarinhos que marcam e trazem o ensino dos tempos. E todos eles fazem parte deste grande tempo, tem pássaro, tem inseto, como abelha, cigarra, as borboletas, os marimbondos, os cupins, as tanajuras, então estes bichinhos tudo fazem parte do tempo. Quando eles aparecem na terra, eles voam, a gente sabe que já está chegando. E tem um como essa yãmîxoop ela marca o primeiro tempo, quando ela passa a gente sabe que...nós temos dois tempos grande, o tempo do frio da seca e o tempo da chuva. E quando vai um para entregar para o outro elas são as primeiras a passar, a gente já fala assim, o tempo das águas já está chegando. E tem parente aqui, que mesmo quando a gente não vê, a gente vê os cantos, pelos cantos que eles cantam já sabemos que eles estão trazendo este tempo também, a chuva, vovô raio, a vovó trovoadada, a irmã chuva já está chegando (PATAXOOP, 2020, s.p.).

Como podemos notar, a partir do Tehêy, toda a cosmovisão Pataxoop, marcadamente perspectivista, pode ser transmitida conjuntamente com a oralidade. Esta é uma questão muito sensível para os povos indígenas, pois por muito tempo foram considerados povos sem escrita. E como sabemos a escrita alfabética é um instrumento fundamental nas escolas não indígenas e que muitas vezes inviabiliza que um sábio, uma liderança ou um dos mais velhos, de ser professor na escola. O Tehêy formaliza, como tantas outras práticas de transmissão entre os indígenas, os conhecimentos com outras formas de escrita. O que nos leva a pensar, como formulei em minha dissertação de mestrado *Este é a paisagem que o pensamento permite* (2008), que haja nas iconografias indígenas, escritas que dão conta de relações sociais e genealógicas, muito antes da introdução da escrita alfabética e que portanto, outras histórias, e não somente a da escrita alfabética, estão sendo contadas. Resta-nos aprender a ler (FERREIRA, 2008).

As várias possibilidades da interculturalidade na escola Pataxó



Vários dos professores pataxós foram formados no FIEI – Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG. A concepção do curso baseada na interculturalidade foi marcante para todos os participantes. No caso da comunidade pataxó Muã Mimatxi, este fato foi observado pela pesquisa da professora Karla Cunha Pádua em seu livro *Formação intercultural em narrativas de professores indígenas* (2020). A partir dos relatos dos próprios indígenas foi possível constatar pelo menos algumas aplicações para a noção de interculturalidade na formação dos pataxós. Interculturalidade esta que foi sendo construída ao longo do curso, no diálogo feito entre a universidade e os indígenas. Como afirma a liderança Kanatyó Pataxó:

Às vezes a gente pensava que conhecimento era aquele que estava lá dentro da UFMG, dentro da universidade, mas na verdade o conhecimento nosso tá na aldeia, ele tá em várias atividades da vida. Esse curso também foi uma forma de troca de experiência entre nós indígenas e os professores. Eu analisei como eles iam formando a gente e a gente formando eles (KANATYO *apud* PÁDUA, 2020, p.144).

A primeira destas concepções de interculturalidade provém do próprio FIEI, onde houve troca constante com os demais povos que também participaram do curso: Maxakali, Krenak, Xakriabá, Kaxixó, Xukuri Cariri, somadas às outras etnias convidadas para palestras e aulas. Além das trocas de saberes com toda a comunidade acadêmica com a qual eles conviveram. Embora, eles ressaltem que já havia ações neste sentido, a partir desta vasta experiência com o FIEI, o que o trabalho da professora Karla pode constatar é que os pataxós da aldeia Muã Mimatxi consideram um tipo de aula em sua escola como intercultural. Diferente das aulas normais, cada um em sua sala, as aulas interculturais são aquelas onde o grupo decide um assunto coletivamente e todo mundo trabalha junto. Karla chega a associar estas aulas aos chamados projetos interdisciplinares. Para além disso, estas aulas trabalham a interculturalidade no sentido de trazer os conhecimentos não indígenas e os indígenas para as atividades e para o diálogo. Como afirma Duteran Pataxó:

Eu falo um pouco sobre a ciência, aí eu vou falar um pouco sobre a ciência daqui, a nossa ciência e jogo um pouca da ciência lá de fora e nesse mesmo tempo já olha a matemática do nosso povo e a matemática lá de fora, já chega no meu pai (professor de cultura) já fala sobre a cultura, o que essas quatro coisas tem dentro da nossa cultura, na minha tia ali (professora de



uso do território) e já fala sobre o trabalho com a terra, o que que isso tem a ver com o trabalho com a terra (DUTERAN *apud* PÁDUA, 2020, p136).

Tal processo se dá, portanto, considerando conhecimentos de dentro e de fora, que são trazidos com uma apropriação crítica, levando em conta os interesses locais, fazendo prevalecer a agência indígena na maneira de “reordenar e reinterpretar experiências adquiridas no trânsito entre mundos e conhecimentos distintos” (PÁDUA *apud* TASSINARI, 2020, p.141).

O calendário socioecológico

É neste contexto intercultural, então, que é apresentado aos pataxós, dentro da disciplina de “Uso do território” a proposta teórico-metodológica do trabalho com o calendário socioecológico. Trazido como uma alternativa curricular para cursos superiores, com experiências no Peru, México e no Brasil (PÁDUA, 2020), esta possibilidade pedagógica foi uma das incorporações interculturais da escola de Muã Mimatxi.

Como dito acima, as cobranças formais das superintendências engessam e formatam a escola indígena. Assim como a matriz curricular, o material didático e a forma da escola, o calendário foi recebido pelas escolas indígenas pronto, o mesmo padrão de todas as escolas do estado brasileiro. Sendo assim as singularidades de tempo e de espaço destes povos não são respeitadas. No caso dos pataxós há uma concepção de tempo e das “estações” do ano que não necessariamente estão contemplados no nosso calendário judaico-cristão e estão diretamente conectados ao lugar onde eles vivem. E como assinala Bertely esta proposta de desenvolvimento de um calendário tem como objetivo “colocar em primeiro plano os conhecimentos territoriais, sociais, técnicos, curativos, cosmológicos e ambientais” (BERTELY *apud* PÁDUA, 2020, p.76).

O trabalho do calendário socioecológico teve início durante a graduação no FIEI e vai se concretizar como uma alternativa ao calendário imposto pelo estado. Como muito bem nos explica Kanatyó (PÁDUA, 2020) o tempo está intimamente relacionado com a vida do povo, como muito bem descreve o Tehêy de Liça em relação ao Grande Tempo das Águas. A festa das águas, por exemplo, faz parte do calendário escolar pataxó. Em outubro, há alguns dias de festa, e em março há o



fechamento do tempo das águas. Como também afirma Duteran, cada tempo tem um tipo de trabalho que deve ser feito, mas há um tempo que só os pataxós sabem ver:

Esse calendário é dividido em quatro tempos, que é o tempo das águas, que é o tempo que tem chuva, o tempo verde, o da seca, e tem outros tempos diferentes. Só que a gente viu que não só estes tempos, porque antes disso existe outro tempo ainda, existe mais outro tempo. Então, esse calendário nosso não é só dividido em quatro tempos, são quatro tempos que a gente pode ver juntamente com outras pessoas, mas tem um tempo que só a gente vê. Então, é isso que a gente está trabalhando com os meninos, a ciência que existe no nosso tempo, a matemática da divisão deste tempo (DUTERAN *apud* PÁDUA, 2020, p.80).

Este tempo, que só os pataxós podem ver, segundo a pesquisadora Karla Pádua, é um tempo das memórias e tradições ancestrais, de saberes, mitos e cosmologias. Um tempo que como afirma Siwê (PATAXOOP, 2022) em seu mestrado sobre o currículo da escola pataxó, deve ter como matriz a cultura, a memória e a terra.

A construção das matrizes curriculares as escolas pataxó de Carmésia

Assim como na aldeia Muã Mimatxi, em Carmésia, as aldeias e suas escolas vêm trabalhando continuamente na criação e estruturação de propostas curriculares. Sendo um agrupamento de mais pessoas e com uma história mais antiga, as aldeias de Carmésia possuem escolas maiores e com diferentes níveis de escolarização, dos anos iniciais até o ensino médio. Estas escolas contam ainda com o ensino para adultos. Algumas escolas são ligadas ao município, ou seja, tem gestão municipal e outras tem a gestão da própria comunidade indígena.

Já com uma relação mais antiga e mais consolidada com a superintendência de educação, o que podemos notar é que as escolas pataxós de Carmésia possuem uma boa autonomia para realizarem suas propostas curriculares, tendo o apoio de pessoas não indígenas que trabalham na diretoria ou em outros cargos.

Para o ano de 2023, foi pensando pela comunidade um novo desenho curricular para o ensino médio. Destaco aqui a disciplina Samburá, que significa um balaio usado para coletar alimentos, e



esta disciplina foi pensada como um encontro e é um tipo de aprofundamento nos conhecimentos trabalhados na escola.

QUADRO 1 – Matriz curricular do ensino médio 2022

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO 2022												
SRE: Guanhães		Escola: E.E. Indígena Ágohó Kuãp Pataxó			Cód. Escola: 31.369802			Município: Carmésia			Etnia: Pataxó	
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO		1º Ano 2022			2º Ano 2023			3º Ano 2024				
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	
Base Nacional Comum	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	
		yxumytyá pataxó - Artes	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Língua Makaxó	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	
		artyyssa pataxó - Jogos	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	
	Matemática e suas tecnologias	Etnomatemática	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	
		Saberes Etnotradicionais	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Segredos da Natureza - Territorialidade	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Territorialidade	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Origem e Memória	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Historialidade	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	
		Socioculturalidade	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	
SUBTOTAL			18	720	600:00:00	18	720	600:00:00	18	720	600:00:00	
Itinerário Formativo Integrado - Aprofundamento de Estudos	Projeto de Vida		2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
	Eletivas	Eletiva 1	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	
		Eletiva 2	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Ciências Sociais Aplicadas	Artes Visuais	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
		Legislação Indígena	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	
	Matemática e suas tecnologias	Tecnologia e Inovação Pataxó	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	
		Saberes Ancestrais	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
	Ciências da natureza e suas tecnologias											
SUBTOTAL			12	480	400:00:00	12	480	400:00:00	12	480	400:00:00	
CARGA HORÁRIA TOTAL			30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00:00	
LEGENDA		Dias Letivos: 200										
A/S= AULA SEMANAL		Duração da aula: 50 minutos										
A/A= AULAS ANUAIS		NT de aulas/dia: 4										
H/A= HORAS ANUAIS		NT de semanas/ano: 40										
OBSERVAÇÕES:												
1. Poderá ter a opção de 5 aulas/dia + uma de 5 aulas no contraturno												
2. Introdução às áreas de conhecimento deve contribuir para a formação integral dos estudantes do 1º ano, integrando as quatro áreas de conhecimento, com o objetivo de auxiliar na escolha da aprofundamento na área de conhecimento.												
3. Módulos 1, 2 e 3: escolha a partir da oferta da escola em áreas dos quatro áreas de conhecimento ou integrando dias ou mais áreas.												
5. No 2º e 3º ano o estudante poderá escolher a partir dos itinerários.												

Fonte: direção da escola pataxó, 2022

Como podemos ver no currículo do ensino médio, inserido acima, a interculturalidade é fortemente presente. Há disciplinas de português, mas há também a disciplina Makaxó, que são estudos, pesquisas e resgate da língua pataxó. É marcante a presença de jogos pataxó em todos os níveis escolares, além de disciplinas como a Segredos da Natureza, yxumytyá (artes) e os chamados saberes etnotradicionais, que são aulas dadas por sábios pataxós e que não necessariamente foram escolarizados fora do território indígena. Isso é possível graças à legislação específica que garante a contratação destes professores pela direção da escola indígena, em diálogo com superintendência regional.



É de se ressaltar também as disciplinas como Legislação indígena, artes e inovação e tecnologia pataxó, que preveem um forte diálogo intercultural com conhecimentos não indígenas e a tradição do povo pataxó. O calendário também tem uma construção própria, sem deixar de cumprir as 200 horas/aula exigidas pela secretaria de educação, ele contempla momentos importantes da cultura pataxó como a Festa das Águas, festa que comemora o início das chuvas, e do plantio, e termina juntos com o período de encerramento das chuvas e com as colheitas.

Considerações sobre a escola Maxakali

Por fim, gostaríamos de tecer algumas considerações sobre a escola Maxakali. Outro povo que habita o estado de Minas Gerais e possui algumas escolas nas diferentes aldeias localizadas no estado. Com uma população de aproximadamente 3000 pessoas, habitantes ancestrais da Mata Atlântica, percorrendo desde a bacia do Rio Doce, passando pelo Vale do Mucuri, chegando até o extremo sul da Bahia, os Maxakalis falam uma língua própria, e classificada dentro do grande tronco linguístico denominado Macro Jê, mesmo com uma marcada singularidade. Atualmente, suas aldeias estão localizadas na região de Teófilo Otoni, nas cidades de Santa Helena de Minas e Bertópolis. Mas também há uma aldeia na região da cidade de Topázio, em Ladainha e, há pouco tempo retomaram uma terra em Itamunheque, zona rural.

Primeiramente, é importante destacar que os Maxakalis são o único grupo indígena em Minas Gerais que fala a sua língua própria fluentemente. Com mais de trezentos anos de contato, a resistência do grupo em relação à língua é incrível. Para que isto tenha acontecido, sabemos que os Maxakalis têm uma política linguística muito clara e praticada por todo o grupo. Entendemos que a língua Maxakali é central para tudo que podemos considerar como educação. É através dela que os conhecimentos são transmitidos e os *yãmîys* se concretizam. Como vimos os *yãmîys* são fundamentais para a vida Maxakali.

Para que a língua então permaneça falada, uma estratégia é manter as mulheres mais reservadas em relação ao contato com os não indígenas. Entendendo que a língua materna é ensinada pela família, a mãe tem aí um papel importante. Normalmente, são os homens que saem para reuniões e deveres fora da aldeia. Conjugado a isso, os Maxakalis dão como prioridade o ensino da língua, mantendo os mais novos sem o contato com a língua estrangeira, no caso o português, até o sexto

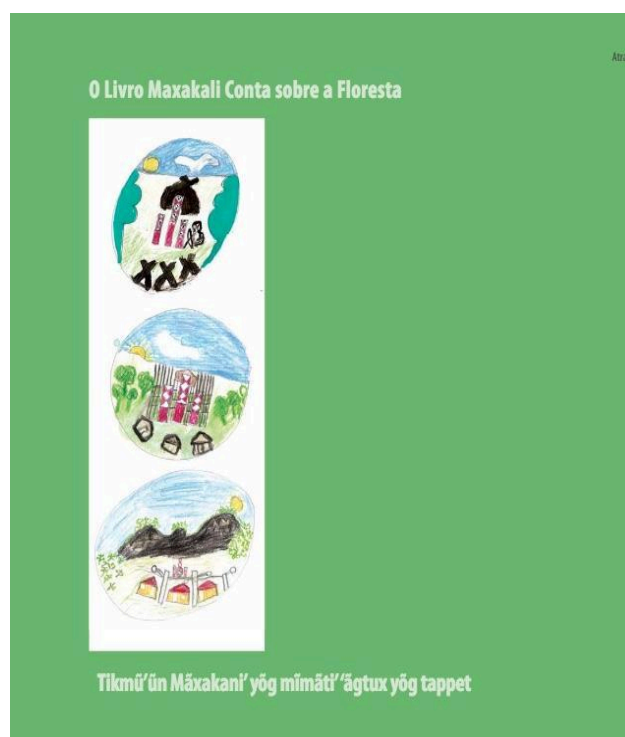


ano do ensino fundamental. Do primeiro ao quinto ano apenas professores Maxakalis trabalham com esses alunos. A rede municipal de Bertópolis inclusive oferta aulas de maxakali para todos os alunos do ensino regular. Uma ação pioneira e que poderia acontecer em mais cidades do Brasil onde haja povos indígenas vivendo.

Outra ação muito concreta realizada pelos professores Maxakalis é a confecção de seus próprios materiais didáticos. Quando alguns deles cursaram o FIEI, entre os anos de 2006 e 2011, vários foram os livros feitos. Processo que também se desdobra em realizações audiovisuais, a maioria delas faladas somente na língua maxakali e legendadas.

Dentre os vários livros e materiais didáticos feitos por eles, gostaria de destacar *o Livro maxakali conta sobre a floresta* (2012) que possui uma edição de grande formato, semelhante a grandes livros de consulta, como enciclopédias, compêndios, catálogos ou guias. É uma obra com a grande quantidade de seres espirituais, da fauna e flora, e que valoriza as imagens. Apesar do formato pomposo, capa dura e sobrecapa, o que confere certo status luxuoso ao livro, para os que não sabem ler os mitos ou a poesia maxakali, o livro pode parecer pobre de informações científicas ou até mesmo infantil.

Figura 4 – O livro Maxakali conta sobre a floresta





Fonte: Maxakali (2012)

Durante todo o projeto, os Maxakalis disseram que ele seria lido pelas crianças, mas nem por isso quiseram simplificar qualquer ideia para adequá-la a um possível discurso infantilizado. O que diz muito sobre o ensino na aldeia. O livro serviria para mostrar aos mais novos ambientes, animais e plantas que eles não conheciam ou já sabiam através dos cantos ou dos rituais Maxakalis. Como afirma Edgar, antropólogo que trabalhou com eles, na abertura do livro:

No livro, cada árvore, pássaro, animal, espírito, traça múltiplas conexões entre si e com as paisagens atuais ou virtuais; com eventos passados, vividos, sonhados, detalhadamente observados, descobertos, imaginados, sofridos, desejados. Enfim, cada letra e cada traço são mostra de uma invenção criativa que pretende fazer dessa floresta de papel uma semente para que a floresta propriamente dita e os Tikmu'un se aproximem, cobrindo e esfriando a terra, melhorando a saúde, e alegrando os "seres-religião" com a alimentação farta e natural (MAXAKALI, 2012, apresentação).

Portanto, além do conhecimento imprescindível da língua, os Maxakalis têm como centralidade em seu material didático o aprendizado sobre a paisagem que os circunda. Como diz o nome do livro, a questão é conhecer, preservar, refazer a floresta. É nela e com ela que há a possibilidade de convívio com os yâmîys. Assim, a escola adquire este papel de complementar a transmissão e a convivência com os yâmîys, que seriam os donos da mata. Seres estes que só existem na floresta. Um grande dilema dos Maxakalis é não terem mais matas e florestas em suas terras. Com territórios totalmente reduzidos por conta do contato com os não indígenas e das mais diversas violências sofridas, a escola participa desta luta pela manutenção da floresta.

É neste sentido que um grupo de Maxakalis, dentre eles as lideranças Isael e Sueli Maxakali, criaram a proposta da Aldeia Escola Floresta. Para eles, a noção de escola está intimamente ligada à floresta. Como nos diz Sueli "é a floresta que ensina tudo" (MAXAKALI, 2022, s.p.). A formulação que estes educadores vêm fazendo é a de que é necessária a participação da floresta na formação dos alunos Maxakalis, sem esta a escola não seria Maxakali. Para a transmissão do conhecimento,



que se dá fundamentalmente com a presença do yâmîy, é preciso que haja a floresta. Elaborando o que seria esta Aldeia Escola Floresta, Isael afirma “debaixo da árvore é sala de aula, beira do rio é sala de aula” (MAXAKALI, 2022, s.p.).

O que podemos concluir é que a escola Maxakali tem especificidades como todas as etnias indígenas. No caso Maxakali a questão da língua é central, conjuntamente com a cosmovisão que depende da vida dos yâmîys. A interculturalidade também se faz presente no ensino de língua portuguesa e conhecimento vindos de fora, mas assim como a escola pataxó, há na interculturalidade um processo de ressignificação local da instituição escola, inicialmente estrangeira, ao incorporarem e recontextualizarem esta instituição com os códigos culturais próprios (PÁDUA, 2020). O que nos leva a pensar a quantidade de possibilidades e inovações que as mais variadas escolas indígenas estão desenvolvendo no território nacional e que poderiam ser mais conhecidas e valorizadas.

Conclusões finais

Ao procurar refletir sobre a educação indígena, o que podemos perceber é que ela vai muito além de um espaço circunscrito de concreto, um prédio ou uma escola. A relação com o ambiente, com a paisagem, sem que o humano seja o centro do conhecimento, é fundamental para o que delineamos como a educação para os povos indígenas. As noções de perspectivismo e dono corroboram esta ideia de que é somente na relação com a floresta, interagindo com a biodiversidade é que o aprendizado se realiza, o conhecimento se dá. Como formulou Isael Maxakali, dizendo da aldeia-escola-floresta, onde há floresta eles estão aprendendo. Esta simbiose entre o aprender, o que se ensina e a floresta é central no que poderíamos chamar de educação indígena. Podemos dizer que o manejo da floresta é também o da construção escolar. Educar neste sentido é criar um ambiente saudável, onde todos os seres possam viver suas relações e trocas perspectivas na máxima potência.

Diante da crise climática que vivemos, e da urgência de ações ecológicas que tenham uma maior efetividade, entendemos que as experiências das escolas indígenas diferenciadas, que desde a Constituição de 1988 cada vez mais se impõem singulares em relação ao padrão do estado brasileiro e constituem propostas curriculares próprias e inovadoras, são vivências de suma



importância para a educação brasileira de maneira geral e que, portanto, precisam ser conhecidas e valorizadas não só em seus territórios mas nos demais espaços educativos e políticos do país.

Bibliografia

ALMEIDA, Maria Inês de. **Uma experiência de leitura, escrita e tradução na Amazônia**. Seminário NAVE, Belo Horizonte, UFMG 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AOqTJaMj0zA&t=5562s>, acesso em 07/12/2023.

ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada: experiência literária em terra indígena**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

ALVARES, Myriam Martins. **Yãmîy, os espíritos do canto – a construção da pessoa na sociedade maxakali**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

BICALHO, Charles. **Maxakali** (traduções). Belo Horizonte. Disponível em <http://maxakali.blogspot.com.br>, acesso em 18/11/2022.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Os pronomes cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio**. Revista Mana: p. 115-144, 1996.

CASTRO, Eduardo B. Viveiros de. **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena**. In: CASTRO, Eduardo B. Viveiros de. A inconstância da alma selvagem. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

FERREIRA, Rafael Otávio Fares. **Esta é a paisagem que o pensamento permite**. Dissertação de mestrado. Pós-graduação da Faculdade de letras da UFMG, 2008.

FERREIRA, R. O. F., & SOUZA, A. M. de. **Saberes ambientais nos livros indígenas: uma proposta de educação ambiental a partir das árvores**. *Revista Engenharia De Interesse Social*, 5(6), 97–115. UEMG, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35507/25256041/reis.v5i6.4824>, acesso em 18/11/2022.

FERREIRA, Rafael Otávio Fares, BRANDÃO, Jacyntho (org.) **A literatura indígena em Minas Gerais**. In: Minas Gerais 300 anos de Literatura, Suplemento Literário, BH – MG, 2020.

FAUSTO, Carlos. **Donos demais: Maestria e domínio na amazonia**. Rio de Janeiro, Revista MANA 14(2), p.: 329-366, 2008

KUIKURO, Índios. **KUNGATAGOHHA IGEI NGONGOI: esta é a terra que nós plantamos**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2007.

LAGROU, Els, BELAUNDE, Luiza. **Do mito Grego ao mito Ameríndio: uma entrevista sobre Lévi-Strauss com Eduardo Viveiros de Castro**. *Sociologiaeantropologia/vol.1.02 – 09 -33*, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/wFhSpcgSYsS9rDPWVjjJVDJ/?format=pdf&lang=pt>, acesso em 07.12.2022.



MAXAKALI, Gilmar (et al.) **Tikmũ'ũn Măxakani' yõg mĩmãti' 'ăgtux yõg tappet: Livro maxakali conta sobre a floresta** – Belo Horizonte: FALE/UFMG: Literaterras, 2012.

MAXAKALI, Isael e Sueli. **Pedagogias situadas nas paisagens**. Rio de Janeiro, Grupo CAMPO de pedagogias experimentais, 21 de julho 2022. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=AjYeAKnSgQ4>. Acesso em 07/12/2022.

MAXAKALI, Isael. **Xupapoy nag**. Filme. 15'54", doc, 4x3, cor, 2012, MG, BR. Disponível em: <

<https://www.youtube.com/watch?v=-ASMJPzaA00> . Acesso em: 31 out. 2016.

MIRA: **artes visuais contemporâneas dos povos indígenas- artes visuales conteporanâneas de los pueblos indígenas/** Maria Inês de Almeida, Beatriz Matos (Organizadoras); tradução Edgar Bolívar Urueta, Eduardo Assis Martins. 1.ed. Belo Horizonte: Centro Cultural UFMG, 2013.

PÁDUA, Karla Cunha. **A formação intercultural em narrativas de professores/as indígenas: um estudo na Aldeia Muã Mimatxi** – 1.ed. – Curitiba: Brazil Publishing, 2020. 186p.

PATAXOOP, Liça. **Yãmixoop de O Grande Tempo das Águas**. Espaço do Conhecimento da UFMG, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HSZgwlgfGKk>. Acesso em: 22/03/2023.

PATAXOOP, Siwê. **As matrizes formadoras do currículo na Escola Indígena Pataxó Muã Mimatxi**. Defesa de Mestrado. Belo Horizonte, Posgrad/FAE, Jan. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8jRO83zQ3IA>. Acesso em 18.11.2022

SÁ, Lúcia. **HISTÓRIAS SEM FIM: PERSPECTIVISMO E FORMA NARRATIVA NA LITERATURA INDÍGENA DA AMAZÔNIA**. Itinerários, Araraquara, n. 51, p. 157-178, jul./dez. 2020

TICUNA. **O livro das árvores**. 4. ed. São Paulo: Global, 1997.

Recebido em: 01/03/2024

Aceito em: 01/06/2024

[1] Email: rafael.ferreira@uemg.br. Professor do Departamento de Letras e Linguística da UEMG – Unidade Ibirité. Doutor em teoria da literatura e literatura comparada pela Faculdade de Letras da UFMG. Sua pesquisa está centrada na reflexão sobre a produção contemporânea de livros e filmes pelas comunidades indígenas e na educação ambiental. Desenvolve trabalhos de pesquisa e extensão, dentre eles estão o projeto de pesquisa com educação indígena e o



Programa Encontro de Saberes da UEMG onde atua como subcoordenador. Trabalhou no Curso de Formação Intercultural para Professores Indígenas da UFMG no eixo Múltiplas Linguagens (2006 a 2011).

[2] Texto realizado com o apoio do edital 02/2022 – Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) da UEMG.

[3] Daí porque falar em propriedade seja talvez pouco apropriado, pois o próprio ao dono é ser alterado. O caráter múltiplo e fractal das relações de domínio requer pessoas internamente compósitas, “diferentes de si mesmas” (Viveiros de Castro 2002b:377). O modelo do agente não é, assim, o do proprietário que anexa coisas a um si imutável, mas o do mestre que contém múltiplas singularidades (Fausto, 2000, p.341).