



2

TERRA

como princípio educativo

Organizadoras:

Mariuce Campos de Moraes

Marinez Cargin-Stieler

Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad

Hellen Cristina de Souza



E-book | 2ª edição

Terra
como princípio educativo II

**Marinez Cargnin-Stieler
Mariuce Campos de Moraes
Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad
Hellen Cristina de Souza
(orgs.)**

Terra como princípio educativo II

**E-book
2ª edição**



São Leopoldo
2023

© Dos autores – 2023

Editoração: Oikos

Arte da capa: Patricia Waldow Meireles

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de O. Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Bolsista de Produtividade CNPq)

Marluza M. Harres (Unisinós)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fernet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

T323 Terra como princípio educativo II. [E-book]. / Organizadores: Marinez Carginin-Stieler, Mariuce Campos de Moraes, Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad e Hellen Cristina de Souza. – São Leopoldo: Oikos, 2023.

300 p.; il. color.; 14 x 21 cm.

ISBN 978-65-5974-131-1

1. Educação. 2. Formação professor – Contexto social. 3. Educador popular – Movimentos sociais. 4. Educação quilombola. 5. Educação indígena. I. Carginin-Stieler, Marinez. II. Moraes, Mariuce Campos de. III. Mourad, Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira. IV. Souza, Hellen Cristina de.

CDU 37

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Terra como princípio educativo II: Apresentação	9
<i>Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad</i>	
<i>Marinez Cargin-Stieler</i>	
<i>Hellen Cristina de Souza</i>	
<i>Mariuce Campos de Moraes</i>	

Prefácio

Reforma Agrária Popular e Educação	15
<i>Miguel Enrique Stedile</i>	
Educação escolar quilombola: modos de vida e desafios	18
<i>Benedita Rosa da Costa</i>	
<i>Candida Soares da Costa</i>	
Aproximaciones al pluralismo epistémico en la enseñanza del quechua en la educación superior	24
<i>Julieta Zurita Caverro</i>	
Una escuela por los derechos de la Madre Tierra	49
<i>Daniel Alexander Tumiña</i>	

Parte I

Terra, Natureza e Química: reflexões situadas em uma formação de professores implicada pela vida	54
<i>Mariuce Campos de Moraes</i>	
<i>Luiz Augusto Passos</i>	
Terra como princípio educativo: mais do que uma ideia que orienta projetos no contexto da educação, um sonho que uniu pessoas e instituições no centro do Brasil	76
<i>Marinez Cargin-Stieler</i>	
<i>Hellen Cristina de Souza</i>	

Entre o mito e o método: transculturalidade e hibridismo
como produção de conhecimento 98
Carlos Augusto Moreira da Nóbrega (Guto Nóbrega)
Maria Luiza P. G. Fragoso (Malu Fragoso)

Trilhando fronteiras: narrativa do intercâmbio intercultural
com os indígenas da Colômbia 118
Eliane Boroponepa Monzilar

Parte II

A escolarização na Comunidade Quilombola Baixio – MT 148
Francisca Edilza B. A. Carvalho
Suely Dulce de Castilho

Conflitos existentes no Vão Grande: os agentes em disputa ... 161
Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad
Maria Helena Tavares Dias
Gabriela Dambros

Parte III

Coletivo da Terra: a oficina “Para além de portas e janelas”
no Assentamento Antônio Conselheiro 182
Miriam Elizabete Renner
Plinio Olderi Carvalho
Juliana Basso Barbosa Neves
Vanikeyla Alves Ferreira

Reflexão sobre a Semana Cultural: arte e memória na
Escola do Campo em O Projeto Portinari frente ao
princípio educativo da terra 194
Werica Mirlen Duarte Silva
Marinalva Gomes

Parte IV

- Vivências de saúde: a terra e os territórios afro-indígenas 204
Lorraine Monzilar
- Roça escolar tradicional do povo Umutina 210
Oswaldo Corezomaé Monzilar
Geniele dos Reis Corezomaé
- Pinturas corporais do povo Balatiponé/Umutina
e a Matemática 222
Eneida Kupodonepá
- Implantação de horta comunitária como ferramenta
para assegurar a alimentação saudável na
Terra Indígena Umutina 229
Lucilene Calomezore
- Educação escolar indígena e os territórios etnoeducacionais:
um desafio do sistema de ensino de Mato Grosso 237
Francisca Navantino Pinto de Angelo

Parte V

- Derechos humanos de campesinas, campesinos y otros
pobladores rurales: ¿cómo contribuir con su
implementación desde la universidad? 250
Zayda Sierra
Hader Calderón
Hernán Porras
- Cosmovisiones indígenas en el currículo de formación
de maestros 279
Marina Arratia J.
- Autores/as 299

Terra como princípio educativo II

Apresentação

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Marinez Cargin-Stieler

Hellen Cristina de Souza

Mariuce Campos de Moraes

A presente coletânea de artigos decorre de um esforço coletivo de educadores e educadoras populares e movimentos sociais que atuam nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, bem como no ensino superior, e que têm um compromisso com uma formação de professores com pertinência sociocultural e que possa contribuir na construção de um mundo mais justo e mais equânime.

Esta publicação apresenta um conjunto de reflexões sobre as características e os desafios da educação escolar e particularmente da formação de professores em contextos sociais marcados pela luta por acesso e permanência na terra. As discussões que levaram à formulação da discussão sobre a noção da terra como princípio educativo são apresentadas aqui como produto da articulação dos professores das escolas do campo, quilombo e indígenas em torno das ações do Coletivo da Terra no contexto da política de formação continuada de professores dos projetos ligados ao Núcleo de Atividades, Estudos e Pesquisa sobre Educação, Ambiente e Diversidade (NEED) do Campus Universitário Professor Eugênio Carlos Stieler da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)/Tangará da Serra, Laboratório de Investigação da Química, da Diversidade e das Aprendizagens (LIQUIDA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT),

Campus de Cuiabá e do Polo do Centro de Formação de Professores da Educação Básica (CEFAPRO)/Tangará da Serra.

A Rede de Pesquisa Internacional Terra como Princípio Educativo foi aprovada pelo Edital de Redes 037/2016 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), coordenada pelo NEED do Campus da UNEMAT em Tangará da Serra e pelo LIQUIDA do Campus da UFMT em Cuiabá. A equipe do projeto constituiu-se orientada pelas demandas, de artes e ciências e agricultora da formação continuada de professores das escolas do campo, quilombo e indígenas dos municípios da região sudoeste de Mato Grosso em articulação com os professores ligados aos movimentos sociais e formação de professores na Colômbia. A execução do projeto da rede internacional de pesquisa que agregou educadores/as e pesquisadores/as de diferentes Universidades do Brasil, da Colômbia e da Bolívia, que se organizam em torno do fortalecimento das escolas que se mobilizam em torno da construção de um projeto educativo que tem em comum a luta pela terra e pela permanência na terra. A presente coletânea apresenta elementos dessa discussão e está organizada em dois blocos, a saber:

No primeiro bloco, o leitor encontrará quatro textos cujo objetivo é apresentar sumariamente as temáticas que perpassam os demais artigos/relatos.

O primeiro texto de autoria de Miguel Enrique Stedile, *Reforma Agrária Popular e Educação*, disponibiliza aos leitores reflexões importantes sobre a temática agrária e sua articulação com a educação do campo.

Benedita Rosa da Costa e Candida Soares da Costa apresentam no segundo texto, denominado *Educação escolar quilombola: modos de vida e desafios*, aos leitores reflexões sobre a modalidade de educação quilombola.

Julieta Zurita Cavero apresenta no texto *Aproximaciones al pluralismo epistémico en la enseñanzau del quechua en la educación superior* a experiência boliviana de educadores/as cuja formação está

pautada pela intraculturalidade, interculturalidade e plurilinguismo. No final do texto, a autora apresenta um exemplo de unidade didática pensada desde a perspectiva dos saberes tradicionais.

Encerrando o eixo um, apresentamos a transcrição de fragmentos da entrevista do educador indígena colombiano Danniell Alexander Tumiña, do povo Misak. A entrevista está relacionada com a atividade de intercâmbio com os estudantes do curso de *Pedagogia de la Madre Tierra* no contexto do projeto. A entrevista toda pode ser visualizada no canal do NEED.

Feitos esses apontamentos iniciais, seguimos para o segundo bloco, que consiste na apresentação de experiências e reflexões de educadores/as diretamente vinculados ao NEED, Coletivo da Terra ou Projeto Terra Como Princípio Educativo.

O artigo de autoria de Mariuce Campos de Moraes e Luiz Augusto Passos, ambos da UFMT – *Terra, Natureza e Química: reflexões situadas em uma formação de professores implicada pela vida*, descreve atividades de projetos de pesquisa e extensão universitária pautados por uma educação problematizada epistemologicamente pela nossa presença na/pela terra, implicando dimensões ético-políticas, socioambientais e psicoafetivas, articuladas a processos educativos que tematizam as relações das pessoas com a natureza e com a terra.

O artigo *Terra como princípio educativo: mais que uma ideia que orienta projetos no contexto da educação, um sonho que uniu pessoas e instituições no centro do Brasil*, de autoria de Marinez Cargnin-Stieller da UNEMAT e Hellen Cristina de Souza, relata as atividades desenvolvidas no Projeto Terra como princípio educativo que se articula com as discussões sobre o currículo das escolas que se organizam em torno da luta pela terra e permanência na terra.

Carlos Augusto Moreira da Nóbrega e Maria Luiza P. G. Fragoso, ambos da UFRJ, no artigo denominado *Entre o mito e o método. Transculturalidade e hibridismo como produção de conhecimento* apresentam a atuação dos mesmos no Projeto Terra como Princípio Educativo, que consistiu no projeto em oferecer aos profes-

sores das escolas nos assentamentos, aldeias e quilombos a experiência da ressignificação utilizando a arte e a tecnologia.

No artigo *Trilhando Fronteiras: Narrativa do Intercâmbio Intercultural com os Indígenas da Colômbia*, Eliane Boroponepa Monzilar, professora indígena do povo Umutina e doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB), apresenta uma narrativa de uma viagem para a Colômbia como participante do Intercâmbio Intercultural entre os indígenas colombianos, perpassando diversos ciclos, contextos e distintos territórios culturais, sociais e linguísticos.

Na sequência, encontramos o artigo *A Escolarização na Comunidade Quilombola Baixio-MT*, de Francisca Edilza B. A. Carvalho, professora de Educação Básica da SEDUC-MT, e Suely Dulce de Castilho, da UFMT, que disponibilizam reflexões que buscam analisar em que medida e como a Escola Estadual José Mariano Bento realiza um projeto pedagógico alinhado com a história das comunidades do Território Quilombola Vão Grande.

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, da UFSM, Maria Helena Dias, professora da Educação Básica do Estado do Mato Grosso SEDUC/MT, e Gabriela Dambrós, da UFPel, mapeiam no texto *Conflitos Existentes no Vão Grande: os agentes em disputa* conflitos (territoriais com os grandes proprietários; conflitos resultantes da construção de uma PCH no rio Jauquara; conflitos resultantes da exploração de calcário para agricultura e conflitos territoriais com a Estação Ecológica da Serra das Araras, presentes no Território Quilombola do Vão Grande), indicando uma preocupante vulnerabilidade da comunidade quilombola naquele território.

O texto *Coletivo da Terra: A Oficina “Para Além de Portas e Janelas” no Assentamento Antônio Conselheiro*, de autoria de Miriam Elizabete Renner, Plínio Olderi Carvalho, Juliana Basso Barbosa Neves e Vanikeyla Alves Ferreira, apresenta uma oficina desenvolvida no VII Fórum de Educação e Diversidade pelo Núcleo de Atividades, Estudos e Pesquisa sobre Educação, Ambiente e

Diversidade (NEED) juntamente com a UNEMAT/Tangará da Serra.

No artigo *Reflexão Sobre a Semana Cultural: Arte e Memória na Escola do Campo em O Projeto Portinari Frente ao Princípio Educativo da Terra*, Werica Mirlen Duarte Silva e Marinalva Gomes descrevem uma atividade desenvolvida na Semana Cultural: Arte e Memória na escola do campo. O Projeto Portinari foi desenvolvido na Escola Estadual Marechal Cândido Rondon, município de Tangará da Serra-MT. Foi também uma das ações do Coletivo da Terra, projeto “Terra como Princípio Educativo”, coordenado pelo CEFAPRO em 2016. A proposta pedagógica era reconstruir a história e comparar as vivências com as obras de Cândido Portinari, que retrata em suas obras a vida camponesa e o trabalho. As atividades propostas foram específicas para idade/série, contemplando uma diversidade de obras, comparando o contexto histórico com a realidade social no Assentamento Antônio Conselheiro.

Lorraine Monzilar apresenta no texto *Vivências de saúde: a terra e os territórios afro-indígenas* a experiência pedagógica construída pelo Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas, com o objetivo de projetar ações afirmativas à cultura científica e fortalecimento de políticas existentes da instituição.

O texto *Roça Escolar Tradicional do Povo Umutina*, de Osvaldo Corezomaé Monzilar e Geniele dos Reis Corezomaé, apresenta as discussões sobre a roça de toco tradicional do povo Umutina e a educação escolar pensada no contexto da Escola Estadual Indígena Jula Paré.

Pinturas corporais do povo Balatiponé/Umutina e a Matemática, de autoria de Eneida Kupodonepá, é um relato do trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Estadual Indígena Jula Paré no território Umutina/Barra do Bugres-MT, com foco nos saberes tradicionais do Povo Balatiponé/Umutina.

Lucilene Calomezore apresenta o artigo *Implantação de Horta Comunitária como Ferramenta para Assegurar a Alimentação Saudável*

na *Terra Indígena Umutina*. Esse artigo trata das atividades realizadas como bolsista no Projeto Terra como princípio educativo no tema agricultura e soberania alimentar.

No artigo *Derechos humanos de campesinas, campesinos y otros pobladores rurales: ¿Cómo contribuir con su implementación desde la universidad?*, Zayda Sierra y Hader Calderón, da Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colômbia, e Hernán Porras, da Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental – CEAM, Colômbia, com base na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Camponeses, apresentam o esforço para o diálogo universidade-comunidades através da criação dos programas de profissionalização pertinentes e adequados às necessidades e expectativas de comunidades e organizações étnicas e campesinas da Colômbia, apresentando o projeto Pedagogia e Ruralidade e Paz, desenvolvido desde o final do ano de 2012. A pesquisadora Zayda faz parte da equipe do Projeto Terra como princípio educativo.

Encerrando nosso livro, encontramos o texto *Cosmovisiones Indígenas en el Currículo de Formación de Maestros*, de Marina Arratia J., da Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolívia. O artigo descreve a experiência do Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, um programa destinado à formação inicial e continuada de docentes em serviço.

Desejamos aos leitores(as) uma produtiva e prazerosa leitura, que possa efetivamente contribuir para o desvelamento de práxis educativas efetivamente emancipatórias.

As organizadoras

PREFÁCIO

Reforma Agrária Popular e Educação

Miguel Enrique Stedile¹

Algumas palavras parecem ter desaparecido da gramática política nos últimos anos. Uma delas certamente é “latifúndio”. Mesmo a ditadura militar (1964-1985) foi obrigada a reconhecer o peso da existência e do atraso dos latifúndios na sociedade brasileira, admitindo uma definição progressista no Estatuto da Terra – a legislação agrária que os militares foram obrigados a promulgar, mas não a cumprir – e que definia o latifúndio não apenas como uma grande propriedade de terra, mas uma propriedade de terra que não cumpria sua função social e, portanto, deveria ser desapropriada para o assentamento de camponeses sem terras.

A palavra latifúndio tem se escondido atrás de outra, “agronegócio”, e é normalmente associada com termos estrangeiros para denotar alguma modernidade: “o agro é pop, o agro é tec”. Nada mais falso. O que chamamos de agronegócio é realmente moderno, porque ele substituiu o controle da propriedade da terra dos antigos coronéis e fazendeiros por grandes empresas multinacionais e, em especial, por agentes financeiros como bancos e fundos de investimentos. Mas, em essência, o agronegócio continua sendo um latifúndio, uma grande propriedade de terra que não

¹ Doutor em História pela UFRGS e educador do Instituto de Educação Josué de Castro (RS).

apenas não cumpre sua função social, como se sustenta graças a vultuosos recursos públicos, à superexploração do trabalho, ao uso intensivo de venenos que contaminam os biomas e organiza sua produção para a exportação, exatamente como o modo *plantation* do período colonial.

O último Censo Agropecuário brasileiro, realizado em 2017, demonstra que a concentração de terras permanece intensa: 1% dos proprietários de terras controla quase 50% da área rural. E certamente a pandemia foi reveladora da insustentabilidade desse modelo. Ao mesmo tempo em que o Brasil alcançou uma safra recorde de mais de 272 milhões de toneladas de grãos em 2021, o país voltou ao Mapa da Fome, elaborado pela ONU, registrando 28 milhões de famintos.

Para que que a palavra “latifúndio” desaparecesse, era preciso que sua contrapartida, a “reforma agrária”, também fosse esquecida. A ideia de que o agronegócio resolveu os problemas no campo tornaria desnecessária qualquer política de democratização do acesso à terra.

De fato, o movimento popular camponês também percebeu que a definição clássica de Reforma Agrária, a distribuição das terras na forma de assentamentos, tornou-se insuficiente. E adotou o termo “Reforma Agrária Popular”, construído na prática cotidiana e não apenas como uma formulação.

Por Reforma Agrária Popular se entende um conjunto de medidas que procurem dividir a terra, combater a concentração da propriedade, mas principalmente produzir alimentos saudáveis para alimentar o povo brasileiro. Um objetivo que o agronegócio voltado para a exportação e uso de agrotóxicos intensivamente é incapaz de realizar. Mas, mais do que isso, a Reforma Agrária Popular propõe o cuidado com os bens comuns da natureza, a construção de novas relações de gênero e o acesso à cultura e à saúde, entre outros direitos. Nesse projeto, a agroecologia tem peso não apenas como matriz produtiva, mas como forma organizativa que envolve toda a família na produção, ao contrário da monocultura altamente mecanizada.

E é nesse sentido que a educação também se torna um dos pilares para a construção desse projeto. O movimento camponês também compreende que a agroecologia deve ser incorporada como eixo articulador das ciências da natureza em sala de aula e que através dela se construam experiências práticas e reflexões teóricas que revigorem as escolas como espaços de produção de conhecimento.

Evidentemente, a dimensão da educação não se restringe aos vínculos com a agroecologia. Por um lado, assim como os latifúndios, não são poucas as cercas que se estabeleceram entre os camponeses e o conhecimento. E por isso são constantes as lutas das famílias assentadas e acampadas contra o fechamento das escolas do campo e pela ampliação de cursos em áreas rurais, como a expansão dos Institutos Federais e a interiorização da universidade pública. E, além disso, em tempos em que as palavras “ciência”, “razão” e “conhecimento” também sofrem tentativas de eliminação, substituídas pela versão mais brucutu da pós-modernidade de milícias de *WhatsApp* e *fake news*, defender a Reforma Agrária Popular é também defender a escola como uma força viva dessas comunidades, um espaço para a produção do conhecimento e não apenas sua reprodução, vinculada com a vida real e pulsante de suas comunidades.

A ideia de produção de alimentos saudáveis para toda a população parece simples, mas ela exige reestruturar e desconcentrar a terra, enfrentar as matrizes produtivas destruidoras e, portanto, enfrentar o latifúndio. Trata-se de reorganizar a vida no campo, e ela exige uma educação que seja emancipadora e criativa.

Educação escolar quilombola: modos de vida e desafios

*Benedita Rosa da Costa
Candida Soares da Costa*

Entende-se a educação como “direito fundamental de natureza social”. A educação está garantida no Art. 6º na Constituição Federal de 1988. Compreendemos que a educação tem importância, interessa e é relevante na vida da pessoa humana. O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania”. Nesse sentido, a educação deve ser pensada no coletivo entre família, comunidade e Estado com a colaboração da sociedade. O currículo da educação deve ser organizado com a participação de todos. O desenvolvimento da pessoa humana para o exercício de sua cidadania acontece na interrelação de seu campo de experiência com o ensino formal, que segue orientada pela educação escolar.

A educação informal possibilita e oportuniza dar visibilidade ao jeito de ser, ao modo de vida, à vivência individual, à vivência coletiva, à identidade cultural, aos saberes e fazeres internalizados, apropriados e preservados, às diferentes realidades, aos costumes, crenças e tradições familiares e de parentesco. Essas práticas têm significações individuais e coletivas para o grupo e para comunidade onde estão essas diferenças e para a sociedade.

Essas manifestações ensinadas e aprendidas, carregadas de sentimentos, valores e princípios herdados dos antepassados e

passados de geração para geração, deram visibilidade às diversas diferenças individuais e coletivas na sociedade. Identificam que as pessoas não são iguais e vivem de modos diferentes, conforme em sua orientação e interação familiar. Reconhecem que as diferenças devem ser fortalecidas, respeitadas e valorizadas. Essas diferenças devem ser estudadas nos espaços educativos e registradas através da escrita. Enquanto objeto devem ser pesquisadas.

As reflexões sobre essas diferenças possibilitam perceber a pessoa que vive nesse contexto social, econômico, político e ideológico: tem voz, tem voto, tem direitos humanos e sociais para o acesso a saúde, educação, moradia, esporte, lazer, segurança, justiça social. Tem direito a terra, a moradia, a casa, a teto e tem dever. Essas pessoas têm direito a família, a qualidade de vida, a vida digna e ao pleno exercício de sua cidadania.

Segundo Brah (2006, p. 362), “diferença como relação social” refere-se à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais. Isso quer dizer que destaca a sistematicidade através das contingências. Um grupo geralmente mobiliza o conceito de diferença nesse sentido quando trata das genealogias históricas de sua experiência coletiva. De fato, diferença e comunalidade são signos relacionais, entretecendo narrativas de diferença com aquelas de um passado e destinos coletivos compartilhados.

A diferença pautada na raça/cor leva-nos a refletir sobre o contexto social em que estamos inseridos, a pensar no comportamento das pessoas que praticam o racismo, o preconceito, a intolerância religiosa, a homofobia e outras práticas violentas que inferiorizam, desvalorizam, reprimem, desqualificam, entristecem, deprimem e matam a pessoa humana. É perceptível que essas práticas resultam de uma educação envenenada, e para combatê-las deve ser de interesse e empenho de todos.

Quando tratamos dessa questão racial na educação escolar, segundo Munanga (2008, p. 12), “o resgate da memória cole-

tiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois, ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um a seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional”.

Nessa Educação Informal está assentada a Educação Quilombola, que sustenta a Educação Escolar Quilombola. Falamos de Educação Escolar Quilombola com base no reconhecimento do povo quilombola pela Constituição Federal de 1988, Artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, que reconhece: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos, garantindo automaticamente o direito provisório das terras ocupadas e herdadas por seus antepassados”. O Artigo 216º parágrafo 5º aponta a cultura e determina o tombamento de “todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”.

Garantir direitos na educação tem se intensificado para o povo quilombola, e como resultado a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino que assegura o direito da população quilombola de acesso à educação formal, dando-lhe oportunidade de aprender a escrever e ler. Essa educação deve ser implementada no lugar de vivência do estudante e de acordo com sua realidade conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

No inciso I do Art. 1º, a Educação Escolar Quilombola “organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições

educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se”:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

Por isso lutamos e reivindicamos uma educação de qualidade para a população quilombola pela organização do currículo. Conforme o § 1º do Art. 34, “devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos”.

Falar de Educação Escolar Quilombola é, ao mesmo tempo, tratar das questões raciais. Nessa perspectiva, foram criadas algumas legislações para serem implementadas na educação como mecanismo de combater o racismo. A Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Lei Federal 10.639/2003 alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 26A e “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares a obrigatoriedade da temática, a História da África e Cultura Afro-Brasileira”. No Art. 79B, “inclui no calendário escolar o 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”.

A Lei Federal nº 12.288/2010 “institui o Estatuto da Igualdade Racial, que altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989,

9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003, com a seguinte redação no Artigo 1º para garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.

A convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 07 de junho de 1989, promulgada no Brasil pelo Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004, fala das “aspirações dos povos indígenas e tribais para assumir o controle de suas instituições”.

O Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, que trata do “procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT”.

Assim sendo, a Educação Escolar Quilombola deve refletir o cumprimento dessas legislações, resoluções e decretos. Porém, percebemos uma dificuldade para que esses instrumentos sejam implementados por parte do poder público, e para nós torna-se um desafio.

Referências

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, (26), p. 329-376, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Brasília: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: dez. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 dez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n° 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: dez. 2016.

BRASIL. *Lei n° 12.288, de 20 de julho de 2010*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: dez. 2016.

BRASIL. *Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. *Resolução n° 01, de 17 de junho de 2004*, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

MUNAGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed., rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

Aproximaciones al pluralismo epistémico en la enseñanza del quechua en la educación superior

*Julieta Zurita Cavero*¹

Qhichwa simita yuyaywan, simiwan, sunquwan yachakunchik
'El quechua aprendemos pensando, hablando, sintiendo afecto'.

Antecedentes

En las últimas décadas las políticas lingüísticas y educativas de muchos países de América Latina y el Caribe, han estado marcadas por su visible atención a la **diversidad lingüística** de estas regiones. En el caso particular de Bolivia, ésta ha sido parte de la política estatal de los últimos gobiernos independientemente de su alineación política, pero que en el camino se han ido moldeando de acuerdo a las ideologías lingüísticas subyacentes en estos gobiernos.

La actual Ley 070 de Reforma Educativa boliviana “Avelino Siñani y Elisardo Pérez” sostiene que la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo (Cap. II, Art. 3.8) ratificando en términos generales el bilingüismo y la interculturalidad ya planteados en la reforma educativa antecesora (ley 1565 de 1994), ahora con la variante mencionada, la intraculturalidad, en la perspectiva de la recuperación de saberes y conocimientos que la imposición del castellano y la cultura occidental en una política asimilacionista fue escondiendo (VENTIADES, 2014).

¹ Universidad Mayor de San Simón Cochabamba-Bolivia.

Un aporte importante de esta reforma educativa en relación a las lenguas indígenas es la concreción de la enseñanza de éstas como segunda lengua en el sistema educativo formal de contextos urbanos con carácter de obligatoriedad (DL 269, Art. 7.8). No obstante, una evidente ausencia de una planificación lingüística que acompañe esta normativa, esta situación es un reto y una oportunidad que los hablantes de estas lenguas no podemos desestimar en el proceso de revitalización y desarrollo de nuestras lenguas y culturas.

Las políticas lingüísticas como observa Teresa Mc Cartty (2010) se reflejan particularmente en su implementación, es decir, en las acciones, las prácticas, las determinaciones, las interpretaciones y empoderamientos de los diferentes actores sociales que interactúan con el mismo de formas variadas y no predecibles (MCCARTY, 2010).

Desde los enfoques críticos, la legislación política desde arriba sería solo una parte del proceso continuo de la política, que permite interpretaciones divergentes y hasta contradictorias de un documento oficial (HORNBEGER, 2007). Las formas en que las políticas lingüísticas son negociadas a través de diferentes niveles (actores), determinará cómo éstas se implementaran eventualmente. Así se ha empezado a reconocer que los efectos de las políticas dependen de grupos y de personas que las interpretan y se apropian de ellas en formas potencialmente no predecibles (ZAVALA, 2014) o inclusive las resignifican también de acuerdo a sus ideologías lingüísticas desafiando o corroborando a los discursos oficiales venidos desde arriba. Puede ser que las políticas oficiales “cierren” espacios ideológicos y que las acciones de implementación “desde abajo” “abran” las posibilidades de estos dictámenes formales (CANAGARAJAH, 2005; MENKEN; GRACIA, 2010; FREEMEN, 2004) citado en Zavala (2014).

Entonces, la interpretación de la política (lingüística) que hacen los maestros de aula es en sí un acto de creación, por su trascendental influencia sobre cómo ésta es entendida o apropiada, o más aun, cómo es aplicada. En este sentido, hay que tomar en

cuenta la práctica dinámica y diaria de la política lingüística, que reside en actividades concretas, especialmente en la enseñanza (LO BLANCO, 2010). Desde este análisis, a mi entender las políticas lingüísticas y educativas actualmente planteadas en Bolivia, por muy discursivas, limitadas o contradictorias que nos parezcan, generan también, procesos de negociación inevitables o impredecibles a través de las prácticas pedagógicas, las metodologías, los contenidos temáticos, los materiales y otros, que los actores sociales de estas políticas como son los maestros, desarrollan.

Cabe mencionar que en el ámbito sociopolítico y educativo la primera idea que generó la actual reforma educativa, en lo referente a las lenguas indígenas, es que la enseñanza de éstas bajo las ciertas premisas, no pueden ser solo materia de estudio, aunque su implementación responda hoy, a la normativa estatal, y sobre todo a los fundamentos político e ideológicos de esta nueva ley, que a decir de algunos analistas, es una propuesta que requiere de cambios estructurales, como condicionante para su operativización

Esta ley ha quedado corta ante los avances desprendidos de la Constitución, una ley que reconoce las lenguas nativas, empero no les da el peso necesario en la malla curricular como para formar un bloque cultural alternativo, aparecen como materia curricular y aunque tenga carácter obligatorio esto no modifica todavía el panorama de colonialidad del saber (ALCOREZA, 2013).

Como se aprecia la enseñanza y aprendizaje del quechua en el sistema educativo formal si bien responde a la realidad sociocultural y lingüística de la sociedad boliviana, esta se debate en situaciones complejas y hasta contradictorias, que son acrecentadas por la visible falta de una planificación lingüística que permita superar las limitaciones observadas. La E y A del quechua en el sistema educativo formal incluyendo la educación superior implica un reto y desafío que requiere una formación docente sólida capaz de responder a las complejas y diversas situaciones socio-lingüísticas de los estudiantes y sobre todo contar con orientaciones metodológicas para el eficaz aprendizaje de la lengua, como es deseable. Sin duda la formación y

capacitación docente en este ámbito es determinante, además de la clara convicción de que la enseñanza de las lenguas indígenas originarias no solo es cuestión lingüística sino también política e ideológica que tiene que ver con la reivindicación de estas lenguas y culturas durante siglos subalternizadas, negadas e invisibilizadas como efecto de la colonización.

Sin embargo, considero que no solo es cuestión de interpelar, sino también, de responder a estos retos, a estos resquicios, como oportunidades para generar en lo posible situaciones favorables para la reivindicación y revitalización de nuestras lenguas y culturas ancestrales, el potenciamiento del bilingüismo urbano y rural, la interculturalidad, el desarrollo del pluralismo epistemológico entre otros retos que desde espacios concretos como son las aulas, las clases de lengua originaria quechua se deben ir asumiendo. Es menester pensar en transformaciones pedagógicas y didáctico-metodológicas venidas desde abajo, desde las aulas, particularmente en lo que atañe a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas, que si bien aparecen como obligatorias en las mallas curriculares en las urbes, tienen poca opción de desarrollarse y restituirse desde estos espacios, debido a su implementación solo como materia de estudio o aprendizaje como se hizo mención, además en una estructura educativa repetitiva y conservadora. Lo que más bien podría generar actitudes lingüísticas poco favorables hacia la lengua originaria y su aprendizaje como lo describen las investigaciones realizadas por Sichra (2009)² y Zurita (2011)³.

² Debido a la ausencia de métodos apropiados y de maestros de quechua formados con la especificidad necesaria, las condiciones para la enseñanza de la lengua a niños y jóvenes monolingües castellano hablantes son poco favorables. A esto se añade lo que Albo y Campero (2004, p. 62) apuntan, un ambiente hostil a las lenguas indígenas en áreas urbanas que exigen metodologías especialmente atractivas y motivadoras (SICHRA, 2006, p. 9).

³ “En general se aprecia el desarrollo de contenidos gramaticales, seguidos de prácticas estructurales como las conjugaciones, construcción de oraciones sueltas y memorización de vocabulario básicamente, situación en la que el estudiante muy difícilmente adquirirá la competencia comunicativa en esta lengua” (ZURITA. Ponencia: Enseñanza del quechua como segunda lengua [STLILLA, 2011]).

Antecedentes de la propuesta

En la actualidad la lengua quechua atraviesa situaciones trascendentales en el contexto boliviano, ésta comienza a restituirse también, en espacios urbanos impulsada por las políticas lingüísticas y educativas de las últimas décadas particularmente las Reformas Educativas de 1994 (Ley 1.565) y la de 2010 (Ley 070) que incorporan las originarias en los procesos educativos como primera lengua en contextos rurales y como segunda lengua en las urbes, y la Ley 269 que en su Art. 7 que hace referencia al reconocimiento de alrededor de las 33 lenguas indígena originarias de Bolivia como oficiales junto al castellano. Y el Art. 19 que hace referencia a la obligatoriedad del uso las lenguas originaria en los espacios de servicio público, de acuerdo a la región.

No obstante, este marco legal favorable para el desarrollo del quechua, una de las lenguas originaria de mayor expansión y difusión en la región, los resultados son poco alentadores sobre todo en el ámbito de su enseñanza ante la carencia una planificación lingüística y orientaciones metodológicas que superen la enseñanza tradicional de esta lengua. Esta situación también se refleja en la academia, como pude constatar a través de mi labor docente en la materia de Quechua III y IV de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la Universidad Mayor de San Simón.

Desde un inicio de mi labor docente en este contexto percibí la poca motivación e interés del entorno académico e institucional en general hacia la lengua y cultura quechua, con fuerte incidencia en la poca sensibilización de los estudiantes al aprendizaje de esta lengua, situación agravada por la vigencia de una enseñanza tradicional de este idioma centrada en el estudio de la estructura gramatical de ésta, acompañada de ejercicios y practicas estructurales, conjugaciones verbales, repetición y memorización de vocabularios y diálogos preelaborados, entre otros, que fuera de la buena intención de los docentes no responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes, generando más bien desánimo y poco interés por la materia y la lengua en general, como descri-

ben los testimonios registrados a inicio de gestión en un dialogo participativo, en el que la mayor parte de los estudiantes manifiestan que tienen cierto grado de conocimiento de la gramática de la lengua, mas no la hablan, lo cual les desanima bastante, por lo que manifiestan de manera general su deseo de comunicarse en esta lengua, junto a la afirmación de la falta de transmisión de la lengua por sus padres en sus hogares.

Frente a esta situación ratifique mi decisión de plantear un nuevo enfoque metodológico con características más comunicativas y participativas que debían partir de un conjunto de estrategias motivacionales y de sensibilización hacia el aprendizaje y recreación de la lengua y cultura quechua por una parte y por otra responder las demandas de nuevos usos y funcionalidad de la lengua en contextos urbanos marcados por la migración, la modernidad, la tecnología, la aculturación, la crisis de valores entre otros y sobre todo la ruptura en la transmisión generacional de esta lengua y su consecuente desplazamiento en las generaciones jóvenes.

Reflexiones metodológicas

En la enseñanza de lenguas en general se han ido dando importantes cambios frente a la larga data de la enseñanza tradicional de éstas, centrada en el estudio y conocimiento de la estructura de las lenguas básicamente; surgiendo en contraposición métodos y enfoques como el comunicativo en los que además del desarrollo de las habilidades lingüísticas de los aprendices en la lengua meta, se da importancia y atención a la interacción como medio y objetivo en la enseñanza y aprendizaje de una lengua dando lugar al planteamiento de la **competencia comunicativa** como objetivo de la enseñanza de una lengua. Esta noción de competencia comunicativa introducida por Hymes (1966) tiene que ver con lo que el hablante necesita para comunicarse apropiadamente dentro de una comunidad de habla específica y cómo adquiere nuevos conocimientos y habilidades para interactuar con hablantes de la lengua objeto de aprendizaje, es decir, la competencia comunicativa

comprende las lenguas en su contexto. Mas tarde autores como Samovar y Porter (1994), Byram (1997), Byram, Gribkova, Starkey (2002) y Corbett (2003) entre otros, van más allá y sugieren también, la **competencia intercultural** en la enseñanza de las lenguas como L2, definida como la capacidad para comunicarse eficazmente en situaciones interculturales y para establecer relaciones apropiadas dentro de contextos culturales diversos. Guilherme (2000), por su parte, describe dicha competencia como: “La capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia” (GUILHERME, 2000, p. 297). Si bien, estos y otros aportes son orientaciones importantes para la enseñanza de las lenguas como para la planificación lingüística en general, la enseñanza de las lenguas originarias requiere no solo de adaptaciones metodológicas, sino también, de innovaciones pedagógicas y didáctica-metodológicas incluyendo las pedagogías locales y la experiencia propia, que atiendan las diversas situaciones y demandas concretas de estas lenguas en cada contexto.

Propuesta metodológica

Objetivo general

- Implementar una metodología local propia en la enseñanza del quechua como segunda lengua en la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL) de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba a partir de una transformación epistemológica basada en el Enfoque Cultural, Comunicativo y Textual.

Objetivo específicos

- Construir de manera colectiva y participativa procesos de innovación pedagógica didáctica metodológica en la enseñanza del quechua como segunda lengua por medio de la aplicación del Enfoque Cultural, Comunicativo y Textual de la lengua en la materia de Quechua de la Carrera de LAEL de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba.

- Identificar los factores que inciden en la poca motivación, falta de interés y bajo nivel de manejo metodológico de la lengua quechua por parte de los estudiantes de la materia de quechua.
- Determinar las continuidades y rupturas intergeneracionales de la lengua quechua en los estudiantes de esta materia de la carrera de LAEL.
- Proponer estrategias metodológicas comunicativas e intra interculturales en la enseñanza del quechua como segunda lengua a partir de la aplicación del método etnográfico y el aprendizaje vivencial.

Descripción de la propuesta

A lo largo de estos años me sometí a un proceso de construcción y deconstrucción permanente para el desarrollo una propia mirada epistemológica que me posibilitó construir el Enfoque Cultural Comunicativo y Textual (CCT). Dicho enfoque en realidad constituye mi marco teórico epistemológico y metodológico de partida para trabajar la enseñanza de la lengua quechua a nivel académico superior y consiste en el aprendizaje de la lengua quechua como medio de comunicación, pero también de construcción de conocimientos, pensamientos y formas propias de ver y organizar el mundo en una especie de reconciliación y convivencia con la lengua y cultura a partir de experiencias concretas dentro y fuera del aula donde el lazo afectivo es determinante en este proceso, se trata de interesar, “enamorar” al aprendiz a la lengua, partiendo de la premisa de este enfoque: **“Qhichwa simita yuyaywan, simiwan, sunquwan yachakunchik”** ‘El quechua aprendemos con la mente, la boca y el corazón’, es decir, ‘pensando, hablando, sintiendo afecto, cariño, voluntad, por las características que la envuelven como una lengua minorizada, desprovista de prestigio y estigmatizada, de tradición oral, entre otras. Otro elemento que introduce mi enfoque desde una perspectiva política es la reivindicación y revitalización de la lengua y cultura quechua, centrando también atención los procesos de intra-interculturalidad que permite la valoración y

empoderamiento de la cultura propia para el dialogo y respeto entre los diferentes que permitan superar la situación de subalternidad y diglosia en la que la que el quechua hasta ahora se ha mantenido. Las lenguas y culturas indígena originarias tienen mucho que aportar al mundo desde sus cosmovisiones y su relación de respeto y reciprocidad con su entorno y todo lo que en ella existe.

El enfoque cultural tiene que ver también, con esta relación intrínseca entre lengua y cultura por una parte y por otra en la condición de postergación de éstas a partir de la colonización. Enrique Leff (2017) menciona que la colonización no fue solo de territorios, sino también, de las mentes, bajo el paradigma epistemológico basado en la separación del hombre con la naturaleza los conocimientos, saberes, y modo de vida propio de los pueblos indígenas fueron subalternizados desde entonces. Actuales reflexiones en el ámbito educativo plantean la descolonización/decolonialidad. Boaventura de Sousa (2005) plantea que la descolonización parte de asumir que no existe un sólo tipo de conocimiento hegemónico, sino muchos y diversos conocimientos. Por otra parte autores como López y Prada (2009) señalan que en las diversas culturas existen muchos sistemas de significación, cada cual construye una determinada realidad y la expresa como realidad material o simbólica y la transforma en acción social. Es decir, que la sociedad no sólo se estructura de forma racional, sino también con sensibilidad y/o espiritualidad, se trata de recuperar la visión identitaria de la cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua originaria.

Finalmente, el enfoque textual, tiene sustento en el texto como recurso comunicativo que se hace patente y visible en la cotidianidad. En esta línea, el abordaje de la lecto-escritura partirá de la producción de textos orales y escritos significativos.

Por otra se considera también las pedagogías locales correspondientes a los procesos pedagógicos que de manera natural se dan en las comunidades andinas centrados en la observación y el hacer no necesariamente enseñado sino más bien compartiendo y/o recreado “*qhawaspa – ruwaspa*” ‘mirando-haciendo’ y “*uyarispa*

– parlaspa” ‘escuchando-hablando’; y la experiencia propia acompañada del sentir y vivir la lengua. Sobre todo, porque las líneas teóricas y metodológicas de enfoque tradicional no logran la comprensión y el accionar de la enseñanza de la lengua quechua desde la realidad local.

Descripción de la experiencia

La tarea de la enseñanza del quechua que asumí como proyecto de vida en mi condición de profesional quechua hablante, me permitió cuestionar, reflexionar acerca de los resultados poco alentadores encontrados en la enseñanza aprendizaje de esta lengua en la academia, sobre todo frente a mis expectativas respecto a los avances metodológicos en la enseñanza del quechua. Esperaba encontrar en este espacio académico al menos aproximaciones a los métodos y enfoques comunicativos surgidos en contraposición a los métodos tradicionales de larga data en nuestro contexto. La vigencia de métodos tradicionales que los creí superados, centrados en el estudio y aprendizaje de la estructura gramatical con resultados poco alentadores frente a las demandas y necesidades de los estudiantes de la carrera de LAEL, me generaron de manera inmediata la necesidad de plantear otras formas de abordar la lengua quechua en este espacio donde se forman profesionales lingüistas, cuya labor es de trascendencia e impacto ante la situación coyuntural que las lengua indígenas atraviesan en el contexto local e internacional.

Así, para la construcción de esta propuesta pedagógica, didáctica metodológica recurrí a los siguientes aspectos: mi experiencia como maestra de idiomas del nivel secundario, que inicialmente me permitió adaptar la didáctica básica de las lenguas, mi formación en educación intercultural bilingüe y mi vivencia de la lengua y cultura quechua como bilingüe quechua-castellano hablante, soy bilingüe de cuna

Esta propuesta pedagógica, didáctica metodológica de enseñanza del quechua como L2, parte de un diagnóstico general

del contexto, las necesidades y expectativas de los estudiantes respecto al aprendizaje del quechua y el perfil lingüístico y cultural de estos, caracterizado por niveles diferenciados de manejo de la lengua en un mismo curso o grado de estudio y una marcada actitud pasiva y poco motivada a su aprendizaje. En estas circunstancias, el objetivo lingüístico se subsume a la tarea previa de despertar interés, agrado, afecto hacia la lengua, denominada desde la teoría como actitudes lingüísticas favorables, determinantes para el aprendizaje sobre todo de una lengua indígena estigmatizada y discriminada

Este enfoque es implementado de manera procesual, dinámica y auto-reflexiva, en una aproximación a la investigación-reflexión con estudiantes de las asignaturas Quechua III y Quechua IV de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la Universidad Mayor de San Simón de Bolivia, el desarrollo de este Enfoque Comunicativo y Textual (CCT) implica la planificación de contenidos del contexto de la lengua, actividades y estrategias metodológicas diversas que respondan a los propósitos y objetivos de las unidades de aprendizaje, elaboración y selección de materiales diversos en contraposición a al uso de un texto único y; procesos de evaluación coherentes al enfoque y el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia intercultural como objetivos de esta propuesta.

Metodológicamente, esta experiencia asume cuatro momentos para el desarrollo de las habilidades lingüísticas demanda generalizada de los estudiantes. El primer momento, corresponde al diagnóstico general mencionado. El segundo momento, corresponde a la sensibilización o motivación hacia la lengua y cultura quechua y su aprendizaje. En el tercer momento, se asume el desarrollo de la expresión oral como la base para la apropiación significativa de la lecto-escritura. El cuarto momento, es el abordaje mismo de la lecto-escritura a partir de la producción de diversos tipos de texto en un proceso de transferencias de sus habilidades lingüísticas del castellano al quechua. La evaluación no es asumida como momento independiente del proceso, sino como parte de éste.

Por razones operativas, hare referencia a los actores como hablantes y aprendices hablantes en términos generales, no obstante existir otros “matices lingüísticos” en la clase. De esta manera, con los primeros se apunta a la reafirmación de su identidad y autoestima para el desarrollo y empoderamiento de la lengua y cultura quechua; con los segundos, a descubrirla, rastrearla en el contexto familiar y social como punto de partida para su aprendizaje con identidad y autoestima.

Entre las técnicas empleadas están también, las que corresponden a la etnografía como: las historias de vida, las pesquisas y observaciones participantes, las entrevistas, las conversaciones informales, el rastreo de la lengua y sus saberes en la familia, en la comunidad, las autobiografías y biografías, las recreaciones culturales, las visitas a las comunidades de habla de la lengua, entre otros de carácter más sociolingüístico y pedagógico como los proyectos de aula, las dramatizaciones de cuentos en las escuelas, la lectura de cuentos en la familia, las caminatas lingüísticas, los trabajos grupales e individuales, la socialización de las investigaciones, los mapas parlantes, los textos ilustrados, los “diálogos incidentales”⁴, el juego de roles y otros. Son notables por su impacto actividades como las recreaciones culturales dentro y fuera del aula, las pesquisas de los conocimientos y saberes locales de nuestros abuelos y abuelas. Las visitas a las comunidades y escuelas con proyectos de aula con las dramatizaciones. Está también la producción oral y escrita de tipos de texto literarios, informativos, descriptivos, recreativos, instructivos entre otros acompañados de actividades de metalingüística y metacognición. Cabe mencionar que entre estos textos están las infografías, para sensibilizar problemas medio ambientales y la enfermedad del covid-19 como temas emergentes. La música, el canto, el cuento, el arte dramático entre otros son recursos y estra-

⁴ Según Prof. Justy Tesanos Pinto: los diálogos incidentales hacen referencia a la dialogo y reflexión acerca de un tema en su momento en el aula (Comunicación personal, 2005).

tegias desarrollados con diversos propósitos, lingüísticos, culturales y pedagógicos. Cabe resaltar el canto como recurso permanente de: sensibilización, desarrollo de la expresión oral, de reflexiones culturales y pedagógicas entre otros. Se recurre a la música, al canto como estrategia metodológica por su gran valor pedagógico y su importancia en el desarrollo cognitivo, afectivo y lingüístico de los aprendices de la lengua y el trascendental sentido que tienen en el mundo andino, más allá de su carácter artístico y universal. En los Andes la música, el canto es una de las mayores expresiones de diálogo del hombre con la naturaleza. En las clases de lengua de quechua, la audición de canciones seguida de diálogos incidentales acerca de los sentimientos y evocaciones que les provoca más allá de la comprensión del texto, genera un ambiente emotivo o cultura de aula propicia para el desarrollo de contenidos del contexto de la lengua; y su interpretación, un ambiente festivo que estimula el agrado por la lengua.

En este enfoque, los procesos de evaluación se desmarcan también, de las clásicas pruebas objetivas y practicas estructurales, centrándose más en una evaluación de proceso, entendiendo que en este enfoque los estudiantes más que describir y hablar de la lengua, hablan la lengua, reflexionan, piensan, construyen en ella, es decir, se valoran sus esfuerzos por expresarse en la lengua (más que memorizarla) en las conversaciones informales con hablantes del quechua, en las caminatas lingüísticas por los mercados, calles y algunas calles y plazas del cercado o pueblos cercanos, en las entrevistas y dialogo informales que hacen, en las transcripciones, traducciones e interpretaciones, en la socialización de sus trabajos, en los debates y diálogos incidentales en la clase, en las narraciones de cuentos, en las interpretaciones poéticas y musicales, en las dramatizaciones en el aula y las escuelas visitadas y otras actividades. Todos esos momentos de uso y recreación de la lengua son objeto de valoración en este proceso. Como se aprecia, los aprendices de la lengua, ya no se concentran tanto en memorizar vocabularios, diálogos y frases estructuradas, sino más bien en disfrutar y recrear la lengua de acuerdo (a su nivel y) a su necesidad comunicativa.

Incluso se ve con buenos ojos su recurrencia a diccionarios y textos de gramática para consultas de orden lexical, semántico y sintáctico de la lengua en los momentos mencionados, incluyendo los exámenes. Esta autonomía progresiva en sus aprendizajes de la lengua es objeto de valoración o evaluación.

Resultados obtenidos

Entre los resultados obtenidos de la innovación metodológica para el aprendizaje de la lengua quechua están:

- El Aprendizaje y desarrollo de la lengua en su forma oral y escrita apreciados en la presentación de sus trabajos, informes, socialización de sus investigaciones, producción de textos, participación activa en la clase y fuera de ella, en sus tareas creativas, en la elaboración y presentación de sus carpetas con los contenidos temáticos abordados y otros textos como cuestionarios, descripciones, guías de entrevistas, transcripciones, libretos, canciones, cuentos y otros textos de su propia autoría acompañados de ilustraciones y otros recursos.

- En las presentaciones orales recurren a mapas parlantes, foto lenguaje, esquemas, gráficos, ilustraciones, música, videos y otros recursos extralingüísticos para reforzar la comprensión del texto en general. Como el nivel de los estudiantes es diverso en el manejo de la lengua meta, estos recursos son una especie de referentes, apoyo, “ayuda memoria” tanto a nivel escrito como oral, para una presentación de sus trabajo coherente y sistemática como evidencia de sus aprendizajes.

- Cambios actitudinales en sus participaciones en la clase, en el contenido de sus trabajos, en sus reflexiones y uso de lengua, cada vez son más creativos. Dejan de ser prácticas estrictamente estructurales, gramaticales a los que estaban acostumbrados en el que daban mayor importancia a la forma de la lengua que a la función

- Los diálogos incidentales en el desarrollo de las unidades temáticas, son más participativos. En un principio, había que insistir

en la participación de los estudiantes, casi de manera forzada. En el desarrollo de contenidos más sociolingüísticos y culturales, sus intervenciones son más espontáneas, reflexivas y aportadoras. Su actitud receptiva pasa a ser participativa. En este proceso mi apoyo es determinante, sigo con atención sus intervenciones verbales, brindándoles ánimo, aliento para que continúen sus participaciones y cuando es necesario también, brindándoles el léxico clave que requieren para construir o expresar sus ideas.

- El miedo al error se va disipando. Generalmente, su expresión verbal era auto reprimida por miedo al error, en el clima de confianza generado (cultura de aula), participan a veces en su “media lengua”. Preguntan abiertamente y en voz alta sus dudas y demandas específicas. Así, recurren también, a diccionarios y textos de gramática en físico o en digital (que a sugerencia mía traen en sus celulares o portátiles) en todo momento que necesiten. Esto les hace más autónomos en sus aprendizajes. Por lo general, los estudiantes monolingües o bilingües incipientes, solían sentarse al lado de un bilingüe, no tanto como apoyo para sus aprendizaje de la lengua (par experto); sino, para repetir la respuesta a la docente.

- Avances en la apropiación de la norma escrita. La norma escrita es abordada en la producción de textos. Es en ese momento que surge la duda, la dificultad para escribir con las normas y reglas ortográficas apropiadas, es precisamente en ese proceso que se atiende sus dudas y necesidades de manera más específica, enfática y precisa. En la revisión y la reescritura de los textos también consolidan sus aprendizajes sobre la escritura de la lengua. La apropiación de la lecto-escritura desde la praxis tiene resultados alentadores.

- Identidad y autoestima: los estudiantes manifiestan agrado y autoestima de su condición de hablantes de la lengua quechua, sobre todo a partir de su autovaloración y la valoración y respeto de sus compañeros por los conocimientos y saberes de sus abuelos, de su familia, saberes que por primera vez se visibilizan en una clase universitaria y son valoradas por la docente y sus compañeros. Por su parte, los no hablantes, en esa acompañamiento y

construcción colectiva de aprendizajes, también reconocen y valoran la lengua y cultura desde las experiencias de sus compañeros y las suyas propias, lamentando el quiebre en la trasmisión intergeneracional de la lengua en sus familias.

Análisis e interpretación

- Valoración en cuanto a aprendizajes: es muy satisfactorio apreciar avances en sus aprendizajes respecto a la lengua meta, particularmente en la expresión oral, que les posibilita una comunicación más efectiva en contextos de uso de la lengua.

- El cambio de sus actitudes lingüísticas favorables hacia el aprendizaje de la lengua es contundente y apreciable en su predisposición a otras formas de aprender la lengua. A experimentar un acercamiento vivencial con ésta.

- Es muy grato percibir que la sensibilidad generada hacia la lengua y cultura quechua traspase a otros ámbitos de la vida cotidiana de los estudiantes, a sus relaciones con el entorno, con sus compañeros, con sus familiares, con la naturaleza., según sus testimonios.

- Es también valorable la construcción colectiva, cooperativa de sus aprendizajes coherente a las prácticas del mundo cultural del quechua, trabajan en ayni, en yanapanaku (colaborativamente).

- Los estudiantes logran asumir el quechua en términos de enseñanza, ya no como asignatura a aprobar; sino, como un medio que genera conocimiento y oportunidades académica y económicas también.

Asimismo, me satisface enormemente el cambio de actitud hacia su propia identidad, o la reconstrucción de ella.

- Entre las fortalezas, se aprecia el reconocimiento del quechua como una lengua viva en el entorno local e inclusive familiar. El afecto es el punto clave en la aproximación a la lengua y la cultura que garantiza su sostenibilidad.

La aproximación a la comunidad de habla de la lengua genera contacto con hablantes nativos del quechua posibilitando el aprendizaje funcional de la lengua.

En el desarrollo de sus competencias lingüísticas, más allá de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, los estudiantes avizoran otras caminos, otras tareas como lingüistas : la investigación, la elaboración de proyectos, la evaluación de proyectos, la producción de textos, el diseño de materiales de texto audiovisuales, la planificación lingüística, la traducción e interpretación y, la participación en procesos de revitalización y recuperación de las lenguas, el uso de las aplicaciones móviles con propósitos lingüísticos, pedagógicos y culturales entre otras tareas.

- Se identifican como debilidades e imponderables, la carga horaria limitada que se asigna a la asignatura desde la planificación curricular de la Carrera (entre 1 y 2 clases a la semana). La asistencia irregular de algunos estudiantes por choques de horarios y razones laborales. La persistencia de estereotipos negativos hacia la lengua en el contexto urbano e incluso académico. Existe docentes y estudiantes incluso de la carrera y facultad que rechazan la lengua originaria. Las experiencias poco favorables al aprendizaje con métodos tradicionales. La poca apertura al cambio por parte de algunos docentes de la lengua originaria.

- Esta propuesta es sustentable porque responde a las necesidades y demandas del contexto actual. Genera el aprendizaje de la lengua con identidad y autoestima. El mayor esfuerzo para su aplicación y replica es la voluntad y el deseo de cambio en las prácticas pedagógicas. También es replicable, por su carácter flexible que permite adaptaciones y mejoras constantes.

En mi práctica docente enseñé lenguas extranjeras con agrado, pero nunca llegue a la satisfacción plena de mi labor docente hasta antes de enseñar el quechua una de mis lenguas maternas, en el camino entendí, que la enseñanza de esta lengua solo desde un enfoque estructural descuidando su potencial cultural era como enseñar una lengua sin alma, y la lengua tiene vida y tiene alma, tiene espíritu como sus hablantes.

Sin duda las variantes emocionales como la motivación, la autoestima, la alegría, la emoción son factores psicológicos naturales

que influyen en el aprendizaje de la lengua por parte de los estudiantes, pero también, inciden en el docente que acompaña y guía ese proceso y también construye conocimiento en ese emocionante andar.

PACHI... munasqa ñawiriqkuna 'gracias estimados lectores'.

Referencias

LÓPEZ, L. E.; PRADA, F. Educación superior y descentramiento epistemológico. En L. E. López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia: Plural, 2009. p. 427-55.

LEFF, E. The Power-Full Distribution of Knowledge in Political Ecology. *London & New York*, p. 64-75, 2015.

SANTOS, B. de S. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Extensión, Universidad de la República, 2010.

SICHRA, I. *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo?*, 2006.

SAMOVAR, L. A.; PORTER, R. E. *Intercultural communication: A reader*. Belmont, Calif.: Wadsworth, 1994.

BYRAM, M.; FLEMING, M. (eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. En: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

ARRATIA, M. "Wata Muyuy: Ciclos de vida en culturas acrocéntricas y tiempos de la escuela." Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un Distrito Quechua de Bolivia. *IIFE-UNESCO*, Buenos Aires, 2002.

Unidad de aprendizaje: La cosmovisión andina

Estrategia metodológica: la canción

Para el abordaje de esta unidad de aprendizaje recurrimos a la canción como estrategia metodológica para el aprendizaje de la lengua y su recreación cultural

Se parte de la audición de la canción, en una primera instancia independientemente de la comprensión del texto, se recurre a un cuestionario verbal a cerca de las diversas sensaciones, sentimientos que le ha despertado su audición, siendo explícito y su impacto emocional, la canción los transporta al contexto de la lengua.

En un segundo momento, se repite la audición de la canción y se realiza un breve dialogo incidental acerca del contenido lingüístico y cultural de la canción. Este momento es apoyado con una lista de palabras o vocabulario que se la docente va anotando en la pizarra para facilitar la comprensión del texto.

Luego se realiza la transcripción completa de la letra de la canción, la docente verbaliza la canción y un estudiante asume la escritura en la pizarra y los demás en sus cuadernos, terminada la transcripción se realiza revisión y corrección lingüística del texto, de manera colectiva con el apoyo de la docente. En este momento metalingüístico se pone atención a las limitaciones y dificultades de escritura observadas en este proceso. Luego se realiza la reescritura del texto en la pizarra como en los cuadernos de manera individual.

Finalmente se hace una nueva lectura compartida del texto revisado y se ingresa a su interpretación. Para este momento, el texto ya es significativo, ya no es una simple repetición o memorización. Afirmación que la hago por la satisfacción manifiesta de los estudiantes a interpretar la canción:

– “Juktawan takirina yachachiq” ‘cantemos una vez más profesora’

– “Kay takiy k’achitu, takiriyta munani”. ‘Esta canción es bonita, me gusta cantarla’

Por otra parte, el análisis de las características lingüísticas y textuales del texto de la canción, genera aprendizajes concretos en y de la lengua: vocabulario, gramática, fonética, semántica, etc. Por otra parte, su contenido cultural invita a reflexiones e interpretaciones como en este caso, referidas a la cosmovisión andina.

Intillay killallay ‘Mi sol mi luna’

Takiq: Luzmila Carpio



Intillay Killallay k'anchayniykiwan	Mi sol, mi luna, con tu luz
Khuskachasqa tukuy kawsayku, ñuqayku	juntos vimos, nosotros
Qamman tata inti napaykamuyku	A ti padre sol, te saludamos
Khuksachasqa qamta yuyayku, ñuqayku	juntos te recordamos, nosotros.

A partir de esta canción se inicia todo un proceso de acercamiento, estudio, reflexión, comprensión de la Cosmovisión Andina como unidad de aprendizaje y temática central de la materia.

La canción en principio nos permite una aproximación a las matrices epistémicas indígenas, estas son agro céntricas y cosmocéntricas, la naturaleza es considerada el centro de regeneración de la vida. En el plano epistémico, esto quiere decir que la sabiduría y la forma de concebir y vivir la vida misma fluye como producto de la estrecha relación simbiótica hombre-naturaleza. En esta relación se puede apreciar claramente en “la concepción de tiempo y espacio como dos categorías indesligables (ARRATIA, 2012).

Así partimos de la internalización del tiempo y del espacio: el “**janaq pacha**” ‘el cielo’, el “**kay pacha**” ‘la tierra’, el “**ukhu pacha**” o inframundo, desde una noción cíclica e interdependiente.

Los estudiantes organizados en grupos elaboran luego laminas con ilustraciones que expresan la cosmovisión andina y

estos tres espacios conformando el planeta. Estos trabajos luego son presentados y explicados frente a la clase.

Algunos grupos se centran en la interpretación de la canción en la lengua nativa, recurriendo a frases cortas, que juntas y separadas por comas, van conformando el texto. Unos más simples y cortos que otros más largos, dependiendo de su nivel de manejo de la lengua, pero todos lo hacen en la lengua, sin mayores problemas, consultando sus dudas permanentemente a la docente. En ocasiones si piensan que el mensaje es muy importante escriben en castellano la parte más importante y luego retoman el quechua.

La canción nos enseña, nos expresan un yachay y un kawsay profundo. Todos vivimos con la luz del mismo sol, con la luz de la misma luna. Todos vivimos y disfrutamos del calor del sol. Por eso los hombres en los Andes le saludan con respeto, le recuerdan, le agradece su existencia. Si todas las personas en el mundo pensáramos con esa lógica tan simple: todos vivimos bajo el mismo sol, bajo la misma luna, en la misma tierra, entonces todos somos iguales, todos somos hermanos, entonces porque peleamos, por que hay guerras, si todos podemos vivir juntos en armonía bajo un mismo sol (Grupo de trabajo. Clase de quechua III, 2020).

El reconocimiento de la cultura quechua como una cultura cosmogónica, biocéntrica, agrocéntrica centrada en la relación de complementariedad del hombre con la naturaleza es retroalimentada posteriormente desde las diversas canciones que hablan de la madre tierra, del agua, de los animales, etc.) y los abordamos como lo hemos anunciado.

La audición de estos cantos, de esta música tiene también, el propósito de despertar y estimular la sensibilidad de los estudiantes a sentir la naturaleza, desde nuestra proximidad cotidiana con ella, como menciona Arratia. El **saber** en esta cultura es altamente sensitivo, no es enteramente racional, pues se conoce con todos los sentidos, se aprende a mirar el cielo, observar con detalle el brillo de las estrellas, la densidad de las nubes, el frío del viento para predecir el clima en la tierra. Se aprende a sembrar y cuidar la chacra, las plantas con cariño para que den fruto, por eso se dice que se

aprende también, con el corazón, con cariño, por eso se es capaz de vivir en comunidad, practicando valores y costumbres basadas en la reciprocidad, el cariño y respeto a la naturaleza o Pachamama (ARRATIA, 2012). El acercamiento a las cosmovisiones y a los sistemas de conocimiento indígena, desde las aulas, desde las clases de quechua, van generando una aproximación al pluralismo epistémico y su práctica como un desafío en la construcción de conocimiento desde una matriz epistémica diferente a la ciencia universal y más próxima a la de la lengua y cultura quechua. Explorar los saberes indígenas desde su cosmovisión, es en adelante uno de los propósitos de la materia, para el aprendizaje de la lengua con identidad y autoestima, en este proceso se pone en juego las competencias lingüísticas en la lengua meta, al ser la lengua precisamente la portadora de estos saberes y estas lógicas.

Muchos de los estudiantes son provenientes de las comunidades, pero ya desde tiempo, incluso desde niños al vivir en la urbe, están relativamente distanciados del contexto de la lengua y es a partir de estos contenidos temáticos y actividades de este enfoque que se los introduce nuevamente al contexto cultural de la lengua.

Como actividad culminante de la unidad de aprendizaje, tenemos la presentación de un texto o documento de manera individual que exprese lo que cada uno ha llegado a internalizar de la cosmovisión andina, es decir como la comprenden y viven. Los resultados son alentadores, hay textos que expresan investigación y reflexión al respecto, otros intentan explicar la cosmovisión a partir de una práctica o costumbre ancestral en su comunidad o familia, todos elaboran algo de acuerdo a su nivel de manejo de la lengua, como a su motivación.

Este es un trabajo de una estudiante, cuya familia es migrante y vive en una zona periurbana, su nivel de manejo del quechua es muy básico, pero logra expresar su mensaje con frases cortas e ilustraciones o fotografías.

Observar el contenido del texto original de cada diapositiva y su traducción.



1. “Qhichwa runap kawsaynin, yuyaynin, yachaynin ima”. ‘Cosmovision andina: la vida, el pensamiento y conocimiento del hombre andino.’

2. Percepción del mundo del hombre andino en sus tres dimensiones: el **janaq pacha** ‘el cielo’. El mundo de las deidades, los dioses y otros, el **kay pacha** ‘la tierra’, el mundo donde vivimos los humanos y todo lo que existe en ella en una relación de respeto y reciprocidad, el “**ukhu pacha**”; ‘el mundo de abajo/el inframundo’, el mundo de los muertos, de nuestros ancestros, el mundo de lo desconocido.

3. “Kay pachapi tukuy yanapanakuspa kawsanchik” ‘en la tierra todos vivimos ayudándonos’, es decir, reciprocando. “mallkikuna sach’akuna puqyninta quwanchik. Uwakuna mikhuyta quwanchik. Las plantas, nos dan sus frutos, los animales nos dan alimento, Chayraku nuqanchik tukuy mallkikunata, uywakunta, pachata jark’ananchik tiyan” por eso todos tenemos cuidar las plantas, los animales, la tierra.

4. “Ñuqa mallkikunta anchata munakuni, wasiypi tarpuni” ‘yo quiero mucho a las plantas y por eso las cultivo’.

5. “Paykunaqa runajina unqunku” “ajina wak mallki jampikunawan jark’ayku” ‘las plantas se enferman como las personas’ ‘y las curamos con otras plantas medicinales’.

6. “Mallkikuna pilipintup wasin kanku” ‘las plantas son la casa de algunos animales como las mariposas’.

7. “Sika sika k’acha pilipintuman paran”. Cumpliendo un ciclo vital en la naturaleza la oruga se transforma en una hermosa mariposa.

8. “Kawsay kay pachapi ancha k’achitu. Ñuqanchik kay pachata munakunanchik tiyan, jark’ananchik tiyan”. La vida en esta tierra es bonita. Nosotros tenemos que amarla y cuidarla. “PACHI PACHA MAMA” Gracias madre tierra’.

Neiza: la docente dijo la cosmovisión andina es la forma de vivir, pensar, conocer y organizar el mundo, del hombre andino”. Para entender esta filosofía de vida, dijo que partamos de la observación y el sentir de nuestro entorno. Eso hice, puse mucha atención a mi entorno, a las personas y demás seres de mi alrededor, observe con afecto, con cariño mi entorno y encontré las bondades de la madre tierra, me emocionó sentir y descubrir que en mi familia recreaba prácticas y valores de cuidado, de respeto a la madre tierra y todo lo que en ella existe, desde la presencia de una pequeña oruga y su transformación en una hermosa mariposa, nunca antes había observado y valorado la vida, hasta los frutos de una pequeña parcela con algunas hortalizas, que mi padre siembra y cuida. Entonces me di cuenta de la importancia del cuidado de la madre tierra como actitud de correspondencia, de reciprocidad si queremos que nos de sus frutos, en esta práctica aprendí a amar todo lo que la madre tierra es y nos da.

Este es apenas un ejemplo del desarrollo de un tema, los aprendizajes de los estudiantes en términos lingüísticos, pero fundamentalmente la comprensión e internalización de la cosmovisión andina inherente a la cultura quechua.

Una escuela por los derechos de la Madre Tierra¹

Danniel Alexander Tumiña²

La formación de los maestros en el pueblo Misak, pues yo creería que más que formar un maestro es la relación con el territorio, con la comunidad, con la autoridad, con la espiritualidad, para que de esa manera puedan generar procesos pedagógicos que aporten a la familia en lo personal, a la comunidad en lo comunitario y a la madre tierra en lo universal, que fortalezcan el conocimiento propio y tengan una noción de vida para las nuevas generaciones y de esta manera buscar estrategias propias y alteras que generen nuevas oportunidades para el ben vivir Misak.

Es el contexto que uno tiene entre hombre naturaleza entre las enseñanzas que nos da la madre tierra para hacer un maestro recíproco que sea alternativo que busque espacios pedagógicos del conocimiento autónomo y dentro de esto lo más importante es conocer el origen de vida es conocer la identidad es conocer la cosmovisión es hablar la lengua, hablando es escribirla es también pensar con ella.

(...) pues resulta y acontece que prácticamente los conocimientos ancestrales se empaquetan y se venden a las universidades

¹ Este texto presenta recortes de una entrevista sobre os desafios da educação escolar e da formação de professores indígenas na Colômbia. Está relacionado a atividade de intercâmbio com os estudantes do curso de Pedagogia de La Madre Tierra da Universidade de Antioquia em Medellín na Colombia no contexto do projeto Rede de Pesquisa Internacional Terra como Princípio Educativo. A entrevista toda se pode ver no canal do NEED – Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade no Youtube.

² Estudante Misak do curso Pedagogia de La Madre Tierra da Universidade de Antioquia em Medellín Colômbia.

convencionales (etnoeducación) y los pueblos indígenas empiezan a pensar que tenemos que tener una formación sistemática académica para poder generar más conocimiento y empezamos a perder la noción de vida Misak y entablamos conocimiento de formación técnica, tecnócrata y burócrata y de esta manera nos vamos adentrado al sistema convencional en donde tenemos que negociar para aprender y compartir vivencias y experiencias del conocimiento propio, enjaulando y sistematizando las comunidades.

Anteriormente se aprendía alrededor del fogón en el círculo de la palabra, aprendía cuando caminaba con los abuelos y abuelas, aprendía cuando iba a trabajar, aprendía cuando caminé el territorio, aprendí cuando estaba en contacto con los espacios de vida espiritual, los páramos, lagunas, ríos, quebradas, montañas, bosques, observando y escuchando las aguas, las estrellas, la luna, el sol, el viento, los truenos, las aves, los mamíferos, los insectos, los reptiles y anfibios; hermanos mayores que están en la madre tierra y de los cuales aprendemos, desaprendemos y reaprendemos, ellos son nuestros seres espirituales que crían y cundan la vida de nuestros espacios sacralicos creadores de vida desde nuestros orígenes de vida Misak.

Ahora hay una situación que se empieza a presentar y es que empezamos a mirar como más importante lo de afuera y no lo propio y por ende olvidamos la voz de nuestros abuelos y abuelas;

empezado a dar cátedras externas enseñado a leer, a escribir, a contar, a sumar, a dividir - bueno todas las cosas de afuera incluso empezamos a contar la historia de afuera, ni siquiera la historia de nosotros con pueblos indígenas y ahí se pierde la noción del maestro y todo eso nos ha llevado unos problemas de desorden y la desarmonización territorial de nuestros pueblos (...).

La transmisión del conocimiento “formación” de uno como persona está en el territorio, con la madre de tierra, con el agua, con el bosque, con los ríos, con las lagunas, con los grandes espíritus, con la fauna y la flora, que se ve reflejada en nuestros abuelos y abuelas sabedoras, que son nuestras grandes bibliotecas caminantes,

ambulantes del conocimiento ancestral de nuestros pueblos originarios.

La educación escrita o de memoria es solo para fines mercantiles traslapado el conocimiento de los pueblos indígenas a libros, revistas, programas, carreras, especializaciones, maestrías, doctorado etc... y de esta manera se privatiza la educación en Colombia y Latinoamérica e incluso las comunidades indígenas tienen que pagar un valor económico para poder acceder.

Es verdad que cuando nosotros empezamos a transcribir una lengua ancestral empezamos a perderla, empezamos a perder la identidad, la cosmovisión, el origen, la espiritualidad, la autoridad, la autonomía y la comunidad de nuestros pueblos, dejado de importar los usos y costumbres, la identidad que nos arraiga a la madre tierra, olvidado a nuestros sabedores y sabedoras, sumergiéndonos en el modernismos y consumismo; tecnologías que fragmentan y cuadriculan los pensamientos y acciones en el territorio

Otras desarmonizaciones que se presentan en los territorios indígenas por parte del gobierno central por implementar programas sociales que nos vuelven dependientes, por medio de ayudas que por lo general vienen maquinados y camuflados para generar conflictos familiares y sociales que desarmonizan los territorios y enferman con sus ayudas económicas o alimenticias (familias en acción, jóvenes en acción, adulto mayor, primera infancia etc.) programas que no son de acuerdo a nuestros contextos naturales, espirituales, culturales y ambientales.

Dentro de la comunidad hay que empezar a implementar programas de acuerdo a nuestros usos y costumbres, viviendas o centros educativos con diseños, arquitectura y materiales propios, procesos de producción ecológicos alimentos limpios, programas de educación propia con noción y visión ancestral, escuelas itinerantes que recorren los territorios y comparten sus vivencias, de esta manera podemos ser autónomos en todos nuestros territorios.

Los desafíos es poder volver a la tierra, poder volver al ombligo y a la matriz de la madre tierra, poder volver a la casa grande que es nuestro territorio, poder volver a la espiritualidad propia, a la identidad, a la lengua, a la cosmovisión, a nuestros alimentos propios. Son desafíos que están en nuestros pueblos que estamos en una lucha constante, pero que de alguna manera estamos buscando personas, organizaciones, cooperantes y comunidades que nos den la mano para poder revitalizar los espacios de conocimiento, de vida, de producción, de salud, de economía y de justicia ambiental (...).

Los sueños son tener escuelas propias, escuelas itinerantes, escuelas que caminen por la vida, en donde podamos aprender el lenguaje del agua, del páramo, de los ríos, las montañas, los bosques, las estrellas, los vientos, la luna, el sol, de la fauna y la flora, acompañado y guiado por nuestros abuelos y abuelas sabedoras; escuelas que protejan el conocimiento ancestral y revitalicen los espacios de vida del pueblo Misak.

(...) los futuros sueños que tengo por la vida son las escuelas por el agua, por los bosques, por los páramos, por los ríos, por las semillas, por las plantas, por los animales por los espíritus mayores, por los pueblos ancestrales y por los derechos de la madre tierra, escuelas que nos de la libertad de pensar y accionar por la vida.

Como nuestros abuelos y abuelas escribieron en el manifiesto guambiando de 1980:

“Esto es de nosotros de ustedes también”

“Hay que recuperar la tierra para repáralo todo”

Pai pai.

PARTE I



TERRA

como princípio educativo

Terra, Natureza e Química: reflexões situadas em uma formação de professores implicada pela vida

Mariuce Campos de Moraes¹

Luiz Augusto Passos¹

Neste capítulo, apresentamos reflexões situadas pela realização de projetos de pesquisa e extensão universitária pautados por uma educação problematizada epistemologicamente por nossa presença na/pela terra, implicando dimensões ético-políticas, socioambientais e psicoafetivas, articuladas a processos educativos que tematizam as relações das pessoas com a natureza e a terra.

Os projetos, por um lado, ocorrem expressando a complexidade da realidade concreta e suas conexões com a vida físico-cultural que expresse dimensões que nos têm mantido vivos e a continuidade da vida na Terra. Em face da tensão acelerada entre os avanços tecnológicos e os atrasos culturais induzidos por interesses de uma economia sem coração nossos projetos demonstram preocupações com o aumento de denúncias de esgotamento físico-material, de degradação de ecossistemas, de erosão genética e de mudanças climáticas em face das quais consideramos central o sentimento gerado pelos projetos humanos na viabilidade da existência de vida no planeta e como essas evocam múltiplas preocupações éticas e morais (BOFF, 2012; JONAS, 2006). Sendo papel prioritário dar sentido e buscar transformações das pessoas, intencionado pela construção, avaliação permanente e direção nos processos de for-

¹ Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso.

mação de professoras e professores, que se constituem pedras fundamentais dessa construção que tem sido abalroados pelos processos beligerantes movidos em direção contrária e por isso precisaria ainda que o que construímos durasse no tempo e nas pessoas.

Refletimos, por outro lado, a necessidade de, além de responder às situações conjunturais, às crises globais que se refletem em todos os processos formais ou informais, e ademais de cansaço e desânimo em face de que foram articuladas, sobretudo desde o último decênio, desmontagens que impeçam políticas públicas efetivas em favor da responsabilidade, autonomia, convivialidade respeitosa, com aprofundamento dos valores da vida, respondendo às demandas reais dos locais onde se situam os educadores e educadoras, respondendo ao contexto dos desafios locais de demandas das escolas e comunidades do campo, quilombola e indígena, que compõem a Rede de Pesquisa Internacional Terra como Princípio Educativo, resultante da parceria da UNEMAT Tangará da Serra e da UFMT Campus Cuiabá e da Seduc Mato Grosso por meio do CEFAPRO/polo, Tangará da Serra/Seduc/MT, em articulação com a Universidad de Antioquia em Medellín e com o Instituto de Estudios Interculturales da Universidad Javeriana em Cali, ambos da/na Colômbia.

A participação da Universidade Federal de Mato Grosso via projeto de pesquisa e extensão tem buscado investigar e complementar o projeto de formação continuada de professores da Educação Básica e fortalecer o domínio do referencial teórico acadêmico científico como uma possibilidade entre outras de produzir e socializar o conhecimento das comunidades.

E este trabalho é também um espelho do realizado no projeto e das formas como temos avaliado, participado e trabalhado, não apenas no âmbito pessoal e institucional, mas como temos valorizado e compreendido os esforços a partir de nossos olhares.

Uma breve história do processo: a criação da Rede Terra como princípio educativo e da participação da UFMT

Nossa participação em processos de pesquisa, extensão, educação e formação docente tem se apoiado nos princípios de coexistência, de partilha e diálogos problematizadores e constitutivos para estabelecer uma relação de complementaridade mútua no interior de projetos de formação continuada de professores no Estado de Mato Grosso:

Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda (*qualquer que seja seu conteúdo, comercial, ideológico ou técnico*), quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, aos homens (*e mulheres*) se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente sobre ela (FREIRE, 1983, p. 14, grifo nosso).

Freire ajuda-nos em nossa relação de complementaridade, apoio e inspiração teórico-metodológica na medida em que nos provoca quando nos mostra como o conceito de “extensão” pode englobar ações que transformam o camponês em “coisa”, em objeto de planos de ‘des-envolvimento’ e o negam como ser capaz de transformar o mundo, mostrando-nos a necessidade de ultrapassar essa condição passiva mediante um conhecimento que implique não apenas uma ação passiva, que negue a ciência como papel fundamental de compreender as formas dinâmicas que atuam de maneira permanente nos processos vivos e de intervenção que, ao invés de passividade e acomodação, implique uma presença ativa e curiosa do sujeito para com o mundo.

Nesse sentido, nossos projetos de formação continuada junto a educadores, homens e mulheres que trabalham na Educação Básica adotaram uma relação de complementaridade mútua, perseguindo uma lógica de articulação escolas-universidade apoiada em uma relação com a qual trocam-se experiências, métodos, princípios pedagógicos, conceitos, construções teóricas e materiais didáticos, todas as pessoas que estejam envolvidas no projeto.

A necessidade de complementaridade na formação continuada e na docência em contexto intercultural surgiu da experiência desenvolvida entre 2009 e 2012, na qual que professores/as indígenas regentes, principalmente do Ensino Médio, solicitaram uma formação muito específica acerca de conteúdos disciplinares ao Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO/polo Tangará da Serra/Seduc/MT, desde os municípios de Barra do Bugres, Campo Novo do Parecis, Denise, Nova Olímpia, Porto Estrela e Sapezal). A demanda para o CEFAPRO decorre do fato de que no sistema de educação do estado de Mato Grosso a formação continuada para professores se estabelece a partir das ações do CEFAPRO. Um dos desafios do Centro era a formação continuada a partir de uma perspectiva culturalmente pertinente e capaz de responder aos desafios da formação em contextos multiculturais de escolas quilombolas, indígenas e do campo. O fortalecimento da relação formativa levou à construção do Coletivo da Terra.

Em 2013, deu-se a parceria com a UFMT, com a qual decidiu-se por uma relação de caráter multidimensional que entrelaça extensão, pesquisa e a formação de professores demandada pelo Coletivo da Terra. Em 2016, foi elaborada a proposta da Rede de Pesquisa Internacional Terra como princípio educativo que agrega professores e pesquisadores de diferentes universidades do Brasil e da Colômbia, bem como da rede pública de Educação Básica de Mato Grosso.

A Rede definiu-se pelo objetivo geral de ampliar a cooperação regional e internacional de pesquisadores relacionados às demandas das escolas e comunidades do campo, quilombola e indígena. A participação da UFMT solicitada combinaria acesso ao domínio do referencial teórico-metodológico, acadêmico-científico com a produção e contribuição específica de socialização do conhecimento das comunidades a outras comunidades e à sociedade mais abrangente de maneira geral. Em especial realizada, sobretudo, por professores que atuam em componentes curriculares das Ciências da Natureza.

A partir de 2107, já constituída a Rede, a articulação formação, pesquisa e extensão se consolidou. No âmbito da rede definiu-se por compreender as relações entre modelo de formação continuada articulada com pesquisa e desenvolvimento das comunidades envolvidas e o respeito aos saberes ancestrais na construção curricular das escolas do campo, quilombo e nas aldeias indígenas; por investigar e fortalecer os processos de formação docente dos componentes curriculares da área da Ciência da Natureza orientados para as demandas da sustentabilidade econômica e ambiental das comunidades; e por realizar um intercâmbio com o projeto de formação “Pedagogia da Madre Tierra”, que se desenvolve no contexto do coletivo equidade, ruralidade e diversidade na Universidade de Antioquia em Medellín/Colômbia em face de sua primacialidade na construção, utilizada em anos anteriores.

Em especial, as atividades da UFMT foram oficinas temáticas para essa demanda por formação continuada articulada com a luta pela permanência na terra, o que nos levou a buscar temáticas como condição humana, terra, natureza e Química. As referidas oficinas objetivavam reconhecer a matriz ocidental da produção do conhecimento químico quanto outras matrizes de conhecimento, compreendendo tanto sua dimensão processual, sua natureza teórica e experimental e seus modelos teóricos, conceituais e representacionais. Nas ações realizadas até 2019, também visamos ampliar as ações afirmativas relacionadas à proficiência de conhecimentos químicos, de modo a reafirmar a relação entre cultura e sociedade, bem como a troca de saberes sistematizados acadêmicos e o popular.

O delineamento metodológico do projeto

Pensamos como Freire (1983, p. 14, grifo nosso) que, quando o “educador(a) se recusa à ‘domesticação’ dos homens (*e mulheres*), sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão (*mecanicista*)”. Nesse sentido, nosso projeto demandou a constituição de uma rede permanente de contato, centrada na co-

municação de agenda, cronograma, programação, planejamento, publicação e no fortalecimento dos grupos envolvidos na formação continuada.

Nossas reflexões situadas pelos projetos desenvolvidos nos últimos anos tomam a ação criadora dos participantes como um objeto de estudo complexo que demanda por princípios de uma epistemologia qualitativa, como dito por González Rey (2005), e assim nossa interpretação pode acessar espaços de subjetividade social, como são os processos educativos. Nos espaços de subjetividade social, deparamo-nos como uma trama de espaços sociais interligados, configurados na dimensão subjetiva e social de pessoas que comungam do projeto, como em nosso caso estão dadas a pesquisa, a extensão universitária e os desafios adotados pela Rede.

Também refletimos a partir dos elementos da pesquisa participante, tida por Brandão (2003) como um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo compreender, intervir e transformar a realidade. Para a pesquisa participante, todo ser humano é uma fonte original de saber. Nesse sentido, buscamos ultrapassar a clássica oposição sujeito/objeto, pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido no interior dos processos de produção coletiva do saber, visando compreender as ações realizadas como transformadoras. Nessa perspectiva de pesquisa, a presença criadora dos participantes também constitui dimensão do desenvolvimento do currículo.

Os sujeitos participantes envolvidos eram estudantes e professores da Educação Básica, da Rede e da UFMT. Da Educação Básica estavam presentes a Escola Estadual Jula Paré, Barra do Bugres, a Escola Estadual José Mariano Bento, de Nova Olímpia, e a Escola Marechal Rondon, do Assentamento Antônio Conselheiro, de Tangará da Serra. Da UFMT estavam presentes, em especial, a Licenciatura em Química e em Educação Física, ambas parcerias do Laboratório de Investigação da Química, da Diversidade e das Aprendizagens (LÍQUIDA). A participação relacionava-se com todas as atividades-comunicação dos projetos, sendo que,

por diversas vezes, os discentes da UFMT participaram como ministrantes responsáveis por oficinas temáticas.

As atividades organizavam-se em torno de oficinas distribuídas durante os 36 meses de atividades da Rede. As oficinas constituíram-se como o espaço relacionado principalmente com ações produtivas de agroecologia. Os procedimentos estiveram apoiados em um sistema dinâmico de atividades-comunicação, capaz de articular ensino, pesquisa e extensão, e baseados em modelos dialógicos e problematizadores, como se dá no caso da investigação temática, um processo de codificação-problematização-decodificação que revela a dinâmica das interações dos processos educativos (FREIRE, 1985). Também combinamos oficinas temáticas e atividades experimentais transdisciplinares, pois consideramos que tal combinação propiciaria atingir comunicação e troca de saberes sobre metodologias investigativas e um referencial sociocultural.

Nessa comunicação, sistematizamos nossas reflexões a partir de três atividades-comunicações constituintes do projeto – os cursos de curta duração, as rodas de conversa, a produção de texto –, de três conceitos envolvidos em nossos projetos – que são natureza, Química e Terra – e três conjuntos de desafios da Rede – a articulação com o desenvolvimento das comunidades, a construção curricular pertinente e as demandas por sustentabilidade econômica e ambiental das comunidades.

A oficina temática “O conhecimento sobre nosso entorno: um confronto entre os saberes científicos e os saberes tradicionais”

Como uma primeira ação de pesquisa e extensão dentro do projeto da Rede aconteceu um conjunto de atividades voltadas a problematizar nossas atividades-comunicações articuladas com o desenvolvimento das comunidades e as possibilidades de construções curriculares:

Este é, diga-se de passagem, um dos equívocos de algumas tentativas no setor da organização e do desenvolvimento das co-

munidades, como também da chamada “capacitação de líderes”. O equívoco de não ver a realidade como totalidade. Equívoco que se repete, por exemplo, quando se tenta a capacitação dos camponeses (e também dos/as professores/as) com uma visão ingênua do problema da técnica (ou da formação docente). Isto é, quando não se percebe que a técnica não aparece por casualidade; que a técnica bem acabada ou “elaborada”, tanto quanto a ciência de que é uma aplicação prática, se encontra, como já afirmamos, condicionada historico-socialmente. Não há técnica neutra, assexuada (FREIRE, 1983, p. 21, grifo nosso).

Sempre foi central para os participantes da Rede que a combinação entre o desenvolvimento das comunidades e a construção curricular pertinente para as escolas envolvidas sempre se intencionou que fosse uma construção que partisse do grupo de professores e ultrapassasse a visão ingênua de uma formação técnica. Por isso, em 2017, foi organizada uma multiplicidade de atividades por meio de um curso de curta duração, uma roda de conversa e produções textuais. O tema do curso foi “Terra como princípio educativo”. Tendo um formato itinerante com diferentes oficinas formativas, o curso desenvolveu-se em dois encontros de formação: em 03 e 04 de julho de 2017 na Escola Indígena Jula Pará, Território Indígena Umutina, Barra do Bugres-MT; e em 27 e 28 de novembro de 2017 na Escola Quilombola José Mariano Bento, Quilombo do Vão Grande, Barra do Bugres. Naquele ano, por decisão da gestão e dos professores das escolas participantes, os estudantes de cada comunidade também participaram das oficinas.

O conteúdo do curso envolveu a noção de conservação e transformação, de perene e flutuações, aspectos cinéticos e energéticos das reações químicas em seis diferentes oficinas formativas: 1: Cultivo de minhoca e pH do solo; 2: Corantes naturais em contexto intercultural; 3: Educação ambiental: reaproveitando o óleo de cozinha; 4: Química e sustentabilidade; 5: A busca da excitação: uma adaptação; 6: Produção do pão: o caráter experimental e interpretativo dos processos científicos.

As rodas de conversas envolveram trocas de experiências durante os dois encontros de formação: na Escola Indígena Jula

Paré ocorreu no período noturno entre professores da escola e os acadêmicos ministrantes das oficinas para compartilhar relatos sobre as mesmas a respeito da interação dos estudantes nas oficinas, da compreensão do tema proposto, das dificuldades de aprendizagens, sobretudo a respeito da experiência de docência em educação escolar indígena.

Na Escola Quilombola José Mariano Bento, também foi no período noturno e envolveu um debate sobre diferentes culturas, tradições e costumes. Para tanto foi apresentada a dança de siriri desenvolvida pela comunidade, sendo que a música foi tocada pelos festeiros de Nossa Senhora Aparecida e o grupo de dança composto pelos estudantes da escola e pelos acadêmicos da UFMT.

A realização desse projeto oportunizou o desenvolvimento de dois outros encontros formativos, que ampliaram o contato com as temáticas do projeto. Em 07 e 08 de agosto, foi realizado um curso de curta duração, problematizado pela arquitetura da casa tradicional e cultural dos indígenas Pareci, ministrado pelo professor José Alfonso Porto Carrero; e, em 09 e 10 de agosto de 2017, foi realizado um curso de curta duração intitulado “Arte e Cultura Pré-colombiana”, ministrado pela professora Maria Eugênia Yllia, da Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Peru, em Tangará da Serra.

Esses processos ampliaram a relação natureza-química-terra e a condição humana implicada em nossa formação. A natureza complexa e o Planeta Terra como sistema aberto às interferências dos projetos humanos estiveram, historicamente, à parte do conhecimento das Ciências Naturais. Aprendemos com Freire (2004) que o caráter conceitual do conhecimento científico guarda um distanciamento da realidade orgânica compreendida pelos saberes tradicionais dos grupos populares. Segundo Prigogine (2002, p. 80), “para a visão (da ciência) clássica, os sistemas estáveis eram a regra, e os sistemas instáveis, exceções, ao passo que hoje invertemos essa perspectiva”, de modo que a ciência clássica se debruçou sobre processos simples que se tornaram a regra dos modelos gerados

pelos conhecimentos científicos, desconsiderando a realidade complexa ou os processos complexos da natureza.

Para Merleau-Ponty (2006) pode-se estudar de modo válido a noção de natureza. São múltiplas as percepções elaboradas ao longo da história de modo que encontraremos a natureza como um elemento finalista ou dentro da concepção humanista, ou da concepção romântica ou segundo uma concepção dinâmica. Historicamente, ela se relaciona com um tipo de destino ou um ser inteiramente exterior, ou com o infinito, ou com a subjetividade individual ou social. Há comumente percepção da natureza como vida. Para o autor, há um conceito recorrente de natureza a partir das ideias de Bergson, em que para eliminar a ideia de contingência tanto física como psíquica, ele conceitua a simultaneidade e reivindica para a filosofia um tempo diferente das determinações da física. Também há um conceito recorrente a partir de Whitehead, para o qual existe uma espécie de reciprocidade entre a natureza e cada um de nós enquanto ser senciente. Somos parte da natureza e funcionamos como qualquer evento da natureza; somos, pelo corpo, parte da natureza, e as partes da natureza admitem entre elas relações do mesmo tipo que as do corpo com a natureza.

Para o autor, a natureza passa a ser probabilística com o advento do indeterminismo probabilístico proposto pela arquitetura de símbolos de Broglie, von Neumann, Bohr ou Heisenberg. Para Prigogine (2002, p. 19), muitas “formas de saber místico negaram a realidade deste mundo mutável e incerto e definiram o ideal de uma existência que permita escapar à dor da vida”; para superá-la, será necessário avançar rumo a uma relação físico-química-vida, para a qual há duas espécies de realidade de massa: uma entrópica, outra contra-aleatória. Sendo assim, uma visão probabilística muito mais dinâmica e constitutiva, com a qual se interprete a natureza então sempre constitutiva de novas possibilidades e de movimento contínuo e transformações.

Na produção de conhecimento químico, ainda encontramos reducionismos que levam a modelos distanciados da realidade complexa, sendo organizados para a compreensão de sistemas estáveis

e simples. Comumente, os profissionais da área da Química têm como seu principal local de trabalho um laboratório (SILVA *et al.*, p. 39); daí aquela imagem do químico usando EPI, jaleco, óculo, luvas, manipulando vidrarias, reagentes puros para análises químicas. Ou, comumente, estão associados com a indústria, com a manipulação de materiais sintéticos e produtos tecnológicos de última geração. A Química é uma ciência constituída ao longo da história humana, em especial entre o século XVI e o século XVIII, mas é instituída a partir do século XIX por meio de teorias, leis, princípios e conceitos e com a saída da tradição de produção de conhecimento pela qualidade dos eventos conhecidos rumo à adesão aos estudos das quantidades de material e energia. O século XX deixou consolidado o campo de abrangência da Química, enquanto ciência decisiva no conhecimento humano e suas conquistas, com a criação da União Internacional de Química Pura e Aplicada (IUQPA). Estuda-se, com abrangência, também a complexidade de processos físico-químicos e bioquímicos que passavam despercebidos em nosso cotidiano (LUTFI, 2005).

Temos convivido também com um reducionismo estreito na produção de conhecimento sobre a Terra. Comumente, os modelos científicos levaram a estudos sobre solo, incluindo o solo do Cerrado – para dar um exemplo do reducionismo dos modelos em nossa região. O solo é interpretado como pobre e altamente dependente de fertilização, adubação e calagem. Mas, ao contrário disso, nossa terra tem identidade singular como qualquer outra existência, proporcionando interações ecológicas intensas que, mutuamente, se engendram em um bioma Cerrado-Pantanal-Floresta, que abriga um bioma de savana tropical em interação com a floresta pluvial tropical por um complexo de formações ecossistêmicas. As médias de temperaturas apresentam poucas variações durante o ano. A precipitação pluviométrica é distribuída em duas estações; em média, permite que recebamos duas vezes mais radiação solar do que recebem os polos, e a circulação atmosférica transfere 80% da energia excedente para todo o planeta.

A oficina temática “Terra e seus ciclos biogeoquímicos: um olhar sobre a sustentabilidade de nossos projetos”

Nossa segunda ação organizada por meio de um conjunto de atividades do Projeto Terra como Princípio Educativo girou em torno do tema dos complexos ciclos biogeoquímicos do nosso planeta; salientando, em especial, aqueles que ocorrem em nossa região. O objetivo visava insistir na relação entre natureza, química e a terra, orientada para as demandas da sustentabilidade econômica e ambiental das comunidades envolvidas na formação e nas possibilidades curriculares culturalmente pertinentes para as escolas participantes do projeto:

Por outro lado, o conhecimento dos camponeses, de natureza “experiencial”, como não podia deixar de ser, acha-se igualmente condicionado. Suas atitudes, por exemplo, em face da erosão, do reflorestamento, da semeadura, da colheita, têm que ver (precisamente porque se constituem em uma estrutura e não no ar) com suas atitudes com relação ao culto religioso, ao culto dos mortos, à enfermidade dos animais e à sua cura, contidas essas manifestações todas em sua totalidade cultural. Como estrutura, essa totalidade cultural reage globalmente. Uma de suas partes afetadas provoca um automático reflexo nas demais (FREIRE, 1983, p. 21).

Importante observação de Paulo Freire, porque essas populações que atendemos não parcelam, segmentam ou seccionam âmbitos da natureza como se fossem ‘autarquias’ ou ilhas sem referência às outras coisas do universo. Pensamos que uma proposição curricular e a sustentabilidade econômica e ambiental estarão relacionadas com uma totalidade cultural no sentido de que ela abarca seus saberes comunitários de âmbitos singulares, que permitem que a diferença não seja fator excludente, mas, ao contrário, convoque outras dimensões para compor um universo, cuja complexidade permite maior segurança à totalidade recortada.

Em 2018, novamente foi organizado um curso de curta duração: uma roda de conversa com produções textuais. Mas o primeiro módulo de formação limitou-se aos encontros entre as pessoas que exerciam a função de professoras/es-pesquisadoras/es do

projeto, incluindo estudantes da Licenciatura em Química e professores da Escola Jula Paré, sendo realizada durante todo o ano em decorrência das necessidades organizativas e de desenvolvimento das atividades readequadas em função de uma greve estudantil na UFMT. O curso, também intitulado “A Terra e seus ciclos biogeoquímicos: um olhar sobre a sustentabilidade de nossos projetos”, para expor uma dessas atividades, que tiveram suas ações de planejamento e organização junto ao curso realizado internamente na UFMT. A leitura e a produção de texto, entretanto, foram viabilizadas nas escolas com auxílio das parcerias da UFMT e do LIQUIDA.

A abordagem da temática da Terra e seus ciclos biogeoquímicos foi definida a partir da demanda por estudo das transformações químicas e seus cálculos, referidos a partir de temas como hidrosfera, ciclos biológicos, geológicos e clivagem química, com a expectativa de abordar uma relação entre Química e sustentabilidade. Levamos para essa abordagem uma demanda por conhecimentos químicos, tais como: estequiometria, aspectos cinéticos e energéticos das reações químicas, concentração de soluções (relação m/v , mol/v), oxirredução, eletroquímica, estequiometria de reação de oxirredução.

Em setembro daquele ano, fizemos uma atividade configurada como a apresentação de uma comunicação intitulada “A agricultura tradicional e o currículo das escolas que lutam pela permanência na terra” no decorrer da III Conferência Internacional Agricultura e Alimentação em uma Sociedade Urbanizada, sediada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual apresentamos o contexto de interação Natureza, Química e Terra e possibilidades constitutivas para a criação do Laboratório de Investigação da Química, da Diversidade e das Aprendizagens – LIQUIDA.

Essa comunicação viabilizou reflexões sobre relações entre temáticas como agricultura tradicional, currículo escolar e permanência na terra. Voltamos, nesse sentido, ao reconhecimento e à valorização da agrobiodiversidade como um elemento central no

fortalecimento de sistemas agroalimentares e da produção sustentável. Um pressuposto foi fundamental: a escola rural tanto se insere como está implicada na luta pela TERRA, cuja consequência definirá o currículo escolar pertinente ao tema Terra como princípio educativo. Toda a vida depende da terra. Assim, a luta da comunidade junto à lida direta com o ecossistema tem implicações na busca por uma formação educacional pertinente: no trabalho e cultivo da terra, no lugar do repouso e segurança, no lugar para a saúde, no lugar do trabalho, no lugar de todos os saberes e aprendizagens em favor de toda a vida. Desse modo, o currículo é influenciado pelas problemáticas das atividades agrícolas resultantes dos processos de industrialização, identificadas com a monocultura, e pelo enfrentamento da perda de conhecimento ecológico local e práticas tradicionais de manejo e desmatamento, desertificação, morte do solo fértil e vivo e também a perda da biodiversidade e da água como momento fundamental para toda a vida com saúde e convivialidade.

Desse ponto de vista abordamos também o tema da educação e das práticas de ensino culturalmente pertinentes para uma formação de professores situada no tempo e no espaço do território, compreendendo a necessidade de cultivar uma soberania alimentar, compreendida como autonomia para a produção e o direito a uma alimentação saudável. Nesse sentido, defendemos um currículo da Educação Básica e a formação continuada docente, que passa pelo aprofundamento das discussões sobre a agrobiodiversidade em sua relação com a alimentação e com a agricultura, sendo uma noção resultante da complexa interação dos seres humanos com o meio ambiente, ocorridas em contextos socioambientais e culturais dinâmicos.

A roda de conversa com professores indígenas naquele ano deu-se em missão de estudo na Colômbia, decorrente das ações da Rede, com diálogos sobre o Currículo e Ensino de Química pertinentes ao contexto intercultural. Essa missão de estudo na Colômbia teve por objetivo conhecer e pensar a educação escolar indígena em outros currículos. Nesse sentido, acordou-se com a Coordena-

ção do Programa de Licenciatura em Pedagogia de la Madre Tierra, da Universidade de Antioquia, a realização de um plano de trabalho entre os dias 14 e 26 de outubro de 2018. Com uma demanda trazida pelos professores, a conversa foi sobre agroquímicos, produtos cada vez mais usados na produção agrícola e considerados produtos sintéticos derivados de petroquímicos e por isso impactantes sobre a saúde humana e de todo o planeta.

Nossa conversa esteve marcada pela perspectiva de uma concepção da Química que, como toda atividade humana, carece de estar vinculada à realidade sociocultural, ao trabalho social, à produção social e à apropriação compartilhada do conhecimento químico ao invés de favorecer a apropriação privada de uma parte da técnica gerada pela Química e “incorporada pelo capital na forma de tecnologia” (LUTFI, 2005, p. 259), que em nosso caso envolveu a tecnologia de produção de produtos sintéticos e de derivados do petróleo. A produção científica da Química está permanentemente marcada pela separação entre o conhecimento socialmente produzido e a apropriação privada desse conhecimento; como consequência, surge uma distância entre o currículo escolar e a produção social do conhecimento, “separação essa que aparece no formalismo quando da sistematização do conhecimento (*químico na escola*)” (ibidem, grifo nosso).

Recentemente, há um esforço de inserção no currículo do Ensino Superior de temas relacionados com segurança ambiental e com a minimização da exposição aos riscos intrínsecos das atividades químicas (SILVA *et al.*, 2014). Esse debate tem ocorrido com o surgimento da Química Ambiental, da Química Verde e da Ecologia Química.

Com essa preocupação ambiental, epistemológica e política crescente, inserida nos debates contemporâneos, a Química encontra uma relação com a natureza. Prigogine (2009) lembra-nos que, por muitos anos, a concepção de natureza sustentada pela Física enfatizou a estabilidade e o equilíbrio, sendo que a Biologia e a História humana apareciam então como anormais, pois se distanciam do comportamento estável e em busca do equilíbrio

que se atribuía à matéria. Então, diz o autor, referindo-se aos estudos contemporâneos da natureza e dos eventos e fenômenos físico-químicos e bioquímicos que, contemporaneamente, vemos suscetíveis à “instabilidade, às flutuações, à reversibilidade em todos os níveis. Estamos no limiar de um novo capítulo da história dos saberes que requererá novos instrumentos e novos conceitos” (p. 64).

Para Prigogine (2002; 2009), os modelos científicos contemporâneos trazem uma reformulação na descrição física e nas leis da natureza. Caso exemplar ocorreu pela reformulação do modelo da fotossíntese no sentido de sua condição como um processo natural e complexo, interpretado atualmente de modo mais complexo pela mecânica quântica e relevante por estar ligado à soberania alimentar. Para a Química, a fotossíntese é um processo fotoquímico, sendo um processo físico-químico resultante da interação de substâncias químicas com a luz, ou também é a reação de formação de carboidrato envolvendo a luz solar (SILVA *et al.*, 2014). Logo seu modelo científico tem a ver com implicações sobre o estudo da luz solar. As reformulações no campo teórico da luz remetem-nos a reformulações no campo da fotossíntese, sendo que envolve a noção de transferência de elétrons e prótons nas células.

Mais recentemente, a reformulação da fotossíntese leva em consideração como processos mecânicos, químicos e vitais comunicam-se entre si no processo fotoquímico, o que leva a distinguir a dualidade na relação entre criar energia e biomassa da formulação clássica da formulação quântica. A reformulação da relação micro e macrocosmo está voltada para as alterações discretas que têm uma implicação na noção de transferência de elétrons e prótons por tunelamento quântico, que se aplica aos eventos nas células pela presença das enzimas ou pigmento-proteínas. Segundo a formulação contemporânea, a clorofila participa da fixação de quantum de luz capturado (ROMERO; PRIOR; CHIN *et al.*, 2017; CHIN *et al.*, 2013), e a quantidade de energia é transformada em energia química, seguindo vias múltiplas (SANTOS,

2013). Pelo caráter de trocas materiais e energéticas discretas e múltiplas partimos de uma concepção de natureza relacionada muito mais com a instabilidade, com as flutuações e com a reversibilidade em todos os níveis.

A demanda por compreender agroquímicos e reformulações produtivas possíveis, trazida por professores indígenas da Colômbia, coincide com a demanda de professores de Mato Grosso. A produção agrícola hegemônica em Mato Grosso baseia-se em práticas impactantes sobre as comunidades tradicionais, sobre o solo, a água, o ar e a biodiversidade, sendo altamente dependentes de insumos e implementos agrícolas, promotora – ainda – de bioinvasão e uso de exóticas e da manipulação genética (ALVES, 2006). O uso do solo tem seguido o modelo de grandes monoculturas, baseada no pasto e na produção de alimentos extensiva, em especial na soja, no milho, no arroz, no algodão e na cana-de-açúcar. Por outro lado, a agricultura familiar e assentamentos rurais baseiam-se em produtos de consumo in natura e atendem o mercado local, por vezes também com relações e técnicas dependentes de agroquímicos. No enfrentamento dessa situação, registram-se inúmeras experiências com agrossistemas tradicionais que buscam manejos sustentáveis. Há práticas adequadas às condições tropicais para conservar a umidade e reduzir a temperatura do solo, como no caso da lavoura múltipla intensiva, do consórcio de espécies e do ciclo de nomadismo de culturas vegetais.

Azevedo (2002) lembra que para a agroecologia a noção de sustentabilidade incorpora a noção de agricultura sustentável, na qual o desenvolvimento sustentável é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer as possibilidades das gerações futuras de atender suas próprias necessidades (UNESCO, 2005), sendo essa uma construção conceitual considerada resultado da relação complexa entre necessidades, preocupações ecológicas e implantação humana nos ecossistemas.

A oficina temática “saberes tradicionais e saberes escolarizáveis”: nossas considerações finais

Desde as primeiras páginas deste ensaio, temos insistido nesta obviedade: que o homem (*e a mulher*), como um(a) ser de relações, desafiado(a) pela natureza, transforma-a com seu trabalho; e que o resultado dessa transformação, que se separa do(a) homem (*e mulher*), constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história (FREIRE, 1983, p. 21, grifo nosso).

Em 2019, as atividades de extensão foram na UFMT, Campus Cuiabá, sendo desenvolvidas em um Seminário e uma Jornada. O Seminário e Fórum de debates foram organizados em mesa-redonda, oficinas temáticas e uma roda de conversa em torno dos temas relacionados com “saberes tradicionais e saberes escolarizáveis”; garantiu espaço e momento de comunicação e troca de saberes. Já a ação intitulada “Jornada de conhecimento químico” circulou em torno de atividades laboratoriais transdisciplinares, que abordaram temas relacionados com “análises químicas” e com o desenvolvimento de atividades teórico-experimentais, importantes para demonstrar a natureza da ciência Química; foi viabilizado nas dependências da UFMT, Campus Cuiabá, com estudantes e professores da Escola Estadual Jula Pará.

Já o Seminário intitulado “Educação Química e a Terra como princípio educativo” ocorreu na UFMT; foi realizado em conjunto com a UNEMAT, Campus Tangará da Serra, e escolas envolvidas no Coletivo da Terra e da Rede Internacional de Pesquisa Terra como princípio educativo. O Seminário aconteceu nos dias 31 de outubro e 01 de novembro de 2019.

O evento teve a seguinte programação: na manhã do dia 31 de outubro, ocorreu a palestra de abertura intitulada “O diálogo entre as redes de produção do conhecimento acadêmico e as redes de produção do conhecimento dos professores e lideranças das escolas do campo, quilombola e indígenas”. Na sequência, ocorreu a apresentação do resultado das ações da Rede Terra como princípio educativo, articulada pela parceria UNEMAT/UFMT. Na tarde

do dia 31 de outubro, ocorreu uma mesa-redonda que teve como tema em debate “Química e interculturalidade” e contou com apresentação do resultado de pesquisas envolvendo o tema “Química e agricultura” e “Química e saúde: o caso da homeopatia”.

Na manhã do dia 01 de novembro, aconteceram as oficinas temáticas intituladas “Soluções inovadoras no âmbito da Rede Terra como princípio educativo na Escola Jula Pará do Território Indígena Umutina e na Escola Estadual Marechal Cândido Rondon do Assentamento Antônio Conselheiro” e “Abordagem temática para o Ensino de Química no âmbito da UFMT: PPGE CN; PPGE; Licenciatura em Química”; na tarde do dia 01 de novembro, aconteceu uma roda de conversa intitulada “Saberes tradicionais, saberes escolarizáveis: a produção de um currículo pertinente para a permanência na terra”.

O Seminário contou com a participação de discentes e professores dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química, com discentes da pós-graduação em Educação e em Ensino de Ciências Naturais, com professores da Educação Básica, da educação do campo e da educação indígena.

Não queremos comparar com os modelos das ciências naturais, mas dizer que os princípios de coexistência, interações permanentes e interdependentes e partilha, pensados em modelos científicos da Química. Prigogine (2002, p. 69) afirma:

Todo sistema formado por múltiplas partículas, como um gás ou um líquido, é atravessado por esse fluxo de correlações. Pode-se até considerar que seja esse o modo de envelhecer do sistema. As correlações englobam uma quantidade cada vez maior de partículas. Pode vir à mente uma analogia: dois amigos que se encontram e conversam; em seguida, um parte para uma cidade e o outro, para outra, mas permanece de qualquer forma a memória do encontro. Cada um deles vai encontrando outras pessoas, e a informação contida na conversa inicial propaga-se em seguida aos encontros subsequentes. Nesse caso, temos como que o aparecimento de um segundo tempo não ligado às moléculas individuais nem a cada um dos indivíduos, no exemplo que acabamos de citar, mas sim às relações entre as moléculas, ou entre as pessoas, em nossa analogia exem-

plificativa. A ideia é, portanto, introduzir uma sucessão temporal que esteja ligada a esse fluxo de correlações.

Queremos com isso concordar com o autor de que a noção de coexistência e de fluxo de correlações em sistemas assim constituídos leva-nos a modificar aquilo que classicamente chamávamos de “leis da natureza”; mas seguiremos melhor questionando essas. É buscando sua condição constitutiva que podemos estabelecer um tempo comum aos seres humanos e à natureza. É essa a condição necessária para ter uma possibilidade de comunicação com a natureza, em que saberes científicos e saberes tradicionais têm um papel constitutivo de diálogo com a natureza.

Agradecimentos

Pelas ações da PROEG e da CODEX, agradecemos à UFMT auxílio com o deslocamento, alimentação e certificação dos discentes e professores. Também agradecemos o apoio financeiro da FAPEMAT para o desenvolvimento da Rede Internacional de Pesquisa “Terra como princípio educativo” e o apoio financeiro da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres. Pelas ações do NEED, agradecemos à UNEMAT pela parceria durante todo esse período. Em especial, agradecemos aos estudantes, professores e comunidade da Escola Indígena Jula Paré, Escola Marechal Rondon e Escola Mariano Bento.

Referências

ALVES, A.; PUHL, J. I.; FANK, J. *Mato Grosso Sustentável e Democrático*. Cuiabá: Defanti, 2006 (Cadernos do FORMAD).

AZEVEDO, Rodrigo Aleixo. A sustentabilidade da agricultura e os conceitos de sustentabilidade estrutural e conjuntural. *Revista Agricultura Tropical*, Cuiabá, v. 6, n. 1, p. 9-42, dez. 2002.

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é – O que não é*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, C. R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GONZÁLEZ-REY, Fernando L. *Pesquisa Qualitativa: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011.

JONAS, Hans. *O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora da PUC-Rio, 2006.

LUTFI, M. *Os ferrados e cromados: produção social e apropriação privada do conhecimento químico*. 2. ed., rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

PNUMA. *Manifesto pela vida por uma ética para a sustentabilidade*. Disponível em: <www.pnuma.org/educamb/documentos/manif_pela_vida.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

PRIGOGINE, Ilya. *As leis do caos*. São Paulo: UNESP, 2002.

PRIGOGINE, Ilya. *Ciência, razão e paixão*. Organização de: Edgard de Assis Carvalho e Maria da Conceição de Almeida. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A Natureza: curso do Collège de France/ Maurice Merleau-Ponty*. Texto estabelecido e anotado por Dominique Séglar. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Tópicos).

SILVA *et al.* *Introdução à Química Experimental*. 2 ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

ROMERO, Elisabet; PRIOR, Javier; CHIN, Alex W. *et al.* Quantum-coherent dynamics in photosynthetic charge separation revealed by wavelet analysis. *Scientific Reports*, 7. 10.1038/s41598-017-02906-7, 2017.

CHIN, Alex W *et al.* The role of non-equilibrium vibrational structures in electronic coherence and recoherence in pigment-protein complexes. *Nature Physics*, 9. 113-118. 10.1038/nphys2515, 2013.

SANTOS, Carlos A. Biologia quântica. *Revista Ciência Hoje*, coluna do laboratório para a fábrica, fev. 2013. Disponível em: <www.cienciahoje.org.br/noticia/v/1er/id/2954/n/biologia_quantica.> Acesso em: 12 nov. 2017.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável 2005-2014*: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005.

Terra como princípio educativo: mais do que uma ideia que orienta projetos no contexto da educação, um sonho que uniu pessoas e instituições no centro do Brasil

Marinez Cargnin-Stieler¹
Hellen Cristina de Souza²

Introdução

Este capítulo faz um apanhado histórico para contextualizar e relatar as atividades desenvolvidas no Projeto Rede Internacional de Pesquisa Terra como Princípio Educativo. Faz um recorte para dar visibilidade às ações que se articularam em torno das discussões sobre o currículo das escolas das modalidades campo, quilombo e indígenas da região sudoeste do estado de Mato Grosso e o modo como no contexto do projeto se articularam a projetos e propostas de educação escolar em outras regiões do estado, na Bolívia e na Colômbia.

A noção da terra como princípio educativo que deu nome à proposta Rede Internacional de Pesquisa, aprovada no Edital de Redes da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso, FAPEMAT 037/2016, constituiu-se aos poucos entre professores e pesquisadores ligados ao Coletivo da Terra e articulou-se princi-

¹ Doutora em Engenharia Elétrica UNESP (2014), Mestre em Ensino de Matemática UFN (2007) e graduada em Matemática UFMS (1987). Professora sênior da UNEMAT. Campus Prof. Eugenio Carlos Stieler/Tangará da Serra.

² Doutora (2010) em Ciências Sociais PUC (SP) e Mestre em Educação UFMT (1995). Graduada em Pedagogia UCDB (1985).

palmente em torno de três eixos, tal como apresenta uma publicação organizada pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, CEFAPRO, polo de Tangará da Serra:

1. Domínio do referencial teórico acadêmico e científico como uma possibilidade, entre outras, de produzir e socializar o conhecimento;
2. Construção de uma relação dialógica e de respeito aos modos tradicionais de produzir e socializar o conhecimento;
3. Compreensão de que há uma função social da escola que deve estar subordinada à permanência na terra (SOUZA *et al.*, 2016).

Pensados como um tripé, tais eixos ajudaram a organizar e a orientar diferentes projetos de pesquisa, extensão e formação na Educação Básica e no Ensino Superior na região dos municípios de Tangará da Serra, Barra do Bugres, Campo Novo do Parecis e Sapezal. Um elemento importante dessa discussão foi o tema dos saberes tradicionais e a necessária crítica ao modo como no Brasil os conteúdos escolares geralmente conceberam os conhecimentos do velho mundo, chamados de “conhecimentos ocidentais”, como conhecimentos e saberes “superiores”, de modo que as práticas escolares foram marcadas pelo silenciamento dos saberes tradicionais (ORLANDI, 1990).

As discussões sobre as escolas das modalidades ganharam espaço e visibilidade no início do século XXI durante os governos mais democráticos do Brasil. A política de cotas com recorte étnico-racial e a aprovação de leis que orientavam a inclusão dos conhecimentos dos povos indígenas e de matriz africana como conteúdos específicos do currículo da Educação Básica, como, por exemplo, a Lei 11.645 (BRASIL, 2008), potencializaram e promoveram o tema da diversidade e da educação escolar culturalmente pertinente não apenas entre as escolas da Educação Básica, mas também no ambiente acadêmico e de formação de professores da rede estadual. E foi assim que o Coletivo da Terra organizou-se, juntando lideranças e professores dos movimentos sociais do campo, quilombo e indígenas, professores da Educação Básica e do Ensino Superior e a rede de formação de professores capitaneada pelo Estado de Mato Grosso a partir dos Cefapros.

As discussões iniciais que ajudaram a formatar o I Fórum de Educação e Diversidade em 2003 e o registro do Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade no CNPq em 2004 estavam muito relacionadas à relação entre o saber científico moderno, tal como organizado pelas universidades, e os modos de produção e socialização dos saberes tradicionais. Uma pauta importante que incluía a discussão sobre educação e pertinência cultural, inspirada principalmente em Rigoberta Menchu, e pautas da agricultura, como por exemplo o tema das sementes crioulas e o papel dos povos tradicionais como guardiões dessas sementes. Pautas como sementes crioulas estabelecem-se em diferentes áreas do conhecimento, dão visibilidade às necessárias articulações entre o debate científico e os saberes tradicionais e são relevantes para a vida no planeta.

O tema da sustentabilidade, entendido por Boff (2012) como uma forma de cuidar de nossa casa, do planeta Terra, para que os recursos continuem a manter todos os seres vivos e o ecossistema no planeta, e o diálogo com outras cosmovisões e percepções sobre a relação dos seres humanos com o universo, a noção da terra como mãe, como útero e o modo como isso aparece na educação escolar foi um tema novo, incorporado recentemente ao debate muito por força da aproximação com o professor e ativista colombiano do povo indígena Nasa Abadio Green (GREEN, 2011), e se consolidou com o intercâmbio entre professores do projeto com o curso de formação de professores Pedagogia de La Madre Tierra da Universidade de Antioquia em Medellín na Colômbia no ano de 2018. A aproximação da equipe do projeto com as discussões propostas pelo professor Abadio Green foi bastante importante nos projetos de apoio à elaboração de propostas para mestrado entre professores indígenas, e a partir de 2018 elementos dessa discussão passaram a aparecer em projetos de mestrado e propostas curriculares de escolas indígenas principalmente ligados ao tema do ensino das línguas maternas.

No contexto do Coletivo da Terra, permanece entre alguns de nós a ideia de que pensar a função social da escola além da sujeição ao mercado e ao capital ainda é um desafio, mas o alcance

atual da discussão sobre os limites da vida no planeta e o aprofundamento das discussões sobre as questões climáticas e, por último, os anos pandêmicos da Covid-19 possivelmente aprofundem as demandas e as discussões relacionadas à sustentabilidade. A constituição dessa rede aproximou-nos desse diálogo principalmente na Colômbia. No entanto, para anunciar a síntese histórica dos projetos e articulações que levaram à proposição do projeto de Rede Internacional de Pesquisa Terra como Princípio Educativo e apresentar um breve relatório das ações desenvolvidas no contexto do projeto, é muito importante reafirmar que a construção de uma perspectiva dialógica entre diferentes saberes, entre diferentes modos de produção e socialização do conhecimento no contexto educacional passa pelo reconhecimento e protagonismo dos professores e lideranças dos movimentos sociais e passa pela autonomia das escolas das modalidades campo, quilombo e indígenas.

Articulações entre os núcleos e grupos de pesquisa em Mato Grosso e a formação de redes internacionais

A proposta de articulação entre Grupos e Núcleos de Pesquisa na proposição de projetos como o da Rede Internacional de Pesquisa Terra como Princípio Educativo permitiu aprofundar as relações internacionais e estreitar os laços nacionais. Do ponto de vista institucional, a articulação entre o NEED do Campus da UNEMAT em Tangará da Serra e do Campus da UFMT em Cuiabá, mais tarde LIQUIDA, para a proposição do Projeto Rede Internacional de Pesquisa Terra como Princípio Educativo ocorreu no contexto da formação de professores das escolas de Educação Básica das modalidades campo, quilombo e indígena, atendidas pelo polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO)³ em Tangará da Serra.

³ Órgão que esteve ligado à Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso.

O Núcleo de Atividades, Estudos e Pesquisa sobre Educação, Ambiente e Diversidade (NEED) do Campus da UNEMAT em Tangará da Serra tem por objetivo principalmente estimular a pesquisa, a extensão e o desenvolvimento de uma prática pedagógica que alimente a discussão sobre educação em contextos multiculturais; ampliar no interior da universidade a discussão sobre grupos historicamente excluídos e silenciados, como trabalhadores rurais sem-terra, populações indígenas e afrodescendentes; apoiar os movimentos sociais e os programas educacionais voltados para o apoio a setores marginalizados e excluídos da sociedade; contribuir com projetos de formação de professores comprometidos com uma prática que se caracterize como culturalmente pertinente.

O Laboratório de Investigação da Química, da Diversidade e das Aprendizagens, LIQUIDA (lê-se líquida), é um grupo de pesquisa vinculado ao curso de Licenciatura em Química/Departamento de Química/ICET/ UFMT, Campus Cuiabá, proposto para articular conhecimentos das Ciências Exatas e da Terra e das Ciências Humanas, buscando compreensão de demandas materiais e culturais neste início do século XXI (MORAES *et al.*, 2021). Nesse sentido, dá ênfase aos estudos sobre os atuais desafios científicos e tecnológicos e suas implicações socioambientais e psicoemocionais articulados a processos educativos que problematizem tais temáticas, bem como uma Química pertinente para a solução de problemas contemporâneos.

O LIQUIDA tem por objetivo promover investigações articuladas aos aportes teórico-metodológicos da formação de professores, das Ciências Exatas e da Terra e das Ciências Humanas, buscando compreender as problemáticas contemporâneas que envolvem a complexidade das demandas científicas, tecnológicas e socioculturais tanto globais como locais (MORAES *et al.*, 2021). Nesse sentido, são adotadas ações complementares àquelas desenvolvidas por instituições educacionais parceiras na formação de professores, com as quais se espera chegar à produção de metodologias, estratégias e materiais pedagógicos, visando à melhoria das

condições de aprendizagem das Ciências, dos diversos contextos estudados e dos saberes populares.

Tanto do ponto de vista da descrição como dos objetivos, o NEED e o LIQUIDA aproximam-se; portanto os trabalhos no Projeto de Rede Internacional foram desenvolvidos com ações pertinentes envolvendo a educação.

Desde a implantação do NEED em 2003, os pesquisadores do NEED dedicaram-se a executar vários projetos de pesquisa, extensão e eventos, entre eles: Mapeamento sobre Ensino Superior Indígena (Pesquisa: IESALC/UNESCO); Ensino Superior Indígena em Mato Grosso (Pesquisa/FAPEMAT); Educação e Diversidade: Educação com Pertinência Cultural (Pesquisa/UNEMAT/Fidpex); Pré-Vestibular Une-Todos (Extensão/UNEMAT); Fórum de Educação e Diversidade – (evento bianual já na oitava edição); Encontro Nacional de Estudantes Indígenas no Ensino Superior, I e II (Evento IESALC/UNESCO FINEP); 56ª Conferência do Centro de Estudos Latino-Americanos da Universidade da Flórida/EUA; Rede Brasileira de Instituições de Ensino Superior com Programas e Projetos para Povos Indígenas (UNEMAT/UnB); Laboratório Umutina de Formação Continuada em Ensino de Ciências e Matemática (CEFAPRO/UNEMAT/FAPEMAT); além das parcerias nos Fóruns da Terra como Princípio Educativo nas Oficinas de Formação Continuada Terra como Princípio Educativo (CEFAPRO/NEED/UFMT/Associações Indígenas/FAPEMAT), nos projetos preparatórios para o mestrado e doutorado (UNEMAT/CEFAPRO/Fundação Ford), nos Encontros de Saberes Indígenas e o Currículo e, por último, com pesquisador-associado na Rede Latino-americana de Interculturalidade.

A III Internacional Conference on Agriculture and Food in a Urbanized Society, refletindo sobre “A Horta Escolar como ferramenta pedagógica na Educação Básica” (MORAES *et al.*, 2018), foi uma ação desenvolvida conjuntamente com pesquisadores atualmente ligados ao LIQUIDA, bem como ações citadas acima.

Foi no contexto das discussões e das ações organizadas pelo NEED com os professores e lideranças das escolas indígenas, qui-

lombolas e dos assentamentos da região que aos poucos se desenvolveu a noção da Terra como Princípio Educativo como uma possibilidade para orientar as ações e projetos do NEED desde 2003 e, mais tarde, em 2009 passou a se relacionar com aspectos da política de formação continuada para as escolas indígenas, do campo e quilombolas do polo do CEFAPRO em Tangará da Serra.

A partir de 2013, os professores pesquisadores, também ligados mais tarde ao LIQUIDA, lideranças indígenas, quilombolas e assentamento, aproximaram-se e passaram a trabalhar em conjunto no projeto regional “Coletivo da Terra”.

A aprovação do Projeto de Rede Internacional permitiu a aproximação de pesquisadores e de lideranças das comunidades tanto do Brasil, da Colômbia e, por último, da Bolívia.

A Rede de Pesquisa Internacional Terra com Princípio Educativo é uma proposta do NEED do Campus da UNEMAT em Tangará da Serra e da UFMT/Cuiabá em articulação com os professores da Educação Básica das escolas do campo, quilombo e indígenas do polo do Cefapro em Tangará da Serra. Articula-se também com o Coletivo Ruralidad, Equidad e Diversidad da Universidad de Antioquia em Medellín e com a professora Cristina Simondes Munhoz, da Facultad de Ciencias Humanas e Sociales da UNICAUCA em Cauca, ambos na Colômbia.

O projeto articula a pesquisa ao ensino e à extensão universitária em contextos da formação continuada de professores da Educação Básica do Estado de Mato Grosso nas modalidades campo, indígena e quilombola dos municípios de Tangará da Serra, Barra do Bugres, Campo Novo do Parecis, Sapezal, Porto Estrela, Nova Olímpia e Denize, que compunham o polo do CEFAPRO/Tangará da Serra e nesse sentido aporta para questões fundamentais da educação escolar básica e superior, uma contribuição relevante no sentido de fortalecer os projetos de educação escolar de povos e comunidades historicamente excluídos.

Tais articulações envolvem tanto os grupos de pesquisa nacionais da UFSM e o Núcleo de Arte e Novos Organismos (NANOlab) da UFRJ e os internacionais citados.

O projeto propôs-se a contribuir para ampliar a cooperação regional e internacional de pesquisadores relacionados às demandas das escolas e comunidades do campo, quilombola e indígena, tendo como ponto de partida o diálogo e o respeito aos modos de produzir e socializar o conhecimento das populações e comunidades tradicionais e como referência no Brasil as escolas dos povos indígenas Paresí e Umutina, as escolas do quilombo Vão Grande e as escolas do Campo do Assentamento Antônio Conselheiro e da Escola Petronio Portela do Distrito de São Jorge em Tangará da Serra. E na Colômbia nos propusemos a uma aproximação com o Projeto Pedagogia de la Madre Tierra desde os contatos com a professora Zayda Sierra ao Instituto de Estudios Interculturales da Universidad Javeriana em Cali.

Com o desenvolvimento dos nossos contatos aproximamo-nos também dos professores e pesquisadores liderados pela professora Cristina Simmonds Munoz, da UNICAUCA. A relação com os pesquisadores colombianos permanece atualmente com o Projeto Ruralidad y Paz. Neste momento, estamos pensando na criação de uma rede internacional que congregue professores dos quilombos (Palanqueros da Colômbia e Bolívia), indígenas e do campo (Zayda Sierra, Hader Calderón-Serna e Julieta Zurita).

Essas ações estão relacionadas aos objetivos do projeto de promover o intercâmbio entre as redes de produção do conhecimento acadêmico no Brasil e na Colômbia e as redes de produção do conhecimento dos professores das escolas do campo, quilombola e indígenas; realizar estudos sobre saberes milenares de povos indígenas, camponeses e quilombola na América do Sul capazes de contribuir para a superação do atual modelo de produção de conhecimento, historicamente marcado pela invisibilidade e negação dos saberes tradicionais; investigar caminhos e estratégias utilizados na promoção da sustentabilidade econômica das populações indígenas, quilombolas e trabalhadores rurais desde uma perspectiva agroecológica como um espaço para potencializar as discussões sobre segurança alimentar, sementes crioulas, agricultura de comunidade; compreender como o atual modelo de formação con-

tinuada articulada com pesquisa e desenvolvimento das comunidades envolvidas poderá fortalecer o compromisso com perspectivas epistemológicas que respeitem os saberes ancestrais na construção curricular das escolas do campo, quilombo e indígenas.

Interações interinstitucionais e os desafios da produção em contextos multiculturais

As ações desenvolvidas tomaram como referência as demandas das escolas do campo, quilombo Vão Grande e das Terras Indígenas Paresí e Umutina, tendo como balizador o respeito e a valorização dos saberes tradicionais. As ações desenvolvidas, quando relacionadas à ampliação das demandas apresentadas pelos professores e escolas envolvidos, podem indicar um impacto positivo das ações da rede no fortalecimento de um projeto de formação continuada culturalmente pertinente e socialmente justo. Os núcleos que a propõem, bem como os parceiros convidados têm produção acadêmica significativa relacionada aos temas propostos. Orientada pelas demandas, de artes e ciências, da formação continuada de professores das escolas do campo, quilombo e indígenas do polo do CEFAPRO em Tangará da Serra.

A rede internacional de pesquisa agrega professores e pesquisadores de diferentes universidades do Brasil e da Colômbia e organiza-se em torno do fortalecimento das escolas que se mobilizam em torno da construção de um projeto educativo que tenha em comum a luta pela terra e pela permanência na terra. A aproximação com pesquisadores e escolas da América do Sul promoveu um diálogo com as discussões, pesquisas e militâncias sobre o tema da educação e diversidade em um percurso que aceita o desafio de pensar a América como indígena e africana (SILVA, 2007).

A criação da Rede de Pesquisa Internacional Terra como Princípio Educativo, ao reunir em torno do projeto de educação escolar básica das escolas dos movimentos sociais um rol importante de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, promove um impacto positivo nos indicadores educacionais e sociais das popula-

ções envolvidas (SOUZA, 2019). Considerando o objetivo do capítulo, que é fazer um breve relato e dar visibilidade às ações do projeto, optou-se por descrever algumas ações pertinentes aos objetivos relacionados à educação e aos currículos no contexto das atividades de:

- Investigar e mapear as comunidades remanescentes de quilombos no município de Barra do Bugres desde a perspectiva teórica das discussões sobre o patrimônio material e imaterial com vistas à produção de material didático no contexto da Lei 11.645;
- Realizar pesquisas e experimentações com sistemas telemáticos, especificamente com o processamento de dados, a partir do enfoque da criação poética nas aldeias Paresí e Umutina;
- Realizar oficinas nas escolas após para levantamento de demandas e capacitação específica na área de arte e ciência e nesse contexto estudar a aplicabilidade dos recursos apreendidos por meio das experiências com a transmissão de dados a sistemas multimídia com imagens, sons e outros recursos de percepção sensorial, como por exemplo objetos culturais artesanais, e experimentar com os estudos acima nos módulos criados para as instalações, realizando testes e protótipos no NANOlabor e organizar um sistema de instalação dos módulos nos locais mapeados nas escolas do campo, quilombo e aldeias;
- Apresentar os trabalhos desenvolvidos envolvendo arte e ciência em exposições, eventos culturais e científicos, congressos e encontros, onde as obras poderão ser vivenciadas pelo público.

No primeiro ano do projeto foram realizadas oficinas formativas na Escola Estadual Jula Pará Terra Indígena Umutina, Escola Estadual José Mariano Bento Território Quilombola Vão Grande, Escola Estadual Indígena Malamalali, Terra Indígena Pareci, Escola Estadual Cláudio Paro, Gleba Triângulo, município de Tangará da Serra, e foi realizado o VII Fórum de Educação e Diversidade: Terra como Princípio Educativo de agosto a novembro de 2017. O Fórum manteve características itinerantes que caracterizam o projeto. Foram realizadas oficinas e atividades no Assentamento Antônio Conse-

lheiro, Terra Indígena Itareti, Terra Indígena Umutina. Também entre as atividades desenvolvidas, com foco nos participantes do projeto e aberta à comunidade, foi oferecida uma formação sobre a América Latina, organizada pela professora Maria Eugênia Ilia, da Universidade Nacional Mayor de San Marcos.

Os participantes do projeto também apresentaram trabalhos no Fórum de Educação e Diversidade, relacionados ao tema. A participação no Simpósio Reconocimiento Buen vivir e interculturalidad no XXXI Congreso ALAS em dezembro 2017 Uruguai. Em 2018, entre os trabalhos aprovados “Terra como princípio educativo” no 56º Congreso Internacional de Americanistas, Universidad de Salamanca Espanha (SOUZA; CARGNIN-STIELER; MOURAD, 2018).

Foram ofertadas oficinas de formação continuada nos temas: Arte, Patrimônio, Física, Química, formação continuada docente, Matemática, escrita acadêmica, pedagogia da alternância, soberania alimentar e agroecologia. Também foram ofertadas oficinas de caráter técnico para utilizar os *kits* de laboratório, Física, Geofísica, Biologia e Química (MORAES; GRUNENVALDT; GRUNENVALDT, 2018).

Entre as oficinas ofertadas destacamos:

Os *kits* laboratórios de Química, Geologia – “O fascinante mundo da Geologia: cristais e suas propriedades, aventuras na ciência”, entre outros utilizados nas oficinas ofertadas nas escolas parceiras e doação de um conjunto de *kits* para cada uma das escolas parceiras até a conclusão do projeto. Ocorreu capacitação de futuros professores, ou seja, desenvolveram-se espaços pedagógicos para graduandos envolvendo atividades de: construção de materiais didáticos escritos, roteiro para aulas experimentais e montagem de kits para aulas experimentais; realização de rodas de conversas para debater as realidades educacionais e capacitação de estudantes e professores em técnicas de eletrônica dentro da filosofia de faça você mesmo (DIY) nas oficinas oferecidas pelo NANO.

As ações propostas pelo projeto apontavam um vínculo histórico e bastante definido com uma perspectiva marcada pela valoriza-

ção dos saberes tradicionais. É possível considerar que entre os professores universitários se fortaleceu, no contexto das formações, uma noção mais flexível de produção e socialização do conhecimento.

As comunidades produzem conhecimento em diversas áreas – saúde, produção de alimentos e domesticação de animais e plantas, arquitetura; são engenheiros, arquitetos e construtores ao mesmo tempo. Podem ser observados os trabalhos do professor Porto Carreiro. Uma das ações envolveu a comunidade e pesquisadores, inclusive o próprio Prof. Porto Carrero e a professora peruana Maria Eugenia Illiá, da Universidad Mayor de San Marcos em Lima – Peru. A atividade que reuniu professores das escolas indígenas, das escolas de Educação Básica da região e das universidades federais e estadual de Mato Grosso e claro da Universidad Mayor de San Marcos, uma das mais antigas da América Latina, aconteceu na Aldeia do Bacaval, do Povo Indígena Paresí, na Terra Indígena Utiariti no município de Campo Novo do Parecis, envolvendo toda a comunidade. No primeiro processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGII), ofertado pela UNEMAT, Campus em Barra do Bugres, o professor Indígena Pedro Nazokemai articula as discussões do Prof. Porto Carrero sobre arquitetura indígena com o ensino de Matemática entre os Paresí.

As discussões e atividades do projeto compõem um capítulo da tese de doutorado da professora Eliane Boroponepá Monzilar no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UnB. As capacitações nas aldeias e no quilombo procuraram apoiar e fortalecer projetos de pesquisa das comunidades para o acesso aos programas de mestrado e doutorado. Um buscar fortalecer um ensino que considere aspectos históricos, dimensões ambientais, posturas éticas e políticas imersas nos saberes populares seriam as dimensões do conhecimento científico como um espaço privilegiado. Segundo Chassot (2003), existem duas dimensões que demandam investigações e estudos: a socialização dos conhecimentos científicos é uma instância privilegiada de relações de poder. A outra é a oportunidade de ampliar a possibilidade de acesso à ciência.

Na Colômbia, foram várias falas de professores do grupo do projeto e comunidade. Foram visitadas as universidades da Colômbia com falas para grupo de professores. Acolhida e apresentações, consolidação preliminar do planejamento prévio Conversación con profesores de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia Medellín (Profa. Zayda Sierra y Prof. Hernández). Visita à comunidade indígena Misak, visita à Universidade Misak. Reunión con el equipo docente del Departamento de Estudios Interculturales, encuentro con el Cabildo Indígena Universitario.

A capacitação esteve principalmente relacionada ao fortalecimento de redes internacionais e nas atividades específicas com a visita a Colômbia, a visita das escolas das modalidades campo, quilombo e indígenas (DIAS; ANDRADE; ALVES, 2018). É possível citar o encontro de formação de uma semana em Turibio, coordenado pelo Grupo Pedagogia da Madre Tierra (2018). Também houve formação em conjunto com os professores das escolas da Educação Básica que compõe a equipe do projeto. Nas atividades desenvolvidas na Colômbia, missão de estudos, estiveram envolvidos os temas relacionados com saberes indígenas na universidade isso com impacto na revitalização da Língua Umutina, na discussão sobre a Universidade Indígena no Brasil, sobre educação escolar indígena. Um dos professores indígenas que esteve no grupo é representante do Mato Grosso no Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, portanto com força para repercutir nas discussões escolares indígenas no contexto nacional.

Ocorreu publicação dos resultados em forma de artigos das diferentes investigações/intervenções realizadas pelo grupo apresentados em eventos, coordenação de Grupo de Trabalho (GT) com professores de outras universidades nacionais e estrangeiras. Também foram proferidas pequenas palestras/minicursos nas escolas parceiras, incluindo universidades e escolas colombianas. As atividades de maior impacto nacional e estrangeira referem-se à participação em palestras, minicursos e artigo no Colóquio das Américas, organizado pela Cátedra da Unesco Dialógo Intercultural da Universidade Nacional de Colômbia e no VIII Hiperorgânicos, pro-

movido Laboratório de Nanotecnologia do Departamento de Artes Visuais da UFRJ. Nesse último, professores Paresí e Umutina apresentaram elementos da cultura material de seus povos e ministraram oficinas no Museu de Astronomia e no Museu do Amanhã.

O projeto formativo desenvolvido pelo NEED do Campus da UNEMAT em Tangará da Serra e pelo Laboratório de Pesquisa da UFMT/Cuiabá em articulação com o CEFAPRO de Tangará da Serra. As ações em parceria com professores das escolas do campo, quilombo e indígenas ligados ao Coletivo da Terra podem ser consultadas na página da UNEMAT/SIEC (UNEMAT, 2021).

Devidamente institucionalizado como ações afirmativas, em atividades que colocam em articulação ensino e extensão na UFMT “educação científica em contextos interculturais” envolveu duas professores, vinte discentes de graduação, dois discentes de pós-graduação e dois bolsistas envolvendo discussão sobre a docência para a interculturalidade, incluindo a produção de material didático sobre hidrosfera, ciclos biogeoquímicos e química e sustentabilidade. Também atividades na UFMT estiveram abertas ao público. Foi no contexto formativo dessas parcerias que a Escola Estadual Indígena Jula Pará, Escola Estadual do Vão Grande, Escola Estadual e Municipal da Aldeia do Rio Verde, Escola Estadual e Municipal da Gleba Triângulo, Escola Estadual Marechal acolheram a proposta e participaram das oficinas.

A relação entre o NEED e a UFMT como grupos de pesquisa e os professores das escolas de Educação Básica teve início com a participação da professora Mariuce Campos de Moraes, envolvimento de alunos da graduação e pós-graduação em Química da UFMT e outros professores como Jose Roberto Porto Carrero, Luiz Augusto Passos. A aproximação com o Instituto de Estudios Inter-culturales da Universidade Javeriana em Cali apresenta-se com uma possibilidade bastante fecunda de intercâmbio com estudantes indígenas. No âmbito desse projeto, a missão de estudos na Colômbia é considerada uma solução inovadora por apontar outros caminhos e estratégias de inovação no contexto da educação escolar indígena.

A formação na UFRJ, entendemos que foi uma contribuição dos saberes tradicionais para com um programa de pós-graduação de excelência que está relacionado com a superação do atual modelo de produção de conhecimento historicamente marcado pela invisibilidade e negação dos saberes tradicionais. A partir dessas experiências que aconteceram, as perspectivas são de continuar a realizar oficinas nas escolas envolvendo arte e ciência com projeto de transmissão de dados a sistemas multimídia com imagens, sons e outros recursos de percepção sensorial, como por exemplo objetos culturais artesanais e experimentar com os estudos acima nos módulos criados para as instalações, realizando testes e protótipos no NANOlabor, e organizar um sistema de instalação dos módulos nos locais mapeados nas escolas do campo, quilombo e aldeias. Como caso exemplar indicamos o planejamento de uma atividade de formação de entrega dos *kits* na Escola Marechal Rondon no Assentamento Antônio Conselheiro.

Em relação à parceria institucional com a UFRJ junto ao NANO, foram realizadas as primeiras oficinas em que foram testadas interfaces tecnológicas com sensores e circuitos eletrônicos dentro da dinâmica do faça você mesmo (DIY). Essas interfaces fazem parte de um projeto de desenvolvimento de tecnologia de inovação em que estão sendo planejados módulos de monitoramento do meio ambiente que servirão de referência para as comunidades. As oficinas tiveram como objetivo inicial introduzir essa tecnologia de forma lúdica e criativa para que os participantes pudessem se familiarizar com os sistemas. Em uma segunda etapa, com a instalação desses módulos os participantes poderão desenvolver propostas de visualização de dados, bem como contribuir para o aprimoramento dos sistemas de forma criativa e efetiva. Em relação à parceria institucional com a UFRJ junto ao NANO, os módulos criados em conjunto com a comunidade podem ser reproduzidos e instalados em outras localidades. O conhecimento aplicado pode ser expandido para outras interfaces com diversas aplicações de monitoramento.

As atividades desenvolvidas na UFRGS, junto à “Conferência de agricultura e alimentação em uma sociedade urbanizada”,

estiveram relacionadas com a criação de espaço para potencializar as discussões sobre segurança alimentar, sementes crioulas, agricultura de comunidade. A partir desse contexto tem-se por perspectiva ampliar as discussões para fortalecer os processos de formação docente no sentido da sustentabilidade econômica e ambiental das comunidades (MOURAD *et al.*, 2018; RAMBO; LA-FORGA; FRANÇA, 2018). Nesse sentido, ampliar as discussões sobre o patrimônio material e imaterial com vistas à produção de material didático no contexto da Lei 11.645 (2008). Para exemplificar com atividades planejadas no ano 2019 com professores da Escola Jula Pará na Terra Indígena Umutina, professores da Escola José Mariano Bento no Território Quilombola Vão Grande. “Agricultura tradicional e a luta das escolas pela permanência na terra” foi um grupo de trabalho coordenado em um evento na UFRGS, que fomentou discussões com grupos tradicionais e pode ser considerado um avanço nessa direção (MORAES *et al.*, 2018). O evento III International Conference on Agriculture and Food in a Urbanized Society, do qual o grupo do projeto, em especial a Prof. Hellen e Prof. Leo tiveram a oportunidade de coordenar um grupo de trabalho.

Em relação à UNEMAT, o bolsista do professor Marcus Damasceno desenvolveu atividades e esteve em contato com a comunidade, bem como os professores envolvidos no projeto, inclusive ofertando oficinas no evento anual do IFMT na cidade de Tangará de Serra. As bolsistas Umutinas, alunas do Curso de Ciências Biológicas, orientadas pela coordenação do projeto, produziram suas hortas na comunidade e deram continuidade às atividades. Suas bolsas coincidiram com o primeiro ano da pandemia. Nesse sentido, foi uma contribuição importante estar próximo às hortas, pois as atividades escolares presenciais foram substituídas por atividades remotas e elas permaneceram nas aldeias.

E como fechamento do projeto está prevista a realização do III Fórum da Terra como Princípio Educativo. Em tempos de pandemia da Covid-19, as ações deixaram de ser presenciais, e foi possível realizar algumas atividades síncronas e assíncronas no forma-

to *on-line*. Entre as dificuldades enfrentadas nessa modalidade, a principal foi a oportunidade de acesso e permanência nas atividades planejadas, pois inclusive pelo distanciamento dos centros urbanos algumas vezes a conexão não foi estável ou inclusive a conexão foi inexistente. Entre as atividades desenvolvidas é possível citar para exemplificar “Conversatório sobre Paulo Freire e Interculturalidade” (CARGNIN-STIELER *et al.*, 2021).

Conclui-se que o projeto promoveu esse intercâmbio e ampliou-se a cooperação regional e internacional entre as redes de professores e lideranças no Brasil, na Colômbia e também na Bolívia. Nesse sentido, entende-se que o compromisso com perspectivas epistemológicas que respeitem os saberes ancestrais na construção curricular das escolas do campo, quilombo e indígenas está fortalecido, e outros professores puderam participar dessas atividades envolvidos no projeto ou não.

No contexto da formação docente, nesse projeto consideraram-se como aproximações dos saberes as soluções inovadoras encontradas pelos docentes desde as metodologias da aprendizagem ativa, tais como aprendizagem cooperativa (CARGNIN-STIELER, 2018a, b; CARGNIN-STIELER; DAMASCENO, 2018). Também consideramos aproximações dos saberes a quantidade de ideias geradas por alunos e professores das escolas envolvidas e os projetos que os professores estão desenvolvendo, sejam eles para sua qualificação profissional ou para atuação em sala de aula (FREIRE, 1996). Para exemplificar o Projeto de Fibras do professor Umutina Osvaldo e da professora Eneide sobre o Jenipapo e o projeto de reflorestamento da nascente do Córrego 18 no Território Indígena Umutina, um projeto que ultrapassa o tempo dessa proposta e que se desenvolve em parceria com a Escola Estadual Indígena Jula Paré.

No contexto mais amplo das discussões sobre interculturalidade e valorização dos saberes tradicionais que as ações afirmativas adquiriram no contexto desse projeto através do contato com os movimentos sociais indígenas, quilombo e campo e suas lideranças, pois o projeto tem ações diretas com as comunidades coordenadas pelos professores e lideranças comunitárias que compõem

a equipe do projeto. A busca por mestrado e doutorado pelos professores das escolas envolvidas é uma inovação que poderá ser repassada a terceiros, ou seja, para seus futuros alunos. Essa é uma ideia que vem desde 2003, apoiada por esse grupo de pesquisadores com a proposta de preparatório para o mestrado. Também podem ser consideradas as questões de construir um currículo escolar apoiado na noção Terra como princípio educativo.

Ocorreu a participação de membros da comunidade/aldeia Pareci e de colaboradores no evento Hiperorgânicos 8, que foi realizado no Museu de Astronomia e no Museu do Amanhã na cidade do Rio de Janeiro entre 22 e 27 de maio de 2018. Além das atividades de campo, das pesquisas junto às comunidades e das publicações previstas, o evento Hiperorgânicos 8 levou o projeto a conhecimento do público em geral.

As ações desenvolvidas tiveram como foco o objetivo central do projeto, que é o fortalecimento das redes de pesquisas internacionais. Ademais, é possível afirmar que ocorreu um impacto positivo nas ações no que se relaciona à formação de professores no entorno das discussões relacionadas a diversidade cultural, autonomia alimentar e sustentabilidade (ALVES; RIBEIRO, 2018; DAMBROS; ALVES, 2018; DAMBROS; MAFFASIOLI; ALVES, 2018; DAMBROS *et al.*, 2018). A avaliação dos professores das escolas envolvidas foi positiva, e as escolas alcançadas apresentam novas demandas; isso permite avaliar as ações do projeto como tendo um impacto positivo no processo de formação continuada, tal como foi proposto.

Finalmente, do ponto de vista da formação de redes, considera-se que o projeto aponta para um conjunto importante de possibilidades ao aproximar pesquisadores, professores e lideranças brasileiras de outras redes já constituídas na América Latina, que trabalham o tema da educação e interculturalidade. E, pela proposição, em andamento, da constituição de uma rede que agregue professores e lideranças comunitárias em torno das discussões sobre propostas e projetos de educação escolar entre povos indígenas, camponeses e quilombolas, pensados desde a autonomia, protago-

nismo, pertinência cultural, valorização dos saberes tradicionais e sustentabilidade e que para nós se juntam ao que chamamos de terra como princípio educativo. Todas essas discussões ocorrem também em torno de Paulo Freire e das contribuições do pensamento freiriano na construção de propostas educativas transformadoras na América Latina. A ideia é de que mais do que uma rede de pesquisa e trabalho possamos nos articular em torno de uma rede de apoio a projetos, a instituições e a pessoas que se articulam e se juntam nas lutas por uma Educação Básica e Superior culturalmente pertinente com força para contribuir para o estabelecimento de relações sociais mais justas em toda a América Latina.

Agradecimentos

Agradecemos à FAPEMAT pelo apoio financeiro para o desenvolvimento da Rede Internacional de Pesquisa “Terra como princípio educativo”. Agradecemos também à UNEMAT pelo apoio com deslocamento, certificação dos projetos decorrentes do Projeto de Pesquisa em Rede Internacional. Aos colegas do Núcleo de Educação e Diversidade (NEED). À UFMT, em especial ao Grupo de Pesquisa LIQUIDA, pela parceria e envolvimento ativo no projeto. Às Secretarias Municipal de Educação de Barra do Bugres e Sapezal. Em especial, agradecemos ao CEFAPRO e aos estudantes, professores, lideranças e à comunidade das escolas estaduais parceiras: Escolas Indígenas Jula Pará e Malamalali, Escola Marechal Rondon do Assentamento Antônio Conselheiro e Escola Mariano Bento no Quilombo Vão Grande e Escola Petronio Portela na Comunidade São Jorge.

Referências

ALVES, L. A. F.; RIBEIRO, J. I. Formação de professores de história no exercício da docência: o caso do PROFHIST. In: *Reflexões e Práticas na Formação de Educadores*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. v. 1, p. 275-287.

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é – O que não é*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. *Lei nº 11.645*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

CARGNIN-STIELER, Marinez. *Métodos e Meios de ensino/aprendizagem*. 2018a. (Sessão paralela).

CARGNIN-STIELER, Marinez. *Minicurso: Aprendizagem ativa na formação docente*. 2018b. (Apresentação de Trabalho/Outra).

CARGNIN-STIELER, Marinez; DAMASCENO, M. V. A. Aprendizagem cooperativa no ensino superior: uma discussão pertinente. In: DE DAVID, Cesar; CANCELIER, Janete Webler (org.). *Reflexões e Práticas na Formação de Educadores*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EdUERJ), 2018. p. 9-384.

CARGNIN-STIELER, Marinez *et al.* Núcleo de Estudos sobre Educação e Diversidade. *Conversatório sobre Paulo Freire e Interculturalidade*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UC9zptI95SgzExb6NB-Xp6Xg>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CHASSOT, A. I. *Alfabetização Científica: Questões e desafios para a Educação*. Ijuí: Unijuí, 1997. (Coleção Educação).

DAMBROS, G.; ALVES, L. A. F. *Múltiplos Olhares Sobre Educação*. Ituiutaba: Barlavento, 2018. v. 1, p. 249.

DAMBROS, G.; MAFFASIOLI, A. S.; ALVES, L. A. F. *Educação em Perspectiva: Políticas e Formação de Professores*. Ituiutaba: Barlavento, 2018. v. 1, p. 304.

DAMBROS, G.; RADAELLI, I. M.; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima A. P.; DEGGERONE, Z. A. *Questões Agrárias em Foco I*. Ituiutaba/MG: Barlavento, 2018. v. 1, p. 263.

DIAS, M. H. T.; ANDRADE, E. F.; ALVES, L. A. F. Experiências em formação pedagógica: escola estadual quilombola José Mariano Bento – Barra do Bugres/MT. In: *Educação em Perspectiva: Políticas e Formação de Professores*. 1. ed. Ituiutaba: Barlavento, 2018. v. 1, p. 246-271.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

CARGNIN-STIELER, M.; DE SOUZA, H. C. • Terra como princípio educativo: mais do que uma ideia que orienta projetos no contexto da educação, ...

GREEN, Abadio. *Animal Gaya Burba: isbeyobi daglege nana nabgwana bendagegala*. Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre tierra. Tese de Doutorado. Doctorado en Educación: Estudios Interculturales Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia, 2011.

MORAES, M. C.; GRUNENVALDT, A. C. R.; GRUNENVALDT, J. T. Química, lazer e trabalho criativo: o fazer educação em uma formação intercultural. In: MAFASSIOLI, Andréia da Silva; DAMBRÓS, Gabriela; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira (org.). *Educação em Perspectiva: Políticas e Formação de Professores*. 1. ed. Ituiutaba: Barlavento, 2018. v. 1, p. 272-296.

MORAES, M. C.; SOUZA, H. C.; LOPES, A. M.; KUPODONEPA, J. A *agricultura tradicional e o currículo das escolas que lutam pela permanência na terra*. 2018. (Apresentação de Trabalho/ Comunicação).

MORAES, M. C. et al. *Laboratório de Investigação da Química, da Diversidade e das Aprendizagens*. Grupo de Pesquisa. Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6895492559692713>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima A. P.; DAMBROS, G.; DEGGERONE, Z. A.; RADAELLI, I. M. O papel da formação na sucessão de dirigentes sindicais na região do Alto Uruguai-RS. In: *Questões Agrárias em Foco*. 1. ed. Ituiutaba, 2018.

ORLANDI, Eni P. *Terra à Vista!* Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

RAMBO, J. R.; LAFORGA, G.; FRANÇA, R. N. C. Perfil dos beneficiários do programa de aquisição de alimentos no assentamento Antônio Conselheiro (Tangará da Serra, Mato Grosso, Brasil). In: DAMBRÓS, Gabriela; RADAELLI, Idiane Mânica; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira; DEGGERONE, Zenicléia Angelita (org.). *Questões Agrárias em Foco*. 1. ed. Ituiutaba: Barlavento, 2018. v. 1, p. 220-245.

SILVA, Antônio F. G. *Em busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Francismary Alves da. A história das ciências e os saberes tradicionais. *Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 544-546, abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702017000200544&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702017000200016>.

SOUZA, Hellen Cristina de; CARGNIN-STIELER, Marinez; MOURAD, L. A. P. *Terra como Princípio Educativo*. 2018. (Apresentação de Trabalho/ Comunicação).

SOUZA, Hellen Cristina. Interculturalidad, educación escolar y movimientos sociales en Brasil. In: *Multiculturalismo: e interculturalidad en las americas*. Canadá, México, Guatemala, Colômbia, Bolívia, Brasil, Uruguay. 1. ed. Bogotá: Catedra UNESCO, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). Disponível em: <<http://siec.unemat.br/?i=encerrados>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável 2005-2014*: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005.

Entre o mito e o método: transculturalidade e hibridismo como produção de conhecimento

Carlos Augusto Moreira da Nóbrega (Guto Nóbrega)¹

Maria Luiza P. G. Fragoso (Malu Fragoso)²

São poucas as oportunidades que temos na vida para ressignificar nossas funções sociais. Nascermos num determinado lugar, crescemos numa família específica, experimentamos a vida e recebemos uma educação de acordo com as condições desse contexto. Nossa trajetória, mesmo não sendo linear, é coerente com os fato-

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro / Escola de Belas Artes. Pós-Doutor pela UnB, linha Arte e Tecnologia do PPGAV/UnB (2019). Doutor (2009) em Interactive Arts pelo Programa de Pós-Graduação Planetary Collegium, University of Plymouth, UK, onde desenvolveu pesquisa sob orientação do Prof. Roy Ascott. Artista, pesquisador, Mestre em Comunicação, Tecnologia e Estética pela ECO-UFRJ (2003) e Bacharel em gravura pela EBA/UFRJ (1998). Professor associado da EBA/UFRJ, onde leciona desde 1995, e professor permanente do PPGAV/UFRJ (2011 – atual) e PPGAV/UnB (2018 – atual). Fundou e atua como um dos coordenadores do NANO – Núcleo de Arte e Novos Organismos, espaço de pesquisa para investigação e criação artística. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais / EBA/UFRJ (2015-2017) e atualmente atua como representante da linha Poéticas Interdisciplinares no mesmo programa. Desde 2019, é bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro / Escola de Belas Artes. Doutora (2003) em Multimídia pelo Instituto de Artes da UNICAMP (SP) e Pós-Doutora pela ECA/USP. É professora da Escola de Belas Artes – UFRJ e atualmente pesquisa e orienta na linha de pesquisa Poéticas Interdisciplinares no PPGAV – UFRJ. Coordenadora do grupo REDE – Arte e Tecnologia Redes Transculturais em Multimídia e Telemática e do NANO – Núcleo de Arte e Novos Organismos. Seu trabalho como artista é de caráter transdisciplinar nos domínios da arte, ciência, tecnologia e natureza.

res que compõem nossa existência. No entanto, há situações que nos permitem perceber outras culturas, outros ambientes e rever nossos caminhos. São experiências que podemos rejeitar pelas dificuldades que apresentam ou explorar pela curiosidade inata do ser humano. Enquanto professores e mestres, a cada contato com nossos alunos estamos diante de formas de existir diferentes da nossa. Estar numa sala de aula é como conviver com múltiplos universos e exercitar estratégias de convivência. É uma tarefa difícil em si, mesmo aplicando métodos e práticas contidos no conhecimento pedagógico que aprendemos em nossa formação de educadores. Geralmente, estamos seguros de nossa própria trajetória e trazemos uma bagagem de conhecimento adequada a essa função. Porém como agir quando nos deparamos com um universo onde nossa bagagem parece não se adequar? Quando olhamos para os estudantes e seus rostos, suas expressões, nos são estranhos? Não compreendemos sua língua, não conseguimos acompanhar seus pensamentos. Nossa participação como artistas e pesquisadores em arte e tecnologia no projeto Terra como Princípio Educativo tornou-se uma dessas oportunidades de autoavaliação e de ressignificação. A seguir, estaremos descrevendo algumas situações, expondo neste artigo fatores que nos impulsionaram, ações e decisões práticas durante o trabalho de campo.

Um dos maiores desafios desse projeto é oferecer aos professores das escolas nos assentamentos, aldeias e quilombos a experiência da ressignificação. Conseqüentemente, essa também é a mais importante das experiências que os coordenadores e colaboradores vivenciaram e continuam a vivenciar. Mesmo com toda a bagagem de um doutoramento e décadas de magistério, um professor está sempre em processo de aprendizado. O desafio de uma missão, como a que nos foi concedida, de compartilhar conhecimentos com esses grupos sociais é também uma oportunidade de repensar nossas funções e relacionamentos sociais e profissionais. Este artigo está dividido em dois momentos: no primeiro, fazemos uma reflexão sobre a experiência da comunicação entre diferentes culturas, dificuldades, benefícios e estratégias a partir do conceito

de transculturalidade; o segundo é uma descrição crítica de algumas das atividades desenvolvidas no campo da arte e tecnologia como estratégias de aprendizado e compartilhamento de conhecimento. Foram muitas as experiências ao longo do período do projeto, oficinas em que sentimos ter atingido um grau significativo de interação, bem como respostas criativas e espontâneas às nossas provocações com resultados surpreendentes. São esses momentos em que atuar como professor é um privilégio, sentir-se mediador entre conhecimentos é excitante, permitir-se ressignificar pelos acontecimentos e pelo aprendizado é nosso alimento essencial. Sentimo-nos profundamente gratos pela oportunidade.

Transculturalidade ou Interculturalidade

O termo transculturalidade vem sendo utilizado por Frago-
so (FRAGOSO, 1999) em artigos e palestras há pelo menos duas
décadas, quando se refere às pesquisas e produções acadêmicas re-
lacionadas com processos artísticos colaborativos entre profes-
sores, artistas e estudantes indígenas e não indígenas. O significado
do termo vem se transformando, assim como as relações provoca-
das pelas práticas de pesquisa. Consideramos que uma atualização
do mesmo é importante para que possamos situar o trabalho reali-
zado no contexto do projeto aqui discutido. Propomos rever muito
brevemente aplicações do termo em situações diferentes que envol-
vem áreas de conhecimento e épocas diferentes já num exercício de
aproximação conceitual.

A produção artística contemporânea é comumente um pro-
duto híbrido, criado a partir de diversas linguagens, técnicas e mí-
dias, muitas vezes agregadas a uma tecnologia digital ou a um am-
biente digital, que pela sua ubiquidade e capacidade aglutinadora
provoca uma infinidade de acontecimentos, reações e inter-rela-
ções entre indivíduos, grupos de indivíduos de variadas culturas. É
possível reconhecer que esse conjunto de conhecimentos não re-
presenta apenas o desenvolvimento tecnológico do pensamento hu-
mano, mas a existência do ser humano, sua cultura e sua presença

neste planeta. Uma proposta metodológica de pesquisa em arte pode ser aquela que se baseia em articulações entre acontecimentos para a formulação de um discurso ou trabalho artístico. Esse discurso pode ser decorrente da provocação de diálogos entre culturas diferentes, seus respectivos conhecimentos e modos de expressão. É o que Fragoso vem chamando de modo transdisciplinar de pensar os conhecimentos artísticos/científicos, uma abordagem epistemológica que já está circulando nos ambientes acadêmicos há décadas, no entanto pouco se desenvolveu na experiência prática da pesquisa e do ensino nesses ambientes, que ainda se encontram engessados em suas áreas disciplinares ou “disciplinadas”. Citamos a seguir alguns exemplos de outros pesquisadores que também utilizam o conceito de transculturalidade para referenciar suas pesquisas em outras áreas de conhecimento. Procuramos associar as reflexões teóricas com a prática artística e o nosso projeto em arte e tecnologia junto à FAPEMAT.

Em 1966, George Devereux³, num artigo de título *A Etnopsiquiatria*, define essa prática como “a mais compreensiva das ciências do Homem”, cuja base é “a relação de complementariedade do indivíduo e da sociedade e cultura”. Nesse artigo, o autor apresenta três termos ou três tipos de etnopsicoterapia, sendo eles:

- I. Intracultural – (quando) o terapeuta e o paciente pertencem à mesma cultura, mas o terapeuta tem em conta as dimensões socioculturais tanto das perturbações do paciente como do desenvolver da psicoterapia;
- II. Intelectual – (quando) embora o terapeuta e o paciente não pertençam à mesma cultura, o terapeuta conhece bem a cultura da etnia do paciente e utiliza-a como alavanca terapêutica; e
- III. Metacultural – (quando) o terapeuta e o paciente pertencem a duas culturas diferentes. O terapeuta não conhece a cultura da etnia do paciente; ele compreende perfeitamente o termo “cultural” e utiliza-o no estabelecimento do diagnóstico e condução do tratamento (DEVEREUX, 1966).

³ Gorge Devereux é etnólogo e psicanalista húngaro-francês, é considerado o fundador do termo *Etnopsiquiatria*. Em 1933, viajou pela primeira vez aos Estados Unidos para fazer um trabalho de campo entre os índios Mohave, concluindo seu doutorado em Antropologia na Universidade da Califórnia em Berkeley em 1936.

O que mais chamou nossa atenção foi a nota de rodapé do autor numa interessante ressalva sobre o termo *metacultural*:

Ex. Transcultural: criei esse termo unicamente para designar esse gênero de psicoterapia. (2) O termo “transcultural” foi depois usurpado – sem, claro, dele se indicar a paternidade – para designar o conjunto da etnopsiquiatria. Incapaz de recuperar esse termo técnico, substituí-o pelo termo “metacultural”.

Para Devereux, a definição de “metacultural” é a mesma de “transcultural”, ou seja, uma relação em que as partes se desconhecem, e por meio desse desconhecimento o terapeuta promove um estado de disponibilidade, que desencadeia um processo de troca de saberes, que, por sua vez, abre caminho para o diálogo a partir das manifestações culturais que se apresentam durante o tratamento. Mesmo que essa proposição esteja centrada na área da psicoterapia, nossa compreensão do termo, aplicado à prática pedagógica, não é muito diferente. O educador pertencente a uma cultura diferente de seu educando e não tendo conhecimento prévio sobre a mesma deve fazer o esforço de compreender e aceitar as diferenças culturais e atuar como um mediador entre esses universos.

Uma outra abordagem da aplicação do termo transculturalidade está na área da saúde, como no exemplo do trabalho da enfermeira e pesquisadora norte-americana, doutora em Antropologia cultural, Madelein M. Leininger. Desenvolvedora do conceito de “Enfermagem Transcultural”, seu livro *Culture Care Diversity And Universality: A Theory Of Nursing* (1991) ensina-nos que na prática da saúde é preciso:

(...) documentar, saber, prever e explicar aquilo que é diferente e o que é universal acerca do cuidado popular e profissional das culturas estudadas segundo o Modelo Sunrise; descobrir as perspectivas culturais das pessoas sobre o cuidar e usar esse conhecimento para orientar a prática de enfermagem e fornecer um cuidado culturalmente coerente e responsável que seja adequado às necessidades da cultura, valores, crenças e modo de vida do cliente (LEININGER; McFARLAND, 2006, p. 83-84).

Marylin R. McFarland (2018), coautora da publicação citada acima, publicou em 2018 a 4ª edição de outro livro tendo como título *Transcultural Nursing Concepts Theories, Research and Practices*, uma publicação que oferece orientação teórica e prática da enfermagem sob uma perspectiva comparativa global, incluindo culturas rurais/tradicionais e urbanas. Pesquisando mais sobre o termo no contexto da área da saúde, foi possível perceber a existência de títulos que seguem a linha de uma prática transcultural com publicações datadas desde o início dos anos 1990, o que nos levou refletir sobre a aplicação inicial do termo, nos anos 1960, e sua atualização para o momento atual. Podemos considerar que o termo está cada vez mais presente nas discussões sobre a relações que desejamos construir nos campos pessoal e profissional, principalmente diante de uma perspectiva de comunicação globalizada. Nesse sentido, citamos o projeto *A Saúde que se faz na aldeia* (2008), coordenado por Fragoso, como exemplo de uma produção sob a perspectiva transcultural e interação entre arte e ciência, no caso específico da área da saúde. Idealizado pelo estudante indígena Josinaldo da Silva Atikum, da etnia Atikum, formado pela Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília, o projeto teve como objetivo criar uma série de vídeos documentais sobre as práticas da saúde de um grupo de nações indígenas localizadas no Nordeste brasileiro, que praticam o ritual do Toré como processo de cura. Para Josinaldo, essa cooperação foi um passo significativo para o diálogo entre os processos tradicionais de cura e as práticas de saúde ocidentais contemporâneas dentro de uma Faculdade de Medicina. Além do documentário, foram produzidas por Fragoso duas obras artísticas, *Um Atikum* e *Toante em Cibermotion*, expostas pela primeira vez nas mostras EmMeio, promovidas pela Universidade de Brasília durante duas edições do Encontro Internacional de Arte e Tecnologia (2008 e 2009).

No início do século XXI, o professor e pesquisador Raúl Fonet-Betancourt, filósofo cubano, conhecido por seus estudos sobre a interculturalidade a partir de uma visão latino-americana decolonialista, apresenta-nos uma perspectiva diferente do termo trans-

culturalidade. Em seu livro *Tareas y Propuestas de la Filosofía Intercultural* (2009), o filósofo trata do contexto globalizado das culturas e da necessidade de ferramentas para enfrentar a diversidade cultural de forma produtiva, positiva e construtiva. Adota o termo “filosofia intercultural”, que trata de questionamentos sobre a hegemonia epistemológica do conhecimento científico ocidental, a importância da preservação de identidades culturais e seus direitos e o reconhecimento da alteridade do outro.

Falamos de culturas do conhecimento e de seu encontro, entendendo que é um encontro em condições de igualdade ou relações simétricas. E também falamos sobre esse encontro das culturas do conhecimento como uma maneira possível de alcançar o conhecimento que devemos ou precisamos conhecer. Bem, a abordagem desse tópico tem a ver com a convicção de que hoje pensamos e agimos fundamentalmente a partir das referências de uma cultura dominante de conhecimento que não nos leva ao conhecimento que devemos conhecer. (...) o conhecimento que devemos conhecer é obtido apenas através da interação simétrica das diferentes culturas do conhecimento da humanidade. Mas é exatamente isso que impede a cultura dominante do conhecimento hoje. Sua expansão agressiva é um problema real para o encontro simétrico das culturas do conhecimento e, portanto, representa um perigo real para a diversidade epistemológica do mundo (FORNET-BETANCOURT, 2009, p. 9).

Fornet-Betancourt explica-nos que a diferença entre filosofia intercultural e o conceito de multiculturalidade é o fato da primeira não ter como função regular ou gerenciar as relações entre culturas, mas principalmente “desenvolver uma cultura de práticas interativas entre culturas que convertam a coexistência de fato presente em coexistência intercultural”. Já em relação à transculturalidade, o autor explica que a filosofia intercultural não leva à dissolução das culturas tradicionais, não busca um além da referência identitária. Defende inclusive que a “coexistência intercultural pode atualizar facetas desconhecidas do ‘próprio’ (...), revitalizar e enriquecer tradições contextuais (...), gerar um redimensionamento inovador das culturas de origem” (2009, p. 121). Porém, um dos aspectos que mais se identifica com o trabalho que realizamos em

nossas oficinas de arte e tecnologia é a noção de que as culturas são configurações históricas, sociais e econômicas que servem à sobrevivência dos seres humanos e que, portanto, a troca de conhecimentos e o diálogo entre culturas é um recurso imprescindível para repensar o mundo.

Para concluir e contextualizar nosso panorama sobre a transculturalidade no contexto da prática artística e pedagógica, gostaríamos de referenciar o Planetary Collegium, criado inicialmente como Centro de Pesquisa Avançada em Artes Interativas (CAiiA) pelo artista e pesquisador inglês Roy Ascott, em 1994, na atual Universidade de Gales (Newport) e, três anos depois, agregado ao STAR (Science Technology and Art Research) na Escola de Computação da Universidade de Plymouth. O CAiiA-STAR passou a constituir uma plataforma de pesquisa conjunta com acesso a recursos técnicos e de supervisão de ambas as universidades. Em 2003, a plataforma mudou-se fisicamente para a Universidade de Plymouth e foi renomeada Planetary Collegium. Esse tem o objetivo de pesquisar o contexto das artes por meio da investigação transdisciplinar e do discurso crítico, tendo como referência os avanços da ciência e da tecnologia. Os pesquisadores que ali atuam sob a supervisão de Ascott e sua equipe procuram refletir sobre as

(...) aspirações sociais, tecnológicas e espirituais de uma sociedade planetária emergente, enquanto mantêm uma consciência crítica das forças e campos retrógrados que inibem o desenvolvimento social e cultural. Combinam a associação presencial de indivíduos com a unidade transcultural das comunidades telemáticas, desenvolvendo assim uma rede de nós de pesquisa estrategicamente localizados em todo o planeta, cada um com um ethos cultural distinto. O colegiado busca resultados que envolvam nova linguagem, sistemas, estruturas e comportamentos e *insights* sobre a natureza da mente, matéria e identidade humana.⁴

⁴ Texto extraído da página do Planetary Collegium, acessado em 25 de julho de 2020. Livre tradução da autora <<https://www.plymouth.ac.uk/research/planetary-collegium>>.

O Núcleo de Arte e Novos Organismos – NANO, do qual somos fundadores e coordenadores e desde 2010, tem sua base epistemológica próxima das aspirações do Planetary Collegium. Nóbrega⁵ participou do Collegium e teve seus estudos de doutoramento supervisionados por Ascott, enquanto Fragoso conheceu Ascott em 1997 durante a “Expedição de Reconhecimento no Alto Xingu”, uma visita à nação Kuikuro, organizada pela artista e arquiteta Tania Fraga e pela Universidade de Brasília. Em 2014, o NANO realizou o evento Hiperogênicos 5 concomitantemente ao CAC.4 – Computer Art Congress – com a presença de Ascott e de membros do Planetary Collegium na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esse alinhamento de pesquisas é uma referência importante para a compreensão das atividades do NANO e suas atuações extensionistas como o projeto na UNEMAT.

Resta-nos observar que o termo transculturalidade remete a estudos e práticas investigativas que pressupõem culturas distintas, que não possuem interseções prévias e que por meio de diálogo e interação formam uma espécie de híbrido ou nova cultura emergente, adaptada e adequada a novos contextos. Em nossa prática artística, a inovação e a descoberta de campos híbridos de comunicação são um desafio e uma motivação. No entanto, em nenhum momento deixamos de observar em nossas atividades o respeito, o compartilhamento, a colaboração e cooperação e o diálogo baseado na diferença cultural, aspectos fundamentais da interculturalidade. Compreendemos que o termo transculturalidade “(...) responde ao suposto ideológico, no sentido de que as culturas tradicionais, no estado originário, não existem mais (...)” (DEARDORFF, 2008, p. 32-52), e portanto é preciso trabalhar no sentido de criar culturas em que tradições dialogam e se fortalecem por meio do hibridismo e da transformação. A competência não

⁵ A seu respeito ver tese *Art and Technology: coherence, connectedness, and the integrative field* (NÓBREGA, 2009).

está no sistema em si, mas na sobrevivência do ser humano, na eficiência, aprimoramento e habilidades desenvolvidos e aprendidos pelo indivíduo no exercício da comunicação intercultural (DEARDORFF, 2008). As atividades desenvolvidas durante o projeto *Terra como Princípio Educativo*, descritas a seguir, partem desses princípios, mas visam a uma cultura trans que possa respeitar as tradições e gerar novos caminhos para a convivência e a sobrevivência dos seres humanos.

Oficina de desenho

Uma oficina de desenho foi proposta com foco na observação de objetos, os quais foram selecionados a partir da coleta livre de folhas, galhadas e frutos da vegetação local. Individualmente, cada indígena foi solicitado a buscar nas redondezas da Escola Estadual Julia Pará – Terra Indígena Umutina, município de Barra do Bugres (MT), local em que foi realizada a oficina, um ou mais objetos e trazê-los para a sala, na qual uma grande mesa foi disposta de forma que cada participante pudesse se sentar tendo seu objeto à sua frente. Nessa mesa, havia papel craft e diversos materiais de desenho como lápis, bastões de cera, marcadores e também de pintura, inclusive tintas artesanais à base de jenipapo.

Figuras 1 e 2 – Desenho de observação de plantas



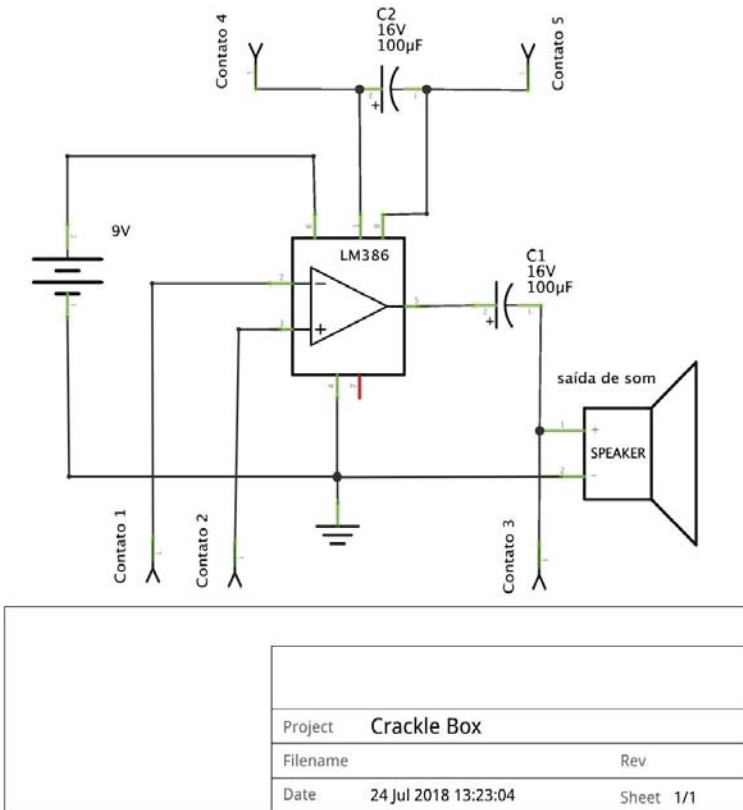
Fonte: Fotos dos autores.

Como exercício foi solicitado aos participantes que observassem com atenção suas plantas para em seguida desenhá-las detalhadamente. Algumas proposições foram feitas para a prática dos desenhos, como por exemplo desenhar com a mão invertida (quem é destro desenhava com a mão esquerda, quem é canhoto desenhava com a mão direita), desenhar sem olhar o papel, trocar de lugar com o parceiro e continuar o desenho do outro. Os exercícios tinham como intenção produzir estranhamento, surpresa e através desse método conduzir o participante a um estado de foco continuado não ordinário. Os resultados foram surpreendentes. Notou-se a capacidade de síntese do grupo, com predominância da linha de traços fortes e precisos. Os detalhes da vegetação apareceram em construções elaboradas e ricas, assemelhando, em muitos casos, ilustrações botânicas de uso científico. O aspecto lúdico e interessado do grupo também foi notado, tendo a oficina se mantido por algumas horas com a presença de crianças, jovens, adultos e idosos de forma harmoniosa.

Oficina de organismo sonoro

Essa oficina teve como foco a montagem de um sistema sonoro, o qual serviu de contexto para a experimentação com eletrônica básica, leitura esquemática de circuitos elétricos, práticas de montagem e soldagem. O circuito escolhido para esse fim foi o experimental *Crackle*⁶. Tecnicamente, o circuito é baseado no mini-amplificador LM386, configurado eletronicamente para atuar em alto ganho (bastante sensibilidade) e com suas entradas abertas. Isso permite, por exemplo, que, ao tocar com os dedos uma dessas entradas, se leve o amplificador a oscilar (vibrar numa certa frequência sonora). Essa oscilação, produzida pela carga capacitiva de nosso corpo, varia de acordo com o toque de cada pessoa, que funciona como espécie de antena acoplada à entrada do amplificador de alto ganho, alimentado por uma bateria de 9 volts.

⁶ O circuito *Crackle* foi projetado e construído pela primeira vez por Michel Waisvisz, compositor, performer, inventor e músico experimental.

Figura 3 – Circuito *Crackle* adaptado para nossa oficina

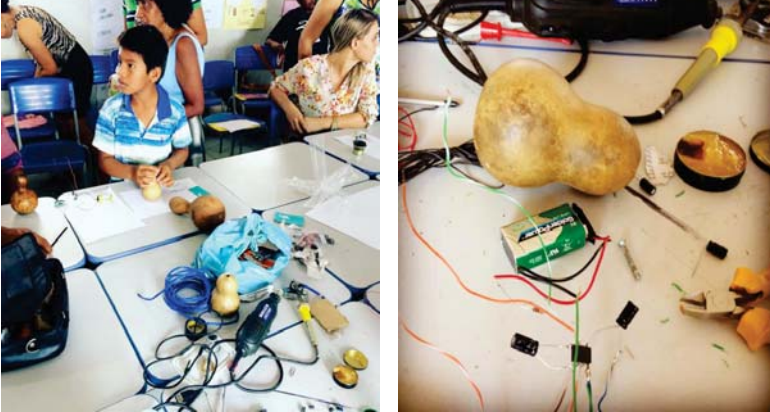
fritzing

Fonte: Desenho esquemático do autor.

Escolhemos esse circuito justamente devido à sua capacidade de proporcionar uma riqueza sonora de forma simples e ao mesmo tempo lúdica e rica. Várias possibilidades de experimentação podem ser testadas com esse sistema. Por exemplo, se uma pessoa toca uma das entradas do amplificador e alguém toca essa pessoa, haverá uma modulação da oscilação produzida segundo

o toque em conjunto. Isso permite, por exemplo, uma criação sonora coletiva, na qual um grupo de pessoas pode produzir sonoridade eletrônica a partir de múltiplos toques em cadeia. Um outro aspecto desse projeto foi propor o encapsulamento do módulo sonoro (circuito eletrônico, alto-falante e bateria) dentro de uma cabaça, planta comumente usada como recipiente devido a suas características estruturais, que as assemelham a um pote de barro. Solicitamos previamente ao encontro que os participantes coletassem cabaças de diversos tamanhos no entorno da escola e trouxessem para a nossa oficina. O uso da cabaça, além de produzir uma conexão direta com as plantas locais e proporcionar uma qualidade artesanal à oficina, atribuiu um caráter sonoro especial ao experimento devido à sonoridade alcançada. Cada projeto individual ganhou dessa forma a dimensão de criação de um instrumento. Do conjunto de cabaças disponíveis à nossa oficina cada participante escolheu a que mais lhe parecia interessante quanto ao tamanho e forma. A dimensão da cabaça afeta diretamente a qualidade do som produzido, que utiliza o corpo da planta como elemento ressonante. Com base nessa premissa, cada participante ficou livre para construir seu próprio instrumento e testá-lo ao longo da oficina. Como se pode ver na figura 7, alguns parafusos foram utilizados de forma a externar as entradas do amplificador na superfície da cabaça, permitindo dessa forma a combinação dos toques e a produção de sonoridades múltiplas. A forma de cada instrumento deu-se de acordo com a escolha da cabaça e da localização do alto-falante e dos conectores. Essa oficina teve uma excelente repercussão, tendo alguns de seus participantes montado mais de um instrumento. Alguns ficaram além das três horas previstas, e o uso de ferramentas de soldagem e instrumentos de medição eletrônica claramente capacitou o grupo, que em sua maioria nunca havia utilizado tais ferramentas.

Figuras 4 e 5 – Materiais para a oficina



Fonte: Fotos dos autores.

Figura 6 – Instruções de montagem



Fonte: Foto dos autores.

Figura 7 – Instrumento finalizado por um dos participantes



Fonte: Foto dos autores.

Mito e memória

Entre uma oficina e outra pernoitamos na Aldeia Rio Verde – Terra Indígena Paresí e fomos convidados pela cacique Mirian Kazaizokairo a dormir numa das ocas que foi construída para hospedar os integrantes da Aldeia Campo Novo dos Parecis. A oca é uma arquitetura inteligente, que combina madeiras amarradas de maneira arqueada, em formato ogival, coberta pela folha do buriti, planta nativa daquela região, cuja fibra impermeável e resistente serve de cobertura para o teto e as paredes das ocas. Devido ao uso das palhas e seu formato arquitetônico, essas construções são conhecidas por proporcionar uma sofisticada circulação de ar interna. Dizem que elas “respiram”. No interior dessas ocas encontra-se uma estrutura de madeira de lei com cerca de três mastros centrais, nos quais nossas redes foram penduradas.

Figura 8 – Mastro central



Fonte: Foto dos autores.

Diz o mito, contado na voz da Cacique Mirian durante o início da noite que ali passamos, que o mastro principal da oca guarda conexão com uma dimensão espiritual, na qual se encontram guardiões daquele espaço. É comum a prática de oferendas colocadas na base desses mastros. Elas servem de gratidão às bênçãos concedidas pelos protetores que habitam aquele local. Conta o mito que uma família foi obrigada a deixar para trás sua filha durante uma grande chuva que veio a inundar a aldeia. A filha, que não poderia deixar a oca por estar seguindo o ritual de passagem para a fase adulta, foi deixada ao pé do mastro da oca enquanto seus pais, ainda que contra sua vontade, deixaram o local em busca de abrigo até que a enchente acabasse. Ao ver a menina desprotegida sob ameaça das águas no interior na oca, os espíritos protetores

daquele local, habitantes de uma dimensão acessível pelo mastro central do abrigo, intervieram para proteger a jovem, abrindo um portal que permitiu à índia proteger-se durante a grande enchente. Quando os pais retornaram à oca, certos de que a filha não haveria sobrevivido à intempérie, ficaram surpresos e gratos ao encontrá-la sã e salva. Desde então, é costume colocar aos pés do mastro central oferendas aos espíritos para que esses continuem protegendo suas casas. O mito contado pela cacique inspirou-nos profundamente com a potência das narrativas que se perpetuam por meio da transmissão oral das culturas tradicionais. Essa forma de apresentar suas crenças e gerar memória é fundamental para a manutenção da identidade cultural, dos credos nativos, dos modos de vida ancestrais e do entendimento de mundo, cruciais para a preservação desses grupos sociais. Arquitetura, mito, ritual, método constituem um todo sem separação na orientação para a vida. Essa experiência levou-nos a considerar os próximos passos desse projeto, para o qual gostaríamos de ressaltar a importância da cultura tradicional que se propaga através da oralidade. Seria possível pensar e implementar uma interface lúdica que, tal como o mastro central da oca, servisse de escuta para falas, afetos, interações, desejos, ritos e outras formas de expressão ligadas às culturas tradicionais? Buscando responder essa e outras perguntas lançamos os próximos passos desse projeto.

Módulo sensorial telemático

Nossa proposta passa pelo desenvolvimento de um módulo sensorial telemático (protótipo) para a instalação nos locais mapeados no âmbito das escolas do campo, quilombo e aldeias. O intuito é de que a partir do convívio, de caráter lúdico e inclusivo, das comunidades com esse módulo (gostaríamos que a interface absorvesse aspectos culturais locais e seu *design* fosse fruto dessa influência) o dispositivo fosse armazenando e transmitindo dados dessa interação para que tais dados fossem de alguma forma transformados em sons, imagens de maneira simbólica e representativa da

cultura específica. O módulo a ser desenvolvido reflete a aplicação de uma metodologia de caráter transdisciplinar por meio de atividades diretamente relacionadas com aspectos de transculturalidade, em que tradições dialogam com conhecimentos acadêmicos e se fortalecem por meio da transformação das interações entre esses universos e seus conhecimentos.

De uma forma mais ampla, é nosso objetivo que as atividades e o material trabalhado pelo eixo Arte e Patrimônio, aplicados exclusivamente nas escolas do campo, quilombo e indígenas, que compõem essa proposta, refiram-se principalmente à criação poética, à capacitação na área de arte em diálogo com a ciência, às experimentações com sistemas telemáticos (especificamente com o processamento de dados e monitoramento) e à transmissão multimídia com imagens, sons e outros recursos analógicos de percepção sensorial, como por exemplo objetos culturais artesanais.

Como foi mencionado no início deste artigo, um dos maiores desafios desse projeto é justamente a experiência da resignificação, compartilhar conhecimentos com esses grupos culturais e refletir sobre nossas funções e relacionamentos sociais e profissionais, partindo da disponibilidade de aceitar um processo de hibridismo cultural. Nesse sentido, entre os resultados esperados, além dos especificados no projeto relacionados com as ações na área de artes, também estão o mapeamento e a interpretação de saberes locais de matrizes, tais como as indígenas, as africanas e as camponesas, relacionando-as com o tema dos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior de modo a contribuir para o projeto de escolarização/transmissão de conhecimentos tradicionais. Como impactos relevantes será estimulado o aumento de produção bibliográfica pelos sujeitos da pesquisa tanto no âmbito acadêmico como também no contexto da produção poética e artística, em que podemos observar com mais frequência processos de hibridismo cultural, manifestações simbólicas e práticas incorporadas no dia a dia dos ambientes comunitários. Quem sabe contribuir para a redução de desequilíbrios regionais na investigação e na publicação em âmbitos nacional e internacional sobre a experiência intercultural

e transcultural, bem como para a compreensão dos fenômenos antropossociais, estruturantes das complexas sociedades contemporâneas e epistemológicas aplicadas. Ao investir no módulo sensorial telemático, o projeto volta-se para a potencialidade lúdica dos jogos e da oralidade latente nas culturas aqui investigadas, atrelando tecnologia, interface sensorial, ritual e performatividade com fins de aproximar culturas e expandir a troca de conhecimento. Acreditamos que tais ações impactarão sobretudo na ativação de novas redes e laços culturais heterogêneos.

Referências

DEARDORFF, D. K. “Intercultural Competence: A Definition, Model and Implications for Education Abroad”. In: *Savicki’s Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research and Application* (Stylus), 2008.

DEVEREUX, Gorge. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5619/1/1981_4_521.pdf>.

FORNET-BETANCOUT, Raúl. *Tareas y Propuestas de la Filosofía Intercultural*. Publicado na Série Concordia. Monographien, Mainz Verlag, Volume 49, Aachen 2009. Disponível em: <http://www.casadelcorregidor.pe/descarga/Fornet_Tareas_y_Propuestas_de_la_Filosofia_Intercultural.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

FRAGOSO, M. L. “Space – Time Baundaries in the X-mantic Web”. In: ASCOTT, Roy (org.). *Reframing Consciousness – Art, mind and technology*. Intellect: Exeter, New Port, 1999. p. 76-79.

FRAGOSO, M. L. “Art, Technology and Native Traditional Cultures – Transcultural Experiences in Multimedia”. In: ASCOTT, Roy; GANVIK, Espen; JAHRAMANN, Margarete (org.). *Making Reality Really Real*. Reflexions on Art, Technology and Consciousness. Trondheim: TEKs Publishing, 2010.

FRAGOSO, M. L. Arte, “Ciência, Tecnologia e Natureza: trajetos transculturais”. In: PRADO, Gilberto; TAVARES, Monica; ARANTES, Priscila. *Diálogos transdisciplinares: arte e pesquisa*. [S.l: s.n.], 2016.

LEININGER, M.; Mc FARLAND, M. *Culture Care Diversity and Universality*. A Worldwide Nursing Theory. 2. ed. Boston: Jones and Barlett, 2006. Pubs. XVI. 413 p.

MCFARLAND, Marilyn R.; WEHBE-ALAMAH, Hiba B. *Leininger's Transcultural Nursing: Concepts, Theories, Research & Practice*. 4. ed. McGraw Hill Professional, 2018. 480p.

NÓBREGA, C. A. M. *Art and Technology: coherence, connectedness, and the integrative field* (PhD in Interactive Arts). Planetary Collegium – School of Art and Media. Plymouth – UK: University of Plymouth, 2009. 297p.

Trilhando fronteiras: narrativa do intercâmbio intercultural com os indígenas da Colômbia

Eliane Boroponepa Monzilar¹

Introdução

O presente artigo é a narrativa de uma viagem para a Colômbia como participação do Intercâmbio Intercultural entre os indígenas colombianos, perpassando diversos ciclos, contextos e em distintos territórios culturais, sociais e linguísticos. É parte do capítulo da tese do Doutorado em Antropologia Social cujo título é “Aprender o conhecimento a partir da convivência: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo Balatiponé-Umutina”.

O intercâmbio cultural fez parte das atividades do Projeto “Terra como Princípio Educativo”, composto por professores da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, professores indígenas da Escola Estadual Indígena Jula Paré, fomentado e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).

O objetivo da proposta foi a realização do intercâmbio intercultural com os indígenas colombianos, juntamente ao curso de Licenciatura em Pedagogia de La Madre Tierra da Universidade de Antioquia-Colômbia.

Na empreitada dessa viagem estiveram presentes os seguintes professores: Marinez Cargnin-Stieler, Hellen Cristina de Sou-

¹ Professora da Escola E. Indígena Jula Paré.

za (professoras aposentadas da Unemat), Mariuce Campos de Moraes (professora da UFMT), Priscila Waldow (professora da Unemat), Eliane B. Monzilar, Eneida Kupudonepá e Osvaldo Corezomaé (professores indígenas que atuam na Escola Jula Pará, pertencente ao povo Balatiponé-Umutina). Eles deslocaram-se para a cidade de Medellín-Colômbia.

A viagem foi realizada entre os dias 13 e 30 de outubro de 2018, permanecendo durante duas semanas. Ali se conheceu e interagiu em distintos lugares e contextos com os indígenas colombianos.

As atividades do intercâmbio sucederam na Universidade de Cauca, Universidade Misak, Universidade de Antioquia e Universidade Autónoma Intercultural Indígena, além da participação no Encontro Zonal na cidade de Toribio, numa comunidade indígena, como parte da atividade da Licenciatura em Pedagogia de La Madre Tierra, I Foro Nacional de Sistema Indígenas de Salud Propia e Intercultural, promovida pela Universidade de Antioquia, assim como várias reuniões com lideranças indígenas, professores universitários e acadêmicos indígenas.

Portanto, pode-se destacar que o resultado foi muito positivo; entre esses ressaltamos o fortalecimento da rede de professores e pesquisadores do Brasil e Colômbia, a valorização das discussões do currículo próprio da educação escolar indígena e a divulgação da interculturalidade.

Expedição trilhando fronteira

Essa experiência do intercâmbio intercultural foi intitulada *da expedição trilhando fronteira*. E vêm à tona nessa narrativa questões sobre a expectativa da viagem e as atividades realizadas em diversos lugares com os indígenas.

A referida expedição iniciou com o deslocamento no dia 13 de outubro de 2018 da cidade de Brasília para o aeroporto de São Paulo, Cumbica, para pegar outro voo com destino a Medellín – Colômbia e encontrar as/os outras/os professoras/es da

equipe que veio de Cuiabá. Com o grupo completo seguimos ao outro aeroporto, de Congonhas/São Paulo, para o embarque internacional. Todas estavam com expectativa e empolgação para a expedição de conhecer o novo, como seria, uma experiência que deslancharia a partir da interação e da convivência.

No entanto, aconteceu um imprevisto no momento do embarque no voo. Uma professora da equipe, a Eneida, não pôde embarcar por uma problemática relacionada à vacina, que estava no período de incubação. Foi muito constrangedor para todos nós; foi lamentável deixar uma pessoa da equipe e continuar a viagem. Foram feitos os encaminhamentos do retorno e do embarque da professora Eneida para a semana seguinte, bem como o encontro com ela na cidade de Cauca. A professora Marinez ficou com ela para resolver essa situação.

Então, Eliane, Hellen, Priscila e Osvaldo seguiram a viagem. Foi muito desagradável, porém, por outro lado, após resolvida a situação, o avião partiu com destino a Medellín. A duração foi em torno de nove horas para chegar ao local.

Em Medellín, tivemos uma ótima recepção pela professora Zayda Sierra. Eliane e Osvaldo ficaram hospedados em sua residência; ela foi muito amável em nos receber. As outras professoras foram hospedadas em um hostel.

No dia seguinte, dia 14 de outubro, foi um momento de acolhida, apresentação da equipe de professores, informações referentes à cidade de Medellín, à cultura local, aos povos indígenas, clima e outros.

Para facilitar a consolidação das atividades, a coordenação do Programa do Departamento da Antioquia elaborou um cronograma para a realização do plano de trabalho, o qual segue a seguir:

Dia/ Mês	Atividades	Lugar
13/10	Viagem Brasil-Medellín-Colômbia	Universidade Antioquia
14/10	Conversa com Professores da Faculdade de Educação Professora Zayda Sierra	Medellín
15/10	Viagem Medellín-Cauca	
16/10	Visita à comunidade indígena Misak Visita à Universidade Indígena Intercultural – UAIIN	Resguardo de Guambia (Cauca) Popayan
17/10	Reunião com a equipe docente do Departamento de Estudos Interculturais e encontro com o cabildo indígena universitário	Popayan
18 a 23/10	Encontro Zonal de Licenciatura em Pedagogia de La Madre Tierra	Toribio
24/10	Encontro com professores	Medellín
25 a 26/10	I Foro Nacional – Sistema Indígena de Salud Propia e Intercultural – SISPI: Tejiendo desde la Sabiduría Ancestral, una Cultura Saludable com los Pueblos Indígenas	Medellín
26/10	Retorno dos professores ao Brasil: Mariuce Campos de Moraes Oswaldo Corezomaé Monzilar	Medellín
27/10	Encontro e encerramento das atividades com a Licenciatura em Pedagogia de La Madre Tierra	Medellín
30/10	Retorno ao Brasil – professores: Hellen Cristina de Souza Marinez Cargin-Steler Priscila Waldow Eliane Boroponepa Monzilar Eneida Kupudonepá	Medellín (Colômbia)-Brasil

Fonte: Produção própria.

Tivemos uma roda de diálogos com os professores da Faculdade de Educação, a senhora Zayda Sierra e o senhor Hernandez. Eles compartilharam e socializaram sobre aspectos culturais, sociais, educacionais e climáticos, mostrando através dos mapas as localizações dos diferentes lugares da Colômbia. Em seguida, a equipe dos professores fez a apresentação referente ao Brasil e especificamente do estado de Mato Grosso, onde a maioria deles residia nessa região do país.

A professora Zayda apresentou o Parque Florestal de Medellín na Serra, e fizemos uma caminhada. Fomos a um lugar muito lindo na serra. Havia uma visão ampla de toda a cidade, foi um momento muito mágico de descontração, conhecimento e diálogos no que tange ao intercâmbio, à importância dessa troca de saberes entre os indígenas, à universidade, ao contato e às parcerias de rede entre as pessoas e as instituições.

Essa perspectiva vem ao encontro da concepção de Corezomaé, que destaca:

Com a globalização e o acesso à informação, torna-se possível o intercâmbio desses conhecimentos, o que contribui para o avanço da ciência e para uma relação de equidade entre diferentes povos. Equidade, no sentido de que, enquanto seres humanos, todos possuem a capacidade de imaginação, criação de filosofias e literaturas originais (COREZOMAÉ, 2017, p. 10).

No dia 15 de outubro de 2018, o deslocamento da viagem foi da cidade de Medellín para Cauca; foram quilômetros e mais quilômetros percorridos em torno de aproximadamente dezoito horas de estrada, viajando de ônibus entre as montanhas. O percurso foi entre as montanhas; passamos pela Cordilheira dos Andes Central. Foi fantástico, algo mágico, uma sensação estranha ao observar a paisagem linda e ao mesmo tempo aquele precipício, uma mistura de beleza e abismo, e cada vez mais o ônibus seguia os vales mais altos da montanha. Enfim, chegamos; foi cansativa a viagem, mas valeu muito contemplar aquela formosura da natureza.

No dia 16 de outubro de 2018, teve a visita na comunidade indígena Misak, o lugar chamado *Resguardo de Guambia* (Departa-

mento de Cauca), município de Silvia-Colômbia. Os indígenas, docentes Misak, fizeram a apresentação do projeto de educação que realizam baseado na autonomia e identidade, no que tange à educação bilíngue, princípio principal do currículo voltado ao projeto pedagógico autônomo. Foi uma roda de diálogos que os Misak fizeram na exposição. Em seguida, foi socializada a nossa experiência no Brasil, e no final foi entregue o DVD sobre as práticas inovadoras pedagógicas das quais a Escola Jula Pará participou, além de ganharem o prêmio e o livro da autora Eliane Boroponepa Monzilar, intitulado: “Território Umutina: Vivências e Sustentabilidade”.

Foto 01 – Encontros com os professores indígenas Misak



Fonte: Arquivo pessoal.

O Projeto Educativo Misak está concentrado nos seguintes pilares: Território, Uso e Costumes, Cosmovisão, Autonomia. Nesse sentido, estão interligados os quatro elementos: Terra, Sol, Água, Ar. Eles são origem da água. Esses quatro pilares norteiam a ação educativa e seus princípios, que se concentram nos seguintes agrupamentos:

Território	Cosmovisão
<ul style="list-style-type: none"> • Natureza • Memória • Soberania • Cuidar da mãe natureza • A natureza nos ensina • Conhecimento da medicina tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> • Espiritualidade • Saberes • Medicina própria • Língua e pensamento • Conhecimento – sítios sagrados • Língua namunuã • Na escola se ensina em bilíngue: língua nativa e o espanhol • Tem que ir no lugar reconhecer os lugares sagrados, as plantas
Usos e costumes	Autonomia
<ul style="list-style-type: none"> • Família • Organização • Trabalho • Interculturalidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Direito e dever • Administração • Autoridade • Identidade • Formas de vestir

Fonte: Produção própria.

Para os indígenas Misak, tudo está conectado. Assim como a autoridade, trazendo a espiritualidade, reconhecem os diferentes saberes, a natureza pensa e tem vida. Na concepção desses indígenas, a identidade é uma bandeira política. No entanto, o indígena enfatiza que *Se queremos ser autônomos, temos que ter uma identidade* (Indígena Misak, 2018); um outro indígena reforça: *Valorizamos o que fazemos. Constrói e reconstrói a identidade* (Indígena Misak, 2018).

Dentro da dinâmica da ação educativa, é importante fazer algumas indagações: como fortalecer essa identidade para os povos indígenas? Vencer os desafios dos folclores indígenas? Outra questão fundamental é a água; tem que cuidar da água, é vida, é para todos.

Os Misak desenvolvem e produzem o processo de trabalho de investigação, que são os diferentes projetos: produção de tucha (um tipo de peixe), a piscicultura, de gado, ovinos, de galinha, porco-da-índia, de abelhas-apicultura, minhocário-húmus, reciclagem

e horta. Produzem produtos naturais orgânicos, como tomate, orégano, cebolinha, uvas e outros.

Na exposição, o indígena Misak destacou a seguinte frase, que chamou a atenção de todos os presentes: *Nós também podemos*. Entre os Misak é um trabalho cooperativo; realizam intercâmbio de troca de produtos e eventos gastronômicos.

Essa experiência pedagógica está em percurso há cerca de 33 anos a partir da visão dos Misak. A partir do ano de 1985, começaram a pensar sobre a inovação do pensamento e o fazer da educação Misak. Nessa perspectiva, nasceu a maneira do pensamento Misak.

Para os indígenas Misak, o instrumento da universidade é socializar a partir do pensamento local. A escola pode reconstruir a partir de nosso pensamento, tem que saber aplicar; todavia, sempre houve a tecnologia indígena.

O indígena Misak destacou que *o pensamento indígena é coletivo*. Nesse sentido, esses indígenas tentam manejar de uma forma tranquila e consciente; para os Misak, é um processo que pode atingir vários anos. É um processo de projeto de vida: temos pensamento próprio, pensar como Misak e agir para um bem coletivo.

Monzilar (2019) destaca que a partilha de experiências foi fascinante e impressionante de conhecer a Instituição Educativa Agropecuária, a Universidade, os processos de ações educativas que esses indígenas partilham e desenvolvem numa perspectiva de saberes do pensamento Misak.

Nesse ínterim, houve três momentos interessantes de compartilhamento de experiências e aprendizagens no dia 17 de outubro de 2018. Primeiro, foi a reunião com a equipe do Departamento de Estudos Interculturais, encontro com o cabildo indígena universitário e, por fim, a visita à Universidade Autônoma Indígena Intercultural – UAIIN na cidade de Popayan.

No período matutino, reuniram-se com a equipe docente do Departamento de Estudos Interculturais na Universidade de Cauca – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, cujo tema abordado foi a Educação Intercultural, curso do Programa de Formação de Pro-

fessores Indígenas, enfatizando currículos, pensamentos, povos indígenas, movimentos sociais, sociedade e diversidades culturais.

Foram feitas as apresentações de cada um que estava presente, dos professores da universidade e da equipe de professores brasileiros. As apresentações iniciaram da seguinte forma:

Marta Mendonça, professora de Biologia, com doutorado em Antropologia, atua em organização indígena e recurso natural; Ernesto Fernandes, professor, trabalha há 23 anos na educação intercultural, atuando na ciência natural, Biologia, com doutorado em Biologia, e tem outra maneira de pensar e fazer ciências; Isabel Castilho, professora, faz quinze anos de trabalho no Programa História da Educação; Marta Corally, professora de línguas indígenas, trabalha com o povo Nasa, aborda a estrutura da língua indígena; Rosa Alice, professora da área da Linguística, atua com línguas indígenas na Amazônia; Cristina, professora, mestre em Educação, trabalha na Licenciatura Intercultural, pensa e leva adiante as diversidades de culturas que há aqui, que são os indígenas, palanqueiros (quilombolas) e camponeses.

Depois das apresentações, os professores da universidade fizeram uma exposição das atividades dos trabalhos referente aos processos educativos que versam sobre uma formação que abrange a diversidade e a interculturalidade.

Logo, a equipe brasileira apresentou o trabalho que contempla dentro do Projeto Terra como Princípio Educativo e os segmentos que participam e integram, que são os quilombolas, sem-Terras (escolas do campo) e indígenas. As professoras Marinez, Hellen, Mariuce e Priscila fizeram as considerações; em seguida, Eliane e Osvaldo contextualizaram a Aldeia Umutina, Educação Escolar do Povo Balatiponé-Umutina: Uma experiência Intercultural, os trabalhos que são desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem, enfocando as aprendizagens tradicionais e não tradicionais na escola da Aldeia Umutina. Foram expostos os artesanatos feitos pelas mulheres Balatiponé-Umutina.

Ressalto que, no momento da reunião com os professores, estava acontecendo o manifesto em rua da cidade próximo à uni-

versidade. Tratava-se de um protesto dos estudantes acadêmicos em prol do direito da educação. Havia muitas pessoas na manifestação. Teve entrevista com os indígenas brasileiros para falar do intercâmbio cultural. A reportagem foi transmitida na TV local.

No período vespertino, houve o encontro com o Cabildo Indígena Universitário na Universidade de Cauca; o tema em destaque foi a visibilidade da presença indígena na universidade. Foram feitas as apresentações de todos os presentes. Os indígenas universitários que participaram dessa ação foram: Alejandra Kasamachia, Jamilet Bolanõs-indígena Nasa, Adrián Gaizozñ, Jhontan Palacios.

Uma indígena acadêmica fez a contextualização dos trabalhos e da forma de organização, que é uma forma política dentro da universidade. Esses acadêmicos atuam ativamente em seus estudos na educação intercultural, trabalhando as danças tradicionais.

Explicou o significado de cabildo, que é uma forma organizativa, estrutura política e faz parte da instituição da comunidade, uma forma de organização indígena. Espaço de encontro de conhecimento entre os povos indígenas. Há o bastão de autoridade – é um símbolo de autoridade, que é a autoridade tradicional ou xamã, autoridade espiritual. Cada ano, há uma mudança de autoridade, guia espiritual, que é chamado de “refrescamento”.

Nesse sentido, convém salientar que, no contexto da universidade na qual tratamos das linhas acima, estão presentes os indígenas, aproximadamente 270 estudantes indígenas.

Segundo a indígena universitária, os povos indígenas da Colômbia partem da linha do equilíbrio entre o homem e a mulher, ou seja, existe um tratamento cordial e tem um equilíbrio. Nesse sentido, o empoderamento das mulheres indígenas já é presente, visível. Destacando que a luta é de todos, assim a luta dos indígenas.

Seguem fotos que mostram o encontro entre professores e as diversidades étnicas entre os países Brasil e Colômbia.

Foto 02 – Encontro com os indígenas universitários



Fonte: Arquivo pessoal.

Seguimos para a visita na Universidade Autônoma Indígena Intercultural – UAIIN; o lugar é na cidade de Popayan. Fomos recepcionados pelo indígena, professor; em seguida, teve uma roda de diálogos em que se socializava sobre o processo educativo desde a visão dos indígenas: “Proteção da Terra, Terra como ser, algo que dá vida; construção de educação alternativa”. Não foi fácil, mas foram construindo formas pedagógicas a partir da visão indígena: “Pensar a educação desde a cultura”.

Segundo os indígenas em questão, foi em 1978 que começou esse trabalho de educação. Foram as comunidades que criaram um processo de ir e vir. Em 2014, o movimento indígena conseguiu as normas das línguas. Foi através de lutas que conseguiram o marco das leis/normas indígenas: esse momento de certificação de treze programas na universidade.

Nesse sentido, o processo educativo é um direito, mas, para consolidar esses direitos, os povos indígenas lutam, mobilizam, bus-

cam a resistência na ancestralidade para lutar por seus direitos. A frase que chamou a atenção da roda de conversa foi a que o indígena expressou: *romper com mente monetária*, uma questão para pensar enquanto indígena.

Estava acontecendo na universidade o evento II Conferência Internacional em Comunicação Intercultural 2018 – *Construyendo el Diálogo de Saberes y Haceres desde Abya Yala*. Nesse momento oportuno, fomos apresentados para a plenária e desejaram boas-vindas para a equipe do Brasil.

Nesse toar, Monzilar (2019) afirma: “Para mim, foi muito interessante conhecer vários povos de diferentes lugares e países e a forma de organização, as lutas desses povos indígenas e assim compartilhar as nossas experiências”. Segue foto da Universidade – UAIIN.

Foto 03 – Universidade Autônoma Indígena Intercultural



Fonte: Arquivo pessoal.

Entre os dias 18 e 24 de outubro de 2018 ocorreu o Encontro Zonal da Licenciatura em Pedagogia de La Madre Tierra, que foi realizado no Centro de Educación, Capacitación e Investigación para El Desarrollo Integral de La Comunidad – CIDIC, na cidade de Toribio.

Participamos juntos das aulas e das atividades com os indígenas acadêmicos do curso de Pedagogia de La Madre Tierra. Os temas abordados foram vários, porém o eixo principal foi o *Territorio*. Esse se constitui de vários âmbitos, como são os indígenas como guardião do território, a vida e o manejo da terra, a cosmovisão, saúde, educação, os cultivos das plantas, alimentação a partir das práticas ancestrais, conhecimentos dos maiores (ancião), inserção dos produtos químicos no cultivo, fragilidades das práticas tradicionais, a química sintética e a química sistêmica.

Nesse lugar, em Toribio, mora o grupo étnico Nasa; a comunidade está localizada entre os vales da montanha, um lugar de paisagem linda, porém inusitado. A primeira atividade foi visitar um ancião para saber como manejar o solo a partir das práticas ancestrais. Para ir até o ancião, tivemos que caminhar e subir a montanha, quer dizer, o percurso na montanha durou em torno de duas horas ou mais. Fomos de carro até certo ponto da estrada; em seguida, continuamos a caminhada pelos trilhos.

Seguem algumas fotos que demonstram o percurso da caminhada na montanha:

Foto 04 – Caminhada na montanha



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 05 – Caminhada atravessando o rio



Fonte: Arquivo pessoal.

A autora conclui dessa experiência:

Foi uma sensação inusitada, ao mesmo tempo uma realização, pois tinha o desejo de subir uma montanha e ali estava sendo realizado algo incrível, inexplicável e contagiante. Ficava pensando como podem as pessoas morar naquele lugar? Como é morar entre a montanha? E, por outro lado, o encantamento da beleza das lindas paisagens à vista (MONZILAR, 2019, p. 52).

Após longa caminhada, chegamos ao lugar onde mora o ancião. Entre risos e cansaço valeu muito, momento de gratidão e aprendizagem. O ancião estava em sua roça carpindo as ervas daninhas. Logo iniciou a roda de conversa e começou a falar de seus conhecimentos, o manejo da terra e o bem viver, o cultivo da época para a plantação, terra como fonte de vida, que fornece alimentos para viver. Essa atividade de campo assemelha-se com o pensamento do Munduruku (2009), o qual explica a importância do aprender com os anciões da seguinte maneira:

A educação da mente para compreender essa concepção passa pela existência dos contadores de histórias. Quase sempre são velhos que já sentiram a passagem do tempo pelos seus corpos. São os guardiões da memória. Para muitos dos povos originários, esses velhos são “as bibliotecas” onde está guardada a memória ancestral. Daí sua importância para a manutenção da vida e do sentido (MUNDURUKU, 2009, p. 21-29).

Enquanto escutávamos o ancião, alguns acadêmicos estavam ajudando na limpeza da pequena roça, como carpindo as matas que estavam entre as plantações cultivadas, entre elas a mandioca, a banana, a coca, a araiwana e outras.

Olhando a imensidão do vale da montanha, parece que não há vida. Mas há uma diversidade de vidas visível e invisível que está interagindo com diferentes seres vivos, corpos material e imaterial.

No retorno, passamos numa comunidade dos indígenas Nasa; estava acontecendo um evento de ações educativas. Houve apresentações culturais, principalmente com as crianças. As crianças apresentaram músicas ao som de flautas, dramatizações, havia artesanatos e comidas típicas para vender, bem como muitas pessoas prestigiando a atividade.

No período vespertino, realizou-se a roda de diálogo com os acadêmicos do curso de La Madre Tierra. A atividade foi para a socialização da visita da conversa com o ancião. O ancião que visitamos é o senhor Alejandro; tem 82 anos, nasceu em 1936, mora na montanha e cultiva diversas plantações em sua roça.

Foram destacadas as seguintes questões constatadas na visita e nos diálogos: a relação da terra e a vida cotidiana. Havia vários cultivos de plantações. Na terra se cultivam todos os tipos de plantas, a relação com a lua e a plantação, época de plantio, como por exemplo: plantação de maiz (milho), quando a lua está na fase crescente.

Uma questão para reflexão é o que há em nosso solo? Observa-se que havia um pequeno terreno e muita diversidade de espécies como: juká (mandioca), coca, banana, araiwana e outros. Segundo o ancião, a plantação da coca tinha em torno de quinze anos.

Na ocasião, abordaram a questão da aposentadoria, que, segundo os indígenas, ali não existe aposentadoria. Na sequência, os acadêmicos apresentaram mapas de seus respectivos territórios. O acadêmico Marcelo, do povo Kamentsã, fez a exposição do mapa, destacando a medicina tradicional em sua comunidade.

A Leidi, do mesmo povo Kamentsã, falou da lacocha – uma ilha – e que a ciência química é uma forma de conhecimento para explicar o fenômeno da natureza. Essa atividade, relacionada ao solo e ao manejo a partir dos cultivos ancestrais, foi realizada com a professora Carolina.

Urge destacar, nesse sentido, que os indígenas acadêmicos que participam dessa formação são representantes dos povos Nasa, Misak e Kamentsã.

Todos os acadêmicos fizeram a sua contextualização do tema em questão. Na oportunidade, a nossa equipe de professores brasileiros apresentou as experiências de trabalhos e processos de aprendizagem da educação, o projeto do intercâmbio intercultural e parte da história do povo Blatatiponé-Umutina.

Na experiência e interação com os cursistas do curso de Licenciatura em Pedagogia de La Madre Tierra tivemos participação das aulas do professor Fernando, o qual fez a socialização das ati-

vidades, e o tema em pauta foi referente à pesquisa e investigação. Nessa perspectiva, enfatizou algumas considerações relevantes: a formulação do problema de investigação e articulação de trabalhos comunitários. Esses trabalhos estão relacionados à investigação, conflitos, conhecimentos tradicionais e ao conhecimento ocidental.

Conforme a discussão, a investigação parte de uma ação educativa, ação indígena participativa. Nesse sentido, a investigação como ação, como estratégia de mudanças no contexto da realidade, parte da observação, construção de compreensão, produção de conhecimento e formação de líderes comunitários. Nesse processo haverá a participação do sujeito.

Durante a exposição, o professor destacou o processo educativo, que está ligado aos trabalhos comunitários da comunidade. Em sequência, houve uma reflexão sobre o processo formativo das comunidades; nesse intuito foi organizada a caracterização com as falas dos indígenas, ficando da seguinte forma:

I – Observação – Vivência do que se sabe;

II – Vozes dos maiores – antecedentes teóricos e investigação, fontes orais e escritas, formulação do problema, desenhar a proposta pedagógica, desenvolver e implementar;

III – Analisar o resultado na comunidade, avaliação do processo e o desenho da proposta.

Em seguida, cada cursista socializou o projeto de investigação que estava em processo em suas comunidades, ressaltando as temáticas, as problemáticas e os desafios. Seguiu um panorama das atividades: O indígena do povo Nasa explicou sobre sua realidade; são 17 autoridades entre o grupo Nasa; a comunidade pratica sua língua; há um sistema de educação intercultural; são 204 famílias. O estudo em questão é um processo de análise de pessoas entre as crianças, jovens e os maiores.

As problemáticas são o uso excessivo de produtos tóxicos, falta de diálogo das famílias, comunidade e autoridade, consumo de bebidas alcoólicas, violência nas famílias, presença religiosa na comunidade, conflitos sociais na comunidade, políticas estatais que são fortes. Por outro, ressaltou que *somos Nasa, temos a nossa cultura,*

a identidade. Continuando, destacou a seguinte frase: *Queremos ser autônomos, mas estamos num sistema de capital*. A tecnologia está presente, é muito forte na comunidade. O desafio é como conversar com a comunidade. A identidade é uma interligação de vários elementos. Os maiores têm outra maneira de pensar.

O indígena Misak destacou a investigação da identidade. Nessa perspectiva, a pergunta central é qual a identidade que se espera. O que estamos entendendo sobre a identidade?

A indígena do povo Nasa trabalha na revitalização da cultura, referindo-se aos diálogos com os maiores, preocupação com os mais velhos, cuidado com a nossa mãe terra. A tulpa é um lugar sagrado. Esse trabalho visa ao fortalecimento das práticas culturais. A tecnologia influencia a cultura. Para a indígena Nasa, a educação parte da família para ser compartilhada com outras famílias.

A outra indígena abordou essas questões de sua comunidade, conversando com os maiores da comunidade processos de inculturação, língua materna. Essa acrescentou que: *A identidade está marcada pela família*.

O indígena Kamentsã fez considerações sobre sua comunidade no sentido de que uma das grandes problemáticas são a autonomia e o poder. Em 2006, houve uma divisão na comunidade; antigamente eram três autoridades, poder, competição, conflito entre autoridade, indicando que são pequenos grupos políticos; cada grupo tem seu pensamento. A proposta de trabalho é unir as três autoridades através da medicina.

Em seguida, a outra indígena do povo Nasa abordou sobre sua comunidade referente às problemáticas: situações familiares, violência, impacto ambiental, cuidado das práticas culturais, normas que tem que seguir, a água como elemento da vida. Procuram respeitar, ou seja, há um respeito muito forte da terra.

E, por fim, o indígena Misak fez a seguinte ponderação referente à sua comunidade: “Olhar a história e a cosmovisão, pois somos filhos da terra e da água”. As problemáticas que enfrentam são a terra, os conflitos territoriais, contaminação ambiental. Território e ambiente são eixo principal, pois há busca pela terra e sua

proteção, a água como base fundamental. Os Misak têm a concepção do território; é o lugar que configura as práticas de saberes coletivo.

Os acadêmicos fizeram a socialização das problemáticas que enfrentam em suas comunidades. Sendo assim, destacaram: o cultivo de araiwana em grande escala, os jovens consomem a bebida alcoólica, cultivo ilícito está em resguardo indígena. Nas falas dos acadêmicos, observa-se uma preocupação referente ao cultivo ilícito de araiwana. Mediante a explanação ficaram alguns pontos norteadores para os cursistas refletirem. Quais são os princípios enquanto povo Nasa? Pensar seu processo, sua família? Conversar com as famílias? Diante dessas questões, os cursistas têm que pensar o ser de cada grupo étnico.

A professora Mariuce fez algumas considerações conforme o assunto em questão; indicou primeiro fazer a formulação da problemática, ou seja, identificar a temática da investigação e logo buscar solução. Nesse sentido, pontuou contribuir na discussão como: Qual é o objeto da pesquisa/ investigação; Perda de valor – tensão – valores culturais; Justiça – problema global; Princípio de ética e valores; Solução – sempre dentro de um limite – parcial – situação – limite; pensar no que possa compreender a situação; Ação na realidade. Essas pontuações são para que todos possam refletir o contexto, haja vista que essas situações circulam na comunidade e instigam enquanto sujeito da pesquisa.

No período vespertino, foi feita a apresentação do nosso grupo Terra como Princípio Educativo. Cada um fez a contextualização das atividades dos projetos que são desenvolvidos com professores não indígenas e os professores dos segmentos indígenas, quilombolas e assentados. Essa proposta do trabalho visa articular conhecimento global e local com o objetivo em comum, que é a luta e permanência na terra. Assim, socializamos referente às experiências da educação escolar dos indígenas Balatiponé-Umutina. Momento de interação com os indígenas do curso de Pedagogia de La Madre Tierra. Seguem fotos que demonstram esses diálogos:

Foto 06 – Roda de diálogos com os indígenas



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 07 – Ritual indígena



Fonte: Arquivo pessoal.

Entre os dias 25 e 26 de outubro de 2018, participamos do evento *I Foro Nacional Sistema Indígena de Salud Propia e Intercultural-SISPI: Tejeindo desde la Sabiduria Ancestral, uma Cultura Saludable com los Pueblos Indígenas*. O encontro foi no Teatro ADIDA, na cidade de Medellín-Colômbia, organizado pela Organização Indígena de Antioquia.

O tema em pauta estava relacionado ao sistema de saúde própria e interculturalidade, enfatizando a transformação e a importância das plantas, a importância do território e dos lugares sagrados, além da coleção e do processamento de plantas medicinais.

Nesse evento, havia muitos indígenas de várias regiões da Colômbia, entre eles jovens, mulheres, homens, anciãos, anciãs indígenas, detentores dos conhecimentos da ancestralidade.

Houve mesa-redonda que teve a presença de um médico e ancião tradicional fazendo as considerações relevantes sobre a questão da saúde e os saberes indígenas, fortalecimento espiritual e a sabedoria ancestral, políticas de saúde própria e o conhecimento da sociedade ocidental, momento de ritual indígena, apresentação das comunidades que já estão trabalhando, partilhando as experiências, e grupos de trabalhos que foram debates e apresentação de diferentes subtemas, como: a soberania alimentar, política de saúde indígena, questão de gênero e outros e a exposição de artesanatos indígenas.

Teve uma excelente palestra do indígena Abadio Green sobre os saberes ancestrais e a Pedagogia de La Madre Tierra. Esse indígena é um grande intelectual, é o primeiro formado em doutorado na Colômbia.

No dia 26 de outubro de 2018, aconteceu o encontro com os docentes da Universidade de Antioquia, que trabalham e atuam junto com os indígenas na Licenciatura em Pedagogia de La Madre Tierra.

Primeiro foi feita a apresentação de todos os docentes presentes. O professor Miguel acompanha o estudo de Madre Tierra em etnomatemática e fez algumas considerações desse trabalho, como a língua, o que se faz brota semente, grupo indígena Embera

e Kuna, a sabedoria pintada com diversidades culturais. Fez uma referência ao corpo como território, trouxe uma abordagem do trabalho que fazem e recorreu ao território, em mapas, perguntas que são direcionadas à história individual de vida, como de onde vem? Sua história? Ver os elementos do território como a água como fonte de vida, o solo e outros. Destacou-se a interação das distintas culturas, assinalando que temos que ir pela raiz. Nesse sentido, finalizou que deve haver uma *compreensão da história desde os ancestrais. Para os indígenas o conhecimento como espiral.*

Ainda, a professora Virginia trabalha com as crianças; tratou como tema central a *Vida*, e com essa temática conectou com a relação conosco e com os territórios, as cartografias, medição do rio/quebrada, registro de períodos de chuvas, bosques nativos ou desnaturalizado, sítio sagrado, compostagem, plantas, saúde e comida; essa perspectiva se insere em pensar o coletivo e o individual.

A professora Marta é antropóloga e faz doutorado; chegou à licenciatura do curso de Pedagogia de La Madre Tierra há dois anos trabalha com o tema *Autonomia*, questões norteadoras: Como se constrói a autonomia? Pensar a autonomia na prática? Acompanha sete mulheres do programa Madre Tierra. Destacamos, no entanto, esta frase dela: *a tradição se constrói e destrói.*

A outra professora socializou sobre a Pedagogia de La Madre Tierra. A Madre Tierra é um tecido que vamos tecendo no processo cotidiano e coletivo. São quarenta professores que atuam na licenciatura do curso, levando diversos conhecimentos. Tem indígena que atua como mestre na universidade, e há um conselho de anciões.

Após as exposições dos professores da universidade, em sequência a nossa equipe de professores indígenas e não indígenas brasileiros fez uma breve apresentação do lugar de onde viemos e os trabalhos que desenvolvemos, como o projeto em curso, denominado *Terra como Princípio Educativo*. Esse é um projeto que comporta os segmentos indígenas, quilombolas e assentados que têm princípio comum, que é a luta pela terra, pelo território em suas

comunidades e a educação que valorize os diferentes saberes tradicionais.

E, por fim, foi entregue o livro lançado do coletivo *Terra como Princípio Educativo*. Agradecemos e firmaram-se as parcerias, diálogos e fortalecimento de rede. Em seguida, tiramos uma foto oficial, a qual segue abaixo.

Foto 08 – Professores do curso de Licenciatura Indígena da Colômbia



Fonte: Arquivo pessoal.

No dia 28 de outubro de 2018, foi concedido o encontro para a entrevista com o indígena Kunatule Abadio Green, o primeiro indígena doutor da Colômbia. Com grande satisfação houve um momento de diálogo que aconteceu de forma natural, sem nenhuma formalidade; foi mágico e emocionante. Falou de sua trajetória pessoal, formação educativa, a pedagogia da Madre Tierra e outras informações das experiências e da organização indígena.

Algo interessante que chamou a atenção foi essa frase dita por ele: *O mundo necessita acordar e abraçar. Não se trata de aprender, tem que ter autoestima*. Enfatizamos alguns pontos de sua fala: formação dos docentes, valorização da cultura, metodologia como conhecimento de vida, a importância da palavra, prioridade da ora-

lidade, calendário indígena, significado da vida, falar da intraculturalidade.

O indígena ainda ressaltou a respeito de autores como Paulo Freire e Leonardo Boff, que são intelectuais que nos inspiram e fazem refletir outras lentes do contexto da realidade. Na sequência, enfatizou as questões que são a base de tudo, como: Quem somos? De onde viemos? Relação com outras culturas? Quem é o ventre? Origem do povo? A partir dessas reflexões que fazem as experiências com os acadêmicos indígenas é que se compreende que são fundamentais para a prática da sabedoria, e é na meditação que se conhece a origem da pessoa.

Abadio fez a seguinte ponderação no que tange ao gênero feminino: *As mulheres têm uma matriz; O filho está ligado pelo cordão umbilical de sua mãe*. Nessa perspectiva, assemelha a terra como uma mãe, ou seja, a *Madre Tierra*, e os filhos são os seres humanos que estão ligados pelo cordão umbilical. Portanto, temos uma ligação que nós dependemos dela, fornece alimentos para a sobrevivência.

O indígena intelectual Stócel (2011) apresenta da seguinte forma o pensamento dos povos indígenas em sua pesquisa de doutoramento:

La tierra es persona, es nuestra Mamá que nos protege y nos da las alegrías en el arte, en la música, en los rituales y en las tristezas que nos ocasioná-la la vida, dijeron los dirigentes indígenas en el Congreso de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, la ANUC, en 1971 (STÓCEL, 2011, p. 41).

Nesse sentido, o indígena marca expressamente o tempo espiral, circular na cosmovisão indígena, de que tudo está conectado, e *o coração é o centro*, porém acrescentou que *a racionalidade não deixa nós vê*.

O indígena Gersem Baniwa, nessa mesma perspectiva, pondera que o território é um espaço que possibilita a criação e reprodução material e espiritual de acordo com as peculiaridades próprias da organização produtiva e social de cada grupo étnico; por isso é essencial.

Em sua pesquisa de doutoramento, Monzilar (2019) compartilha esse mesmo pensamento de que o conhecimento não é só das pessoas, mas das pessoas na sua relação com a terra. A terra que não é só território, mas também espiritualidade. Para as famílias Balatiponé-Umutina, a terra, o recurso natural existente, é fundamental para manter vivo o saber tradicional do povo.

É pertinente a sua provocação quando aborda a fim de refletir nessa nossa realidade sobre a racionalidade e o coração. Por fim, ressalta que a sabedoria tem que crer e sentir, e só quem sente se pode curar.

Segue foto com o indígena intelectual.

Foto 09 – Entrevista com o Abadio Green



Fonte: Arquivo pessoal.

Considerações finais

A pesquisa do intercâmbio cultural configurou um marco fundamental e essencial na interface da convivência e no diálogo do mundo indígena e não indígena enquanto sujeito ativo na construção e reconstrução do conhecimento de si próprio e dos diversos espaços trilhados.

Por fim, a expedição da viagem finalizou com grande êxito. Retornamos ao Brasil no dia 30 de outubro de 2018 com o deslocamento Medellín-Colômbia para Brasília-Brasil. Voltar para casa teve uma sensação de missão cumprida, gratidão por compartilhar distintas experiências e conhecer lugares, pessoas, culturas em vários espaços/lugares da Colômbia com os indígenas, expandindo conhecimento e aprendendo diferentes saberes da ancestralidade dos povos indígenas.

Algo marcante foi conhecer a realidade dos indígenas e ver que, apesar de todas as frentes ameaçadoras do modernismo, esses indígenas têm sua própria organização tradicional e lutam em busca de seus direitos, tendo como base a sua própria pedagogia de pensar, organizar e agir no mundo, buscando o bem viver a partir dos saberes da ancestralidade. Algo semelhante em comum com os indígenas brasileiros é a luta contínua pela terra, pelo território. É imprescindível para manter nossos saberes; tudo está conectado.

Essa expedição proporcionou-me conhecer os exitosos programas de Pedagogia de La Madre Tierra da Universidade de Antioquia, dirigida e inspirada pelo líder indígena Abadio Green, e o modelo etnoeducacional em Cauca. Ressalto o apoio incondicional da prestigiada professora e pesquisadora aposentada da Universidade de Antioquia, Zayda Sierra, e sua amiga pelo apoio, troca de diálogo e partilha, a professora Julieta Zurita, da experiência boliviana.

Algo que marcou muito foi a seguinte frase: *A vida é uma espiral... aprender e desaprender* (sábias palavras do maior povo Nasa). Faz refletir sobre várias questões nos âmbitos pessoal, profissional e acadêmico em distintos contextos pelas experiências de convivência que tive a honra de estar em diferentes culturas indígenas.

Nessa perspectiva, constata-se para os indígenas, como preferiu o maior Nasa, a vida é uma espiral, diferentemente do mundo ocidental, que vê o mundo, os acontecimentos de forma linear. O tempo não é uma linearidade, mas sim uma espiral na vida se aprende e desaprende constantemente nesse contexto do pensamento do

maior. Cada sociedade indígena vai tecendo essa espiral de acordo com sua especificidade desde os saberes da ancestralidade.

Esse pensamento do indígena, o maior (ancião) do povo Nasa, vai instigar ver outros mundos, ampliar a visão do mundo indígena. Constatei que a minha vida é constituída de ciclos que iniciam e findam a cada tempo e espaço, principalmente em diferentes lugares e diversidades na qual circulei e tive a honra de conviver, partilhar e aprender.

Em suma, a expedição da viagem para a Colômbia foi fundamental. Com uma experiência do intercâmbio cultural, de conhecer lugares e cultura do povo indígena Misak, apresentação dos trabalhos da Escola Jula Paré na Universidade de Cauca, seguindo para onde os ventos me levam entre as montanhas, conhecendo e aprendendo saberes do povo Nasa em Toribio, as sábias palavras do maior (ancião), a troca de experiências entre os acadêmicos Nasa, Misak, Kamentsã e Umutina, o foro nacional Sistema Indígena de Saúde Própria e Intercultural, o diálogo com os docentes do programa da Licenciatura em Pedagogia de La Madre Tierra, a roda de diálogo com o indígena Kunatule Abadio Green: *o mundo necessita acordar e abraçar. Não se trata de aprender, tem que ter autoestima.*

Ressalto a gratidão à equipe do coletivo da terra como princípio educativo, às pessoas maravilhosas que conheci, ao grupo de professores da viagem, aos docentes da Universidade de Antioquia e à Universidade Autônoma Indígena Intercultural, a Zayda Sierra pela calorosa recepção, aos indígenas acadêmicos do curso por compartilhar as experiências relacionadas à educação intercultural indígena, à sabedoria ancestral e à vida do bem viver. Foram fantásticos esses diálogos de saberes que possam estreitar e interagir as redes para fortalecimento e valorização de nossos saberes ancestrais.

Essas experiências dos indígenas da Colômbia serão uma inspiração de modelo para que possamos pensar e seguir de acordo com a especificidade da realidade do povo Balatiponá-Umutina, que possamos agregar novas experiências dentro do processo da educação escolar e da filosofia da Escola Jula Paré, que se assem-

lha nessa perspectiva da valorização e fortalecimento das práticas tradicionais.

A viagem foi fantástica, outra experiência a ser compartilhada e vivenciada em outro país, conhecer realidades dos indígenas colombianos tornaram-se uma ótima expectativa. Lançar aos novos desafios que será partindo das diferentes culturas, ambientes, modo de ser, pensar e principalmente a questão da língua, que é o espanhol, uma forma de praticar o espanhol.

Diferente da experiência em Suriname, que é a língua holandesa e o inglês, na Colômbia é o espanhol, mais fácil; houve facilidade de compreensão, e estávamos com um grupo de pessoas conhecidas, e isso contribuiu muito. A autora destaca a experiência do intercâmbio intercultural em outros países, como o Suriname; oportunizou conhecer e conviver com os indígenas em contextos culturais e linguísticos em distintos lugares. E, conseqüentemente, a participação do intercâmbio com os indígenas da Colômbia, conhecendo o trabalho desenvolvido no que se refere à educação intercultural (MONZILAR, 2019, p. 52).

Nessa expectativa da expedição, que é o intercâmbio cultural, proporcionou-se conhecer e pensar a educação escolar indígena em outros currículos e conviver com as diversidades culturais e linguísticas. Nesse sentido,

a universidade tem se mostrado capaz de aflorar nos estudantes indígenas uma grande vontade de ação e participação nos assuntos étnicos. Não é por acaso que foram os professores da escola Umutina com experiência universitária que arquitetaram o pacto de revitalização demográfica e cultural de seu povo (RAMOS; MONZILAR, 2016, p. 10).

O intercâmbio cultural com os indígenas da Colômbia foi marcado por vários momentos bons de aprendizagens, interação, inspiração e desafios. Contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem pessoal, acadêmico e profissional. De mudança de pensamentos e atitudes inovadoras de fazer a diferença em vários contextos diferentes de convivência e experiências de vida, valorizando e promovendo o diálogo da diversidade étnica e intercultural,

bem como fazer e produzir novos conhecimento a partir do pensamento e universo indígenas.

Referências

COREZOMAÉ, Marcio Monzilar. *MatárePitukwáMakewá: Narrativa Mítica e (re)Significação Entre o Povo Indígena Balatiponé-Umutina*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – PPGEL, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Tangará da Serra/MT, 2017.

LUCIANO, Gerson dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MONZILAR, Eliane B. *Aprender o conhecimento a partir da convivência: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo Balatiponé-Umutina*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MONZILAR, Eliane. *Território Umutina: vivências e sustentabilidade*. Editora Novas Edições Acadêmicas. International Book Market Service Ltda., 2018.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n. 1, p. 21-29, 2009.

RAMOS, A. Rita; MONZILAR, Eliane B. *Umutina: um exercício de humanismo interétnico*. Série Antropologia, v. 453. Brasília: DAN/UNB, 2016.

STÓCEL, Abadio Green. *Significados de Vida: Espejo de Nuestra Memoria em Defensa de La Madre Tierra*. Tesis (Doctoral Manibinigdinya em Educación y Estudios Interculturales) – Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 2011.

PARTE II



TERRA

como princípio educativo

A escolarização na Comunidade Quilombola Baixio – MT

Francisca Edilza B. A. Carvalho¹

Suely Dulce de Castilho²

Introdução

Até pouco tempo, a educação realizada no chão das comunidades quilombolas estava esquecida no bojo da educação rural, submetida a um currículo hegemônico, pensado para atender realidades distantes da vida, dos saberes e das tradições vivenciadas pelos povos quilombolas no Brasil.

Este estudo apresenta um recorte da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, intitulada “Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixio – Barra do Bugres/MT: avanços e desafios”, orientada pela professora Doutora Suely Dulce de Castilho, cujo principal objetivo consiste em analisar em que medida e como a Escola Estadual José Mariano Bento realiza um projeto pedagógico alinhado com a história das comunidades do território quilombola Vão Grande. O recorte da pesquisa sobre o qual este estudo pretende refletir tem como objetivo trazer à lembrança os processos de escolarização vivenciados pelos habitantes do Território Quilombola Vão Grande.

Quanto à organização textual, este estudo está dividido em quatro partes. Fora esta introdução, a primeira parte descreve os aspectos metodológicos nos quais a pesquisa foi realizada e apresenta uma breve contextualização do Território Quilombola Vão

¹ PPGE/UFMT. E-mail: edilzaandradetga@gmail.com.

² PPGE/UFMT. E-mail: castilho.suely@gmail.com.

Grande, lócus da pesquisa; a segunda discute os pressupostos teóricos adotados na pesquisa; a terceira descreve e analisa os processos de escolarização vivenciados pelos moradores do Território Vão Grande, e a quarta e última parte apresenta as considerações finais das ideias e discussões apresentadas neste estudo.

Caminhos metodológicos

A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa e traz consigo a intenção de descrever e analisar os processos educativos vivenciados pelos moradores do Território Quilombola Vão Grande. O método utilizado durante a pesquisa foi a etnografia balizada nos pressupostos de Geertz (2008). As técnicas e procedimentos de geração dos dados utilizados na pesquisa estão de acordo com Lüdke e André (1986), assim foram realizadas pesquisa de campo, entrevistas e observações. Esses dados foram triangulados com dados apreendidos na pesquisa bibliográfica e documental. Para a realização da análise dos dados, a pesquisa associou a Análise Etnográfica proposta por Geertz (2008) aos paradigmas da Análise de Conteúdo de Bardin (1970).

O Território Quilombola Vão Grande congrega cinco Comunidades Quilombolas; são elas: Retiro e Vaca Morta, localizadas no município de Porto Estrela-MT; e Camarinha, Morro Redondo e Baixio, situadas no município de Barra do Bugres – MT. O Território está localizado a aproximadamente 240 km de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso (CARVALHO; CASTILHO, 2017). A população é formada por familiares com laços de parentesco (DIAS, 2017). Todas as comunidades possuem cultura de subsistência: plantam alimentos e criam animais. Algumas comercializam o excedente (SALES, 2019).

Comunidades quilombolas e educação: caminhos possíveis

Ao longo da História do Brasil, os saberes relacionados às comunidades quilombolas foram silenciados para fazer calar a participação dos homens, mulheres e crianças que, como afirma Casti-

lho (2011, p. 62), “implementaram inúmeras ações cotidianas, cujos feitos e nomes a História oficial quase nunca registrou”. Do mesmo modo, a educação realizada nas comunidades quilombolas também passou por um longo período de esquecimento, diluída nas políticas da Educação Rural, sem nenhuma política pública e/ou pedagógica que considerasse sua especificidade (CARVALHO, 2016).

Esse quadro começa a se modificar como resultado das pressões dos movimentos sociais quando incluem na pauta de luta reflexões e questionamentos sobre o currículo hegemônico, propondo a construção de currículos contra-hegemônicos que incluam a seleção de conhecimentos e práticas vivenciadas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico (GOMES, 2007).

De acordo com Arroyo (2007), as reflexões sobre o currículo estão cada vez mais frequentes no chão das escolas, na formação dos educadores e nas pesquisas acadêmicas, isto é, questionamentos sobre o conceito de currículo, a quem ele se destina, para que ele serve e principalmente como ele se implementa são questões bem presentes nas discussões, nos grupos de estudo, nas formações. Questões que outrora não eram ao menos cogitadas passam agora a ser o centro das discussões.

O currículo escolar contribui para formar nossa identidade, moldar quem somos. No entanto se o currículo não é pensado, gestado, gerado pelas pessoas que compõem a comunidade escolar, ele se submete a formar identidades que não correspondem aos anseios da comunidade a quem servem.

Segundo Silva (1999, p. 15), sinteticamente, a questão fundamental em relação ao currículo é: “o que” ensinar? O referido autor afirma que “o conhecimento que constituiu o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Para Aple (2002, p. 40), a pergunta frequente é:

Que tipo de conhecimento vale mais? Segundo o autor, a pergunta não é nada simples; envolve conflitos agudos e profundos, relacionados à educação, ideológica e política, atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião.

Para o autor, a pergunta mais coerente seria: “o conhecimento de quem vale mais?” (APLLE, 2002, p. 40). Assim, ousamos perguntar: Seria o conhecimento dos povos quilombolas? Dos povos indígenas? Dos que habitam os campos? Ou seria o conhecimento da elite? Das empresas, das indústrias e do latifúndio? Para o referido autor, “a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade” (APLLE, 2002, p. 42).

Caminhos da escolarização no Território Quilombola Vão Grande

O doutor falou pra mim:
Quantos anos que você tem de estudo?
Falei: Doutor, nem uma hora!
Quanto mais um dia!
Minha carta nunca foi na escola!
Eu nunca estudei nem uma hora!
Sr. Constantino/90 anos

A epígrafe traduz o tempo da inexistência de escolas na região Quilombola Vão Grande. Fala de tempo distante, mas também traduz tempos presentes, por muitos ainda vivenciados. Quando o senhor Constantino, 90 anos, filho de Manoel Veríssimo de Lima com Ana Paes Rodrigues, afirma: *Minha carta nunca foi na escola*, ele desvela a situação de descaso a que os moradores das comunidades rurais se submetem. A “carta”, ou seja, seu documento de identificação pessoal, nunca foi à escola. Ele nunca foi matriculado, nunca frequentou o ambiente escolar.

A história da implantação de escolas na região de Vão Grande está relacionada à luta de seus moradores para garantir aos filhos o direito à educação; são eles que se organizam, exigem, lutam, gritam, movem as leis, ainda que a pequenos passos, contrariam o sistema, insistem. Para fazer caber no sistema educacional a “carta do trabalhador” e com ela os sonhos, as esperanças e utopias do povo do lugar.

As palavras do senhor Maximiano, 73 anos, neto tanto de Sabino Maciel com Serafina Maria da Cruz como de Manoel Veríssimo de Lima com Ana Paes Rodrigues, desvelam a história da escolarização na Comunidade Baixio, contam a trajetória de luta desde a inexistência de escolas na região até a implantação da “Escola Quilombola”. Suas palavras revelam os sonhos e as decepções de um passado nem tão distante:

Eu fui com meu pai, em Alto Paraguai, pedir para o prefeito fazer a escola aqui. Aí ele foi muito pronto, ele era muito pronto, mas aí ele disse: Vocês vão lá e arruma um professor e pode arrumar um quarto lá pra ele e ele vai lecionando que daqui quinze dias eu estou lá e ai nós organizamos lá um lugar pra ele lecionar e levantar uma escola lá. Eu lembro muito bem, eu e meu pai foi lá, eu não era casado, era pequenote. Então nos veio e arrumamos um quarto aí pra ele. Arrumamos um professor, veio, deu aula pra primeirinha, deu aula dois meses que ele deu aula. Aí o professor falou: Eu não vou trabalhar mais porque quem é que vai trabalhar sem receber. Aí falamos: Agora você vai lá no pé dele, ele paga pra você! Não era dois meses que ele trabalhou? Chegou lá ele recebeu um mês, um mês só, e o outro mês não recebeu. Aí ele falou que não ia dá mais aula e acabou! Esse aí é que eu me lembro (Morador quilombola, 73 anos).

Na narrativa, percebe-se a indicação temporal. Provavelmente esse acontecimento data da década de 1950³, dado que o senhor Maximiano é nascido em 1943 e era “pequenote”; a expressão tam-

³ Naquele período, a Constituição Federal destinava 20% da verba para a educação rural, mas a lei não foi implementada, resultando no descaso com a educação realizada em comunidades rurais.

bém permite interpretar que, mesmo criança, ele acompanhava o pai, o senhor José Mariano Bento, nas negociações pela implantação da escola. Embora as tentativas fossem sempre frustradas: *Aí ele falou que não ia dá mais aula, e acabou!*. O descaso para com a educação para as populações rurais impedia que a escola de fato se estabelecesse.

As palavras de dona Maria Zeferina Machado, 69 anos, neta, tanto de Sabino Maciel e Serafina Maria da Cruz como de Manoel Veríssimo de Lima e Ana Paes Rodrigues, contam de sua rápida experiência na escola:

Eu estudei, eu lembro que eu estudei até no Bê-á-bá, eu não saí daí. Eu só fui uns dias. Eu tinha uns nove anos, eu ia um pouco andando e outro nadando, para atravessar o Rio Jauquara. Eu segurava bem os cadernos para não molhar, eu ia com meus irmãos, a gente ia nesse colégio que era feito de tábuas, o professor era Leopoldino, ele já era velho e tinha a cabeça toda branca. Tinha uma aluna que era ruda⁴, ele batia nela, mandava ela fechar a mão e ele batia nela com aquele trem redondo, batia que voava sangue, ele judiava tanto dessa menina, ele não era nada dela, só professor. Tinha muito aluno, de toda parte ia nesse colégio, que era só essa escola que tinha, antes desse nunca teve aula, teve outra, tempos depois, que era perto da casa de Josino, nesse tempo eu já era casada (moradora quilombola, 69 anos).

Há tristeza nos olhos de dona Zeferina ao afirmar que só estudou até o “bê-á-bá”. Ela explica as dificuldades para atravessar o rio Jauquara a nado para frequentar as aulas no outro lado da margem. Como quem explica, ela afirma: *só estudei uns dias*, tornando visível a ausência de oportunidades vivenciada por gerações inteiras. As palavras simples da mulher, já grisalha, fazem lembrar a Pedagogia da Esperança, pois falam “do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança” (FREIRE, 1992, p. 13).

⁴ Expressão utilizada para designar uma pessoa com dificuldades de aprendizagem.

A narrativa de dona Zeferina, 69 anos, desvela que, naquela época, a travessia do rio era feita da Comunidade Baixio para frequentar a escola, cujas aulas eram ministradas pelo professor Leopoldino José da Silva na Comunidade Retiro. Seis décadas depois, o percurso inverte-se, e a travessia é realizada para chegar à Escola José Mariano Bento na Comunidade Baixio. As dificuldades do percurso persistem, e os educandos ainda enfrentam, teimosamente, as águas do Jauquara para chegar à escola, pois a ponte que liga as duas comunidades foi levada pelas águas.

As palavras de dona Zeferina, 69 anos, também descortinam um tempo em que a escola era relacionada aos castigos físicos, herança das relações escravistas. Quando ela diz *ele batia nela, mandava ela fechar a mão e batia nela com aquele trem redondo, batia que voava sangue, ele judiava tanto dessa menina, ele não era nada dela, só professor*, as lembranças do professor Leopoldino parecem tristes, e se referem com frequência aos castigos físicos.

É interessante contrapor o modelo de educação, citado nas palavras de dona Zeferina, à educação dialógica de Freire (1987), na qual, segundo o autor, a educação é um instrumento de emancipação dos seres humanos.

O relatório “Levantamento do Rio Jaucoara e de outros trechos do estado, destinados a Carta de Mato Grosso”, ao descrever Vão Grande, destaca o alto grau de analfabetismo na região: *A porcentagem de analfabetos é simplesmente alarmante. Não há coisa mais difícil que encontrar-se quem saiba ler e escrever, pelo menos o próprio nome* (PAULA, 1952, p. 68).

Essa descrição confirma as narrativas dos moradores ao afirmar que não existia aula de fato, pois não oferecia condições para que a população, de fato, tivesse acesso a ela.

A narrativa do senhor Maximiano, quando ele, já adulto, figura como liderança nas negociações pela construção da escola, reafirma o descaso com a educação e a inexistência de escolarização.

Então foi passando devagar, devagar. A gente vivia sofrido aqui: falta de água, falta de muitas coisas. O prefeito de Alto Paraquai não se importava com nós, não se importava com o muni-

cípio, não se importava com obrigação dele. **Tem até ofício que eu fiz, de quarenta aluno sem estudo**, o lugar parecia um sertão. Tanta criança, tinha bem uns quarenta aluno sem estudo, aí passamos pra Barra do Bugre e aí deu uma briga lá entre os prefeitos, uma briga deles lá zangados com nós, mas a gente queria ver um menos a cara do prefeito de Alto Paraguai que nem aparecia pra nós, não aparecia de jeito nenhum (morador quilombola, 73 anos, grifos meus).

Durante a pesquisa documental, INCRA (1995)⁵, DOEMT (1992, 2001)⁶, localizei registros de salas de aula nas Comunidades Baixio, Camarinha, Morro Redondo para atender as series iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, de acordo com os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, a escolarização era bastante precária, e as aulas não se efetivavam. Entre os motivos da falta de aulas o mais recorrente nas entrevistas refere-se à não permanência dos professores.

Esse quadro começa a se modificar com a chegada das professoras Lucimara Evangelista, Dinalva Campos e Maria Helena Dias, que, devido ao enlace matrimonial com moradores da comunidade, permaneceram na escola, inaugurando um novo tempo de lutas. É interessante ouvir seus depoimentos sobre as dificuldades que enfrentaram naquele período:

Naquele tempo, as dificuldades eram muito grandes; eu tinha que dar aula, limpar a escola, fazer a merenda e buscar água. Levantava bem cedo para fazer a merenda antes de começar a aula. E depois que terminava, ia lavar as louças, limpar a escola e buscar água na mina (educadora quilombola).

Essa fase foi difícil pra mim, pois eu tinha Viviane pequena, eu tinha que ir lá em Alto Paraguai receber, tinha que sair daqui para ir lá; eles pagavam por cheque, não era na conta; muitas vezes chegava lá, não recebia; já tive que dormir na casa da secretária de educação de lá, um dia, dois dias e, depois que

⁵ O relatório final do processo no INCRA para implantar o projeto de assentamento “Vaca Morta”, ao qual tive acesso para leitura na sede do INCRA.

⁶ A pesquisa documental realizada no Diário Oficial de Mato Grosso me permitiu localizar registros das escolas existentes naquele período; no entanto, nessa pesquisa, debrucei-me, especificamente, sobre a Escola José Mariano Bento.

recebia, voltava. Esse período foi muito difícil (educadora quilombola).

De acordo com a documentação arquivada na secretaria da atual Escola José Mariano Bento, a partir do ano letivo de 2005, a Comunidade Baixio passou a oferecer as séries finais do Ensino Fundamental e, a partir de 2009, o Ensino Médio. A oferta era realizada por meio de salas anexas, ou seja, os educandos estudavam na comunidade, mas a matrícula era efetuada em uma escola urbana. Essa prática mostrava-se prejudicial à comunidade, pois impedia que a escola recebesse recursos que viabilizassem a qualidade do ensino.

No ano de 2010, o Estado assumiu a escolarização na Comunidade Baixio. A professora Maria Helena Dias narra o processo para tornar a escola da comunidade em Escola Quilombola:

A Regina, que era diretora da Sabino, foi na SEDUC e encontrou o documento que falava de escola quilombola, não sei como, e perguntou se a gente, por ter a certificação da Fundação Palmares, queríamos estadualizar a escola; nós pensamos que ia ser uma boa, ter recurso para escola quilombola, aumentar o recurso da merenda, ter diretora, ter coordenadora, devido à quantidade de turmas que a gente tinha. E se a gente não gostasse, poderia voltar para a municipal; pensamos que seria uma boa, porque os alunos que estavam entrando no ensino médio não precisariam ir embora. Fizemos a primeira chamada para perguntar. Reunimos os presidentes e convocamos uma reunião, onde estavam presentes pais da Comunidade Vaca Morta, Retiro, Camarinha, Baixio e Morro Redondo, junto com o professor Elias e o professor Chagas. Eles contaram como é uma escola estadual, como seriam os recursos que viriam, as vagas que viriam, as salas que teriam, que não seriam mais separados o Ensino Fundamental do Ensino Médio, que seria tudo na mesma escola, na nossa escola! Alguns pais de imediato já acharam que seria bom, e alguns não, porque aí iria nuclear tudo. Esse impasse continuou por mais três reuniões na escola, onde eu era a que fazia a ata; todas as atas para estadualizar a escola estão com a minha letra. O Morro Redondo a princípio não aceitou, porque ia fechar a escola de lá, e a escola fortalece a comunidade e é um ponto de referência (educadora quilombola).

Em 2010, a escola da Comunidade Baixio passou a integrar o quadro das Escolas Quilombolas de Mato Grosso, trazendo consigo novo fôlego para a luta, acendendo a chama do desejo por uma escola que, enfim, coubesse a “carta” e os sonhos do povo do Território Quilombola Vão Grande, como relata o senhor Maximiano: *Ficou que hoje está bem, e a escola passou para o estado. Na escola está estudando de caducando a mamando. Só não estuda quem não quer. Eu com minha mulher, pregou aí na escola, fomos até que completamos nosso estudo.*

Desse modo, a Escola Estadual José Mariano Bento foi criada formalmente em fevereiro de 2010 pelo Decreto de Criação nº 2.378. de 22 de fevereiro de 2010. Na sequência, o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar/CDCE foi registrado no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica/CNPJ sob o nº 11911.780/0001-48 em 04 de março de 2010.

O nome da escola é uma homenagem, como esclarece o PPP da escola:

A escolha do nome José Mariano Bento se justifica pelo mesmo ser o fundador da Comunidade Quilombola Baixio; os moradores desta comunidade são seus filhos, netos e sobrinhos (PPP, Escola José Mariano Bento, 2010, p. 02).

Atualmente, no ano de 2021, a escola atende 100 estudantes, divididos em seis turmas multisseriadas nas modalidades do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. O quadro de profissionais é formado por 21 pessoas, das quais oito educadores não são quilombolas. O corpo docente é constituído por doze professores/as, sendo que dois estão atuando como gestores/as.

Considerações finais

Este estudo pretendeu trazer à lembrança os processos de escolarização vivenciados pelos habitantes do Território Quilombola Vão Grande. Os resultados da pesquisa permitem entrever que, apesar dos avanços que a Educação Escolar Quilombola tem vi-

venciado em termos de promulgação de legislações, ela ainda enfrenta desafios para, de fato, ver as legislações implementadas no chão das comunidades.

As pesquisas desvelam que os educandos ainda estão relegados a frequentar escolas sem estrutura física adequada e demais condições favorecedoras da construção do conhecimento; caminham longas distâncias a pé ou em transportes precários, passam fome por falta de merenda escolar, em suma, lutam com forças super-humanas na tentativa de obter êxito no processo de escolarização.

No caso do Território Quilombola Vão Grande, os resultados da pesquisa mostram que, ainda hoje, a comunidade sofre as consequências do descaso e da marginalização, simbolizados nas muitas ausências que a escola padece, tais como a falta de transporte para os alunos e as precárias condições do tráfego nas estradas e a falta de manutenção das pontes e da estrada.

Os dados da pesquisa desvelam que a educação no Território Quilombola Vão Grande começou a se instituir como Educação Escolar Quilombola a partir do ano de 2010, quando o Estado assumiu todas as aulas na Comunidade Baixio e criou a Escola Estadual José Mariano Bento. A instituição da Escola Quilombola pode ser considerada fruto da organização da comunidade escolar que, há muito tempo, vem lutando para garantir uma escola onde caibam a história, os sonhos e a “carta” do morador.

Referências

ARROYO, Gonzáles Arroyo. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

APLLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editora 70, 1979.
- CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. *Educação Escolar Quilombola na Comunidade de Baixio – Barra do Bugres/MT: avanços e desafios*. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2016.
- CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade; CASTILHO, Suely Dulce de. Território Quilombola Vão Grande: aspectos históricos. In: BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Márcia dos Santos; CASTILHO, Suely Dulce de (orgs.). *Entrelaços e Diálogos: Pesquisas em História da Educação e Ensino Nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil*. Cuiabá-MT: EduUFMT, 2017.
- CASTILHO, Suely Dulce de. *Quilombo Contemporâneo: Educação, Família e Cultura*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- CASTILHO, Suely Dulce. *Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo/MT*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2008. f. 295.
- DIAS, Maria Helena Tavares. *Entre memórias e narrativas dos festeiros das festas de santo do território quilombola Vão Grande*. Orientadora: Cândida Soares. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT, Cuiabá, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa e educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção Viver, Aprender).

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. *Relatório dos trabalhos realizados em 1941 e 1942 pelo 2º Tenente Luiz Moreira de Paula*. Publicação n. 108. Departamento da Imprensa Nacional. Rio de Janeiro – Brasil, 1952.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SALES, Madalena Santana de. *Os fazeres e os saberes etnomatemáticos praticados pelos habitantes do Território Quilombola Vão Grande*. Orientador: Prof. Dr. João Severino Filho. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus “Dep. Est. Renê Barbour”, de Barra do Bugres/MT, 2020.

Conflitos existentes no Vão Grande: os agentes em disputa

Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad¹

Maria Helena Tavares Dias²

Gabriela Dambros³

O Território Quilombola do Vão Grande é formado pelas comunidades Morro Redondo, São José do Baixio, ou simplesmente Baixio, e Camarinha, localizadas no município de Barra do Bugres, e pelas comunidades de Vaca Morta e Retiro, localizadas no município de Porto Estrela, ambas no estado do Mato Grosso.

Vão Grande é reconhecida como uma região histórica de comunidades quilombolas, o que pode decorrer da configuração geomorfológica da região, localizada na Faixa do Paraguai. Em estudo realizado por Volpato (1996), a mesma apresenta uma série de relatos de viajantes que descrevem em sua passagem pelo Mato Grosso a existência desse espaços.

Encontramos ainda em Relatório da Comissão Rondon, escrito nos anos de 1941-1942:

Este planalto estreita-se na altura da cabeceira do Jaucoara, formando na vertente oposta às escarpas onde se acham as cabeceiras do ribeirão Salobra Grande, prolongando-se em cordão do lado do Jaucoara e, de outro lado, forma um labirinto de contrafortes, no meio dos quais se encontra o sítio chamado quilombo, nome este devido ao fato de ali terem vivido homiziados, protegidos pela inacessibilidade do terreno, muitos cativos foragidos (informes obtidos no próprio local) (MI-

¹ Professora Adjunta da UFSM.

² Professora da Educação Básica do Estado do Mato Grosso.

³ Professora do Departamento de Geografia da UFPel.

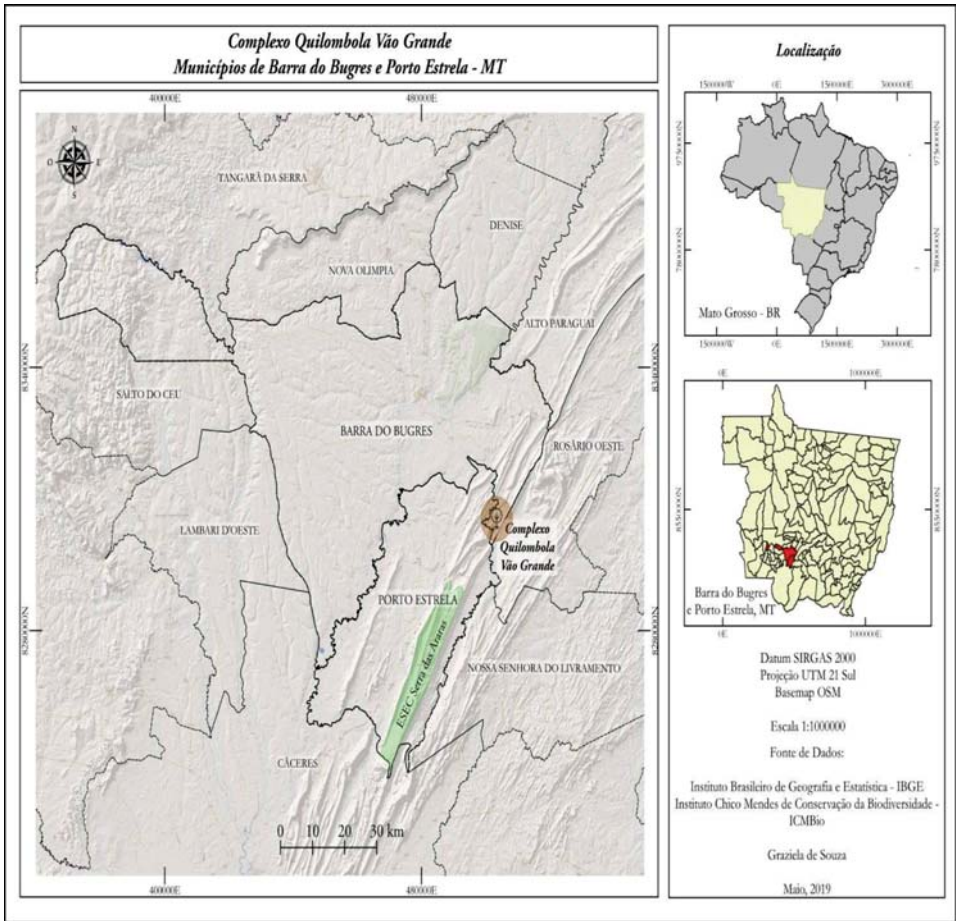
MINISTÉRIO DA AGRICULTURA – PAULA, 1982, p. 42, grifo nosso).

A região da Serra das Araras também era conhecida como Serra dos Quilombos. A passagem do mesmo documento antes citado reforça nossa assertiva:

O primeiro desses contrafortes é aquele que separa as águas do rio Cuiabá das do rio Paraguay, atravessado pela linha tronco, adiante de Rosário de Oeste, e pelo ramal do rio das Flexas na Campina e Jacobina. Ele se estende de N. E. para o S. O. *tomando nomes locais diversos, como: Serra da Quitando, da Curupira, das Arras, do Quilombo, da Jacobina, etc.* (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA – RONDON, 1974, p. 416, grifo nosso).

A leitura da passagem indica a existência de quilombos no local-objeto de nosso estudo, o que é corroborado por depoimentos constantes em estudos realizados pela investigadora que pertence ao nosso grupo de estudos no Mato Grosso, professora Edilza Carvalho, responsável pela elaboração de um banco de memórias com cinco idosos da comunidade, que referem sobre a liberdade do acesso à terra antes da chegada dos fazendeiros ao local, fortalecendo a ideia de terras comuns e terras livres.

Figura 1 – Mapa da Área de Estudo



Ainda acerca do Território Quilombola do Vão Grande, devemos destacar que os contatos realizados quando da visita técnica de maio e agosto de 2017, bem como da pesquisa documental realizada nas agências governamentais, apontam um conjunto de conflitos de diferentes naturezas presentes naquele contexto.

Conseguimos sistematizar um conjunto de quatro modalidades de conflitos, a saber: conflitos territoriais com os grandes proprietários; conflitos resultantes da construção de uma PCH no

rio Jauquara; conflitos resultantes da exploração de calcário para agricultura e conflitos territoriais com a Estação Ecológica da Serra das Araras.

Destacamos como maior conflito as crescentes pressões sofridas pela população quilombola residente no território, decorrentes da ação dos grandes fazendeiros lindeiros das comunidades, que ocupam-se basicamente da produção de gado, estabelecidos na região pós-década de 1970, adquirindo inúmeras áreas de terra, o que fragilizou a comunidade, visto que pela configuração do território quilombola os contatos entre os diferentes povoados pressupõem a passagem pelo interior das fazendas, todas elas cercadas, o que implica um conjunto de dificuldades.

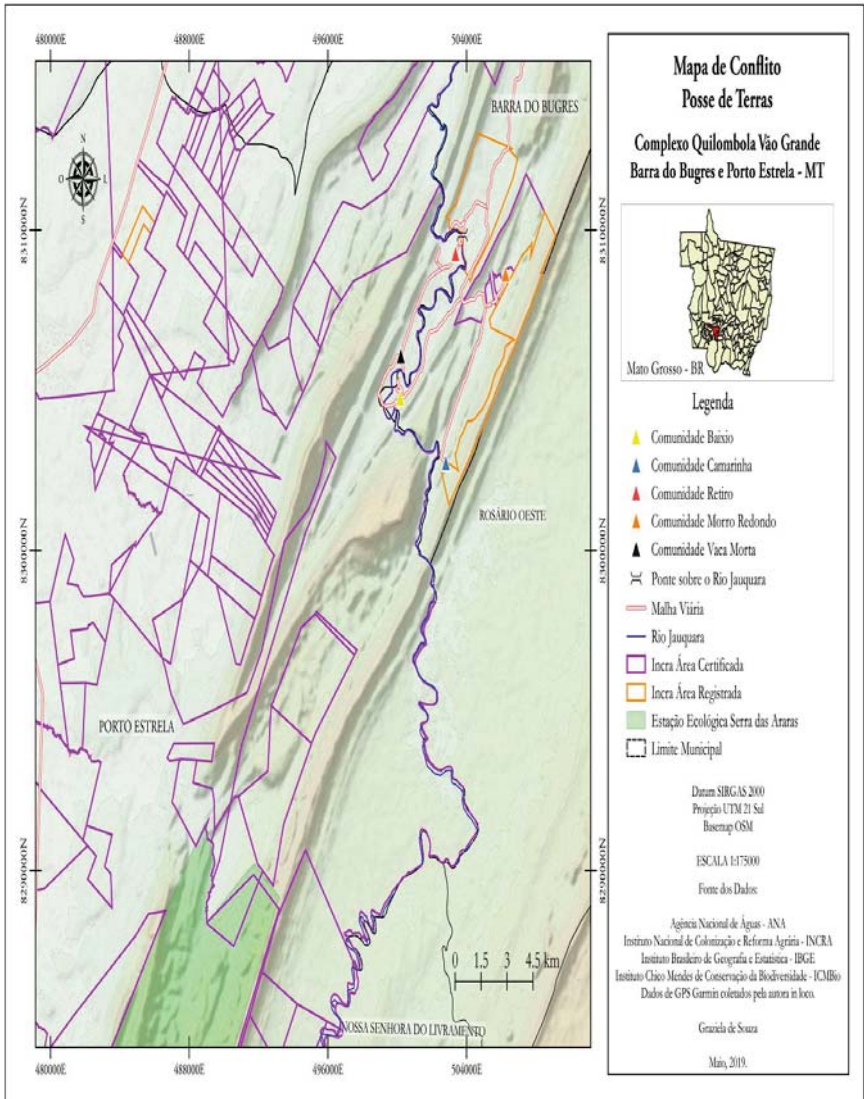
Outra questão que vem causando preocupação aos quilombolas diz respeito ao isolamento dos denominados ‘olhos d’água’ ou ‘minas d’água’, que acabaram isoladas por essas fazendas, dificultando o abastecimento da população quilombola. Cumpre salientar que, em relato da professora Maria Helena, a mesma menciona que muitas dessas minas acabaram por secar pelo descuido ou até pela ação proposital dos fazendeiros no sentido de deixar o gado solto, provocando o pisoteio e o comprometimento das minas, havendo casos ainda de fazendeiros que gradearam suas terras, comprometendo essas minas (Diário de Campo, maio e agosto de 2017).

Nesse sentido, estamos diante de um conflito pelo uso dos recursos hídricos historicamente utilizados pela comunidade.

Dados constantes no INCRA evidenciam que praticamente toda a área-objeto da demanda pelo processo de *Identificação, Reconhecimento, Delimitação, Demarcação, Desintrusão, Titulação e Registro* consta no cadastro do INCRA como certificada quando o Incra emite certificado decorrente de projeto de assentamento ou registrada quando decorrente de título de propriedade devidamente registrado em cartório de registro de imóveis, o que evidencia a dificuldade da demarcação e da eventual desintrusão⁴ desses ocupantes atuais quando do reconhecimento.

⁴ Desocupação de área pública.

Figura 2 – Conflitos de Terra no Complexo do Vão Grande e no entorno



Fonte: Ver ficha na própria figura.

Identificou-se ainda pela fala da depoente a preocupação com a construção de Pequenas Centrais Hidrelétricas no rio Jauquara, que corta todas as comunidades, visto que o estado do Mato Grosso é identificado como o segundo maior estado com potencial hidrelétrico no país, só perdendo para o Estado do Pará (Diário de Campo, maio e agosto de 2017).

A região-alvo de nosso estudo vem sendo objeto de pesquisas e mapeamentos para a identificação de seu potencial hídrico; informações disponibilizadas pela Superintendência de Concessões e Autorizações de Geração – SCG da ANEEL já colocam esse rio no curso da Serra das Araras como “disponível” para receber empreendimento para a construção de PCH’s, sendo seu potencial hídrico de 9,4 MW (Figura 3).

Figura 3 – Inventário hidrelétrico de bacias hidrográficas, estudos de viabilidade e projeto básico de usinas hidrelétricas (UHEs) e de pequenas centrais hidrelétricas (PCHs)

Num	Processo	Tipo	Empreendimento	POT	Curso d'Água	UF	Empresário	SITUAÇÃO				
								STATUS	DESPACHO	DATA DE PUBLICAÇÃO	RESOLUÇÃO	VALIDADE
133	48500.009484051-31	CGH*	Aparecida	2,76	Pequero	SC	IGOR Engenharia Associado Ltda e Ingeat Sul Energia S.A.	ACEITO	1439	5/05/2012	343/2008	21/06/2015
134	48500.0021430214-55	CGH*	Aparecida	2,10	Jacaré-Mém	RS	CONSTRUTORA CONCESSIONÁRIA DE ENERGIA SERVIÇOS LTDA	REGISTRO ATIVO	1822	16/06/2014	343/2008	17/06/2015
135	48500.0011992015-73	PCH	Aparecida	7,30	Chapead	SC	Quarentina Construções Civis - ME	PROJETO ENTREGUE	908	02/04/2015	343/2008	01/06/2015
136	48500.0012892015-84	PCH	Aparecida	7,30	Chapead	SC	Enobras Projetos de Usinas Hidrelétricas Ltda. Engenharia Namban	Registro Ativo sem concorrência	1051	15/04/2015	343/2008	01/06/2015
137	UHE	Aparecida do Rio Claro Alta	14,40	Claro	GO			EXO DISPONÍVEL				
138	PCH	Aperibá	7,20	Pomba	RJ			EXO DISPONÍVEL				
139	48500.00111310201-28	PCH/REU	Aperitidino	30,00	Comemoração	RO	CONSTRUTORA DE BARRAGEM S.A. - CEBEL	OUTORGADO	Res. 277	21/05/2002	356/1998	
140	PCH	Aperitidino	3,70	São Bento	GO			EXO DISPONÍVEL				
141	48500.0051902010-27	UHE	Aperitidos	135,50	Piquiri	PR	ME - Empresa de Estudos Energéticos Ltda. e Indústria Energética	ACEITO	211	25/01/2012	356/1998	
142	48500.00182102010-30	UHE	Aperitidos	135,50	Piquiri	PR	Capel Geração e Transmissão S.A.	ACEITO	1138	10/04/2012	356/1998	
143	48500.0061710205-25	PCH	Apukua	27,00	Itaipá-Açu	SC	Apukua Energia Ltda.	ACEITO	2022	03/11/2005	356/1998	
144	48500.005092015-76	PCH	Aquidauã II	4,25	Correntes	MS/MT	Aquidauã Energia S.A.	ONI	3864	02/12/2015	0732/2015	02/02/2017
145	48500.0013612015-48	PCH	Arapá	3,10	Chapead	SC	Enobras Projetos de Usinas Hidrelétricas Ltda. Engenharia Namban	Registro Ativo sem concorrência	1049	15/04/2015	343/2008	16/06/2015
146	48500.00198102015-11	PCH	Arapá	3,10	Chapead	SC	Quarentina Construções Civis - ME	Registro Ativo sem concorrência	1493	15/05/2015	343/2008	16/06/2015
147	UHE	Araxá	19,00	Araxá	MG			EXO DISPONÍVEL				
148	PCH	Araxá Right Vortin	3,03	Pantão Grande	MG			EXO DISPONÍVEL				
149	UHE	Araxápolis	19,90	Claro	GO			EXO DISPONÍVEL				
150	UHE	Araxápolis	48,00	Araxápolis	GO/MT			EXO DISPONÍVEL				
151	UHE	Araxápolis	950,00	Araxápolis	MA/PA/TO			EXO DISPONÍVEL				
152	48500.0069202008-19	PCH	Araras	3,40	Araras Almas	GO	Talon Energia Ltda.	ACEITO	1125	28/04/2010	356/1998	
153	PCH	Araras	8,48	Araxápolis	MT			EXO DISPONÍVEL				
154	48500.0066792008-40	PCH	Araxá	13,00	Murtae	RJ	Rodrigo Pedrosa Energia Ltda.	ACEITO	2262	31/05/2011	356/1998	
155	48500.00205402008-16	PCH	Araxápolis	11,50	Ribeirão Araxápolis	MG	LH Engenharia e Instalação LTDA e LG Mobile Telecomunicações Ltda.	ONI	3196	11/06/2015	356/1998	11/06/2018
156	CGH*	Araxápolis	8,00	Pedreira	MG			EXO DISPONÍVEL				
157	CGH*	Araxápolis	2,13	Pedreira	MG			EXO DISPONÍVEL				
158	CGH*	Araxápolis	1,45	Prataquinta	GO			EXO DISPONÍVEL				
159	CGH*	Araxápolis Branco 3	3,00	Jacaré	MT			EXO DISPONÍVEL				
160	CGH*	Araxápolis	7,00	Meia Ponte	GO			EXO DISPONÍVEL				
161	48500.00305702014-37	PCH	Araxápolis	12,00	Pilões	GO	CCB Energia S.A.	REGISTRO ATIVO	2050	15/07/2014	343/2008	02/11/2016
162	48500.00377102011-13	PCH	Araxápolis Franco	21,80	Claro	GO	CONSTRUTORA CONCESSIONÁRIA S.A. - CECO Geração e	ACEITO	1028	28/03/2012	343/2008	

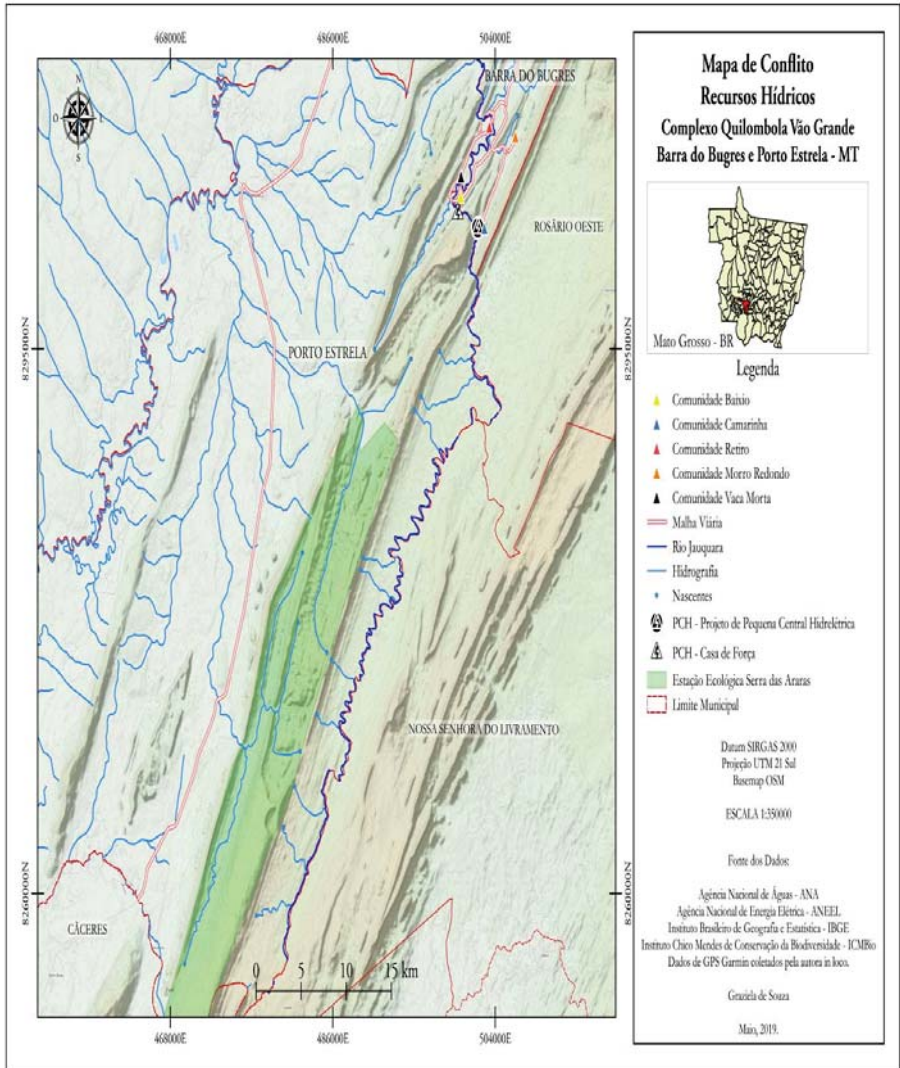
Fonte: Superintendência de Concessões e Autorizações de Geração – SCG da ANEEL, 2016, p. 7.

Documento disponibilizado pelo gestor da unidade de conservação, Estação Ecológica Serra das Araras, assinala esse conflito:

Recentemente, outros importantes eventos entraram na cena dos conflitos envolvendo a continuidade da existência dessas comunidades, como por exemplo a presença nas comunidades de representantes das empresas hidrelétricas. Os estudos de viabilidade energética para a construção de Pequenas Centrais Hidroelétricas (PCHs) foram realizados, e essa é uma possibilidade. Caso seja construído, o barramento pode isolar as comunidades em épocas de grandes chuvas, além da perda de mais uma parte de seu território com o alagamento previsto (ESEC – Serra das Araras, 2014, p. 42).

A seguir, o mapa aponta os conflitos pelos recursos hídricos que envolvem a comunidade, principalmente pelas nascentes dos rios que abastecem a que estão na EESA e pela instalação de uma PCH.

Figura 4 – Mapa dos conflitos hídricos. Nascentes dos rios na EESA e Projeto de PCH



Fonte: Ver ficha na própria figura.

Nesse contexto, além do conflito pelo uso da água entre as comunidades quilombolas, os fazendeiros e os empreendimentos hidrelétricos, foram apontadas disputas veladas, mas presentes, entre as comunidades e a Estação Ecológica da Serra das Araras, Unidade de Conservação Federal da categoria de proteção integral, criada pelo Decreto nº 87.222, de 31 de maio de 1982 (Figura 5).

Figura 5 – Ficha técnica da Estação Ecológica

<i>Ficha Técnica da Unidade de Conservação</i>		
Nome da Unidade de Conservação	Estação Ecológica da Serra das Araras	
Unidade Gestora Responsável	Estação Ecológica da Serra das Araras	
Endereço da Sede	Rodovia MT 343, km 69, Comunidade Saloba Grande - Zona Rural. Caixa Postal 07. CEP: 78398-000. Porto Estrela-MT.	
Telefone	(61) 3103-9965	
E-mail	esec serradas araras@icmbio.gov.br	
Superfície	27.159,71 hectares	
Perímetro	108,345 km	
Superfície da ZA	195.239 hectares	
Perímetro da ZA	395 km	
Municípios que abrange e percentual da área da UC	Porto Estrela	97,07 %
	Cáceres	2,93 %
Estado	Mato Grosso	
Coordenadas Geográficas (Sirgas, 2000)	Intervalo	Entre 57°3'43"W - 15°27'10"S e 57°18'51"W - 15°51'11"S
	Centróide	57°11'50"W-15°39' 8"S
	Sede	
Data de criação e número do Decreto	Criado em 31 de maio de 1982, pelo Decreto Federal nº 87.222.	
Bioma ecossistemas	Cerrado com influência de Floresta Amazônica e Pantanal.	

Fonte: ICMBIO.

Os conflitos ocorrem basicamente em razão da Unidade de Conservação ao isolar o perímetro de sua área, ter criado outras barreiras à circulação da comunidade quilombola, que antes da criação da EESA ocupava livremente a região. Salientamos que

todas as comunidades quilombolas que circundam a Unidade de Conservação são convidadas a participar das atividades de natureza comunitária que ocorrem no local, segundo relato do analista ambiental responsável pela mesma, Marcelo Andrade. Algumas dessas comunidades, vizinhas da que estudamos, fazem parte do Conselho Consultivo da unidade. Para algumas delas, o abastecimento de água resulta da captação que é feita no interior da EESA da Serra das Araras.

Em conversa com o gestor da unidade de conservação, o mesmo assinala que muitos moradores do entorno apresentam uma postura contraditória em relação à unidade, visto que identificam a importância da mesma ao mesmo tempo em que se ressentem da forte fiscalização no local, que, na sua perspectiva, atinge principalmente as populações mais próximas, que são multadas por infrações ambientais, não podendo mais realizar atividades e manejos (uso do fogo nos roçados) que eram feitos antes da criação da unidade, forçando-os a adquirir alimentos que antes produziam, provocando mudanças em seu modo de vida, obrigando muitos deles a trabalhar para os fazendeiros, como sinalizou profa. Maria Helena Dias (Diário de Campo, maio/agosto 2017).

Outro conflito entre a unidade e moradores do entorno diz respeito a processos, ainda em trâmite, de reconhecimento de comunidades rurais negras como comunidades quilombolas em áreas que hoje pertencem à Estação Ecológica da Serra das Araras, que, em caso de reconhecimento, poderá demandar a desafetação⁵ de área pertencente à unidade, em razão da justaposição da área com territórios quilombolas.

O gestor da unidade, quando questionado sobre essa relação entre a mesma e as comunidades do entorno, referiu também que a EESA da Serra das Araras contrata um número expressivo de moradores que trabalham como brigadistas no combate a incêndios

⁵ Desafetação é a denominação técnica do instituto agrário que viabiliza mudanças nas finalidades ou destinações do bem público.

florestais, uma vez que os mesmos trabalham por um período de seis meses na Unidade de Conservação, o que é visto como positivo (Diário de Campo, maio/agosto, 2017).

Na conversa com a depoente Maria Helena, a mesma informou ainda que a área do Vão Grande, assim como toda a Serra das Araras, é alvo frequente de exploração madeireira irregular (Diário de Campo, maio/agosto, 2017).

Cabe destacar que a região em estudo desde muito⁶ é um importante centro de extrativismo tanto de madeira como de plantas medicinais, havendo discussões no sentido da criação de uma reserva extrativista no território do Vão Grande.

Em conversa com o gestor da Unidade de Conservação, o mesmo sinalizou acerca do potencial mineralógico de extração de calcário das regiões no entorno da Estação Ecológica da Serra das Araras como uma variável que já produz impacto na unidade e que poderá, de forma mais intensiva, impactar as comunidades do entorno, como é o caso do Território Quilombola do Vão Grande.⁷

Tal situação decorre dos estudos e da exploração dos chamados “morros” de formação de calcário e dolomito com grande potencial de exploração econômica, já ocorrendo uma exploração

⁶ OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Famílias e natureza**: as relações entre famílias e ambiente na construção da colonização de Tangará da Serra – MT. Cuiabá, 2002. Dissertação (Mestrado em História), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso/MT.

⁷ Acerca dessa questão referimos informação constante em estudo datado de 2008, denominado Avaliação de Rochas Calcárias e Fosfatadas para Insumos Agrícolas do Estado de Mato Grosso, que afirma que “as primeiras referências sobre os Calcários Araras encontram-se nos relatos de viagem do conde Francis de Castelnau datados de 1850. Coube a Evans (1894) denominá-los Araras Limestone, quando estudava a falda norte da Serra das Araras, entre os povoados de Araras, hoje Bauxi, e Barra do Bugres. Oliveira & Leonardo (1943) propuseram o termo Série Corumbá em substituição à Série Bodoquena de Lisboa (1915, apud BARROS *et al.* 1982) e englobaram na mesma o denominado Calcário Araras de Evans (1894) e o Calcário da Guia. Almeida (1964) e Hennies (1966) denominaram as rochas carbonáticas situadas a norte-noroeste de Cuiabá de Grupo Araras, composto da base para o topo pelas formações Guia e Nobres, respectivamente pelito-carbonática e dolomítica (2008, p. 27).

comercial intensa na região de Bauxi, Tangará da Serra, Barra do Bugres, Porto Estrela, etc., havendo ainda um conjunto de processos em apreciação para o licenciamento ambiental de novos empreendimentos pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente (Diário de Campo, maio/agosto, 2017).

Dados disponibilizados pela geóloga de Tangará da Serra, Mariana de Assunção Rodrigues (CREA-MT nº 033131), mestra em Geociências pela UFMT, indicam que na região se encontra a Formação/Grupo das Araras, que é uma compartimentação geológica da Faixa Paraguai, sendo uma importante reserva de calcário de grande valor comercial (Figura 6), principalmente em razão da demanda da agricultura na região Centro-Oeste do Brasil.⁸

A mesma informa ainda sobre a instalação de empresas de mineração de calcário e de produção de equipamentos para essa exploração nos municípios de Barra do Bugres e Porto Estrela (Diário de Campo, maio/agosto, 2017).

⁸ Estudo indicado pela referida profissional acerca da temática é de autoria do geólogo Ricardo Gallart de Menezes, do Departamento de Recursos Minerais – DEREM, datado de 2005, intitulado PROJETO AVALIAÇÃO DE ROCHAS CALCÁRIAS E FOSFATADAS PARA INSUMOS AGRÍCOLAS DO ESTADO DE MATO GROSSO – CPRM/METAMAT – FAIXA CARBONÁTICA ARARAS – ZONA CRATÔNICA RELATÓRIO DA 1ª FASE DE CAMPO. O relatório na sua introdução informa tratar-se da apresentação de dados preliminares que se referem à 1ª etapa de campo do projeto decorrente de parceria entre o Serviço Geológico do Brasil (CPRM) e o governo do estado de Mato Grosso. O foco principal do trabalho consistiu num segmento calcário da Formação Araras, Grupo Alto Paraguai, de idade neoproterozoica, cartografado a oeste da cidade de Cáceres, conforme a base geológica ao milionésimo do Projeto Geologia e Recursos Minerais do Estado do Mato Grosso (CPRM, 2004), onde se localizam algumas minas do estado voltadas à exploração das rochas carbonáticas para corretivo de solos (2005, p. 3).

Outro trabalho importante sobre essa temática data de 2008, Avaliação de Rochas Calcárias e Fosfatadas para Insumos Agrícolas do Estado de Mato Grosso, resultando de uma parceria entre o Ministério de Minas e Energia através da CPRM – Serviço Geológico do Brasil e o Governo do Estado do Mato Grosso com a Secretaria de Estado de Indústria, Comércio, Minas e Energia e a Companhia Matogrossense de Mineração – METEMAT.

Figura 6 – Serra das Araras – extração de calcário, vista da MT 246

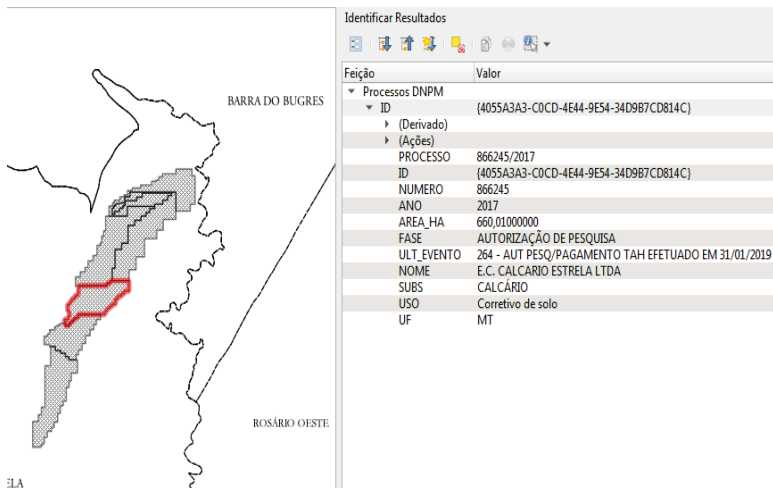


Fonte: Acervo da geóloga Mariana de Assunção Rodrigues.

Nos cadastros do CPRM e DNPM, os pontos quando da busca dos depósitos naturais de minérios e vetores de limites de processos de pesquisa e autorização para lavra de recursos minerais, encontramos inúmeros processos no entorno da área do Vão Grande, que imaginamos originariamente comporem o território quilombola e que estão em processo de concessão para exploração.

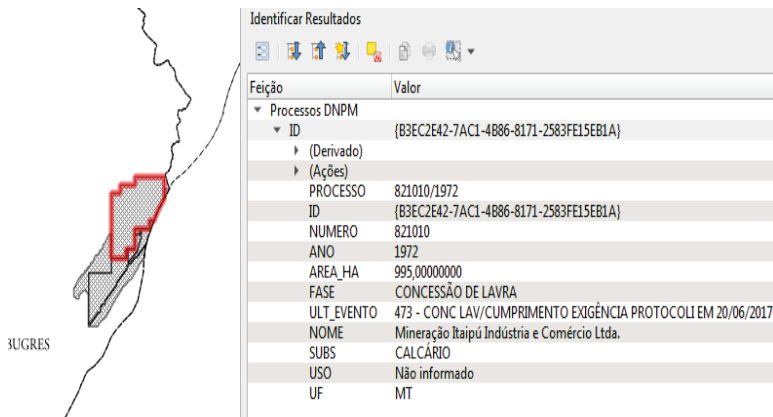
A título de ilustração, apresentamos dois desses empreendimentos para dar ao leitor uma ideia de como tais processos aparecem no banco de dados do CPRM e DNPM, sendo dois deles do tipo autorização de pesquisa e outro de concessão de lavra e os três referentes à exploração de calcário, dois destinados a corretilvo do solo e outro com uso não informado (Figuras 7 e 8).

Figura 7 – Processo DNPM – Calcário Estrela



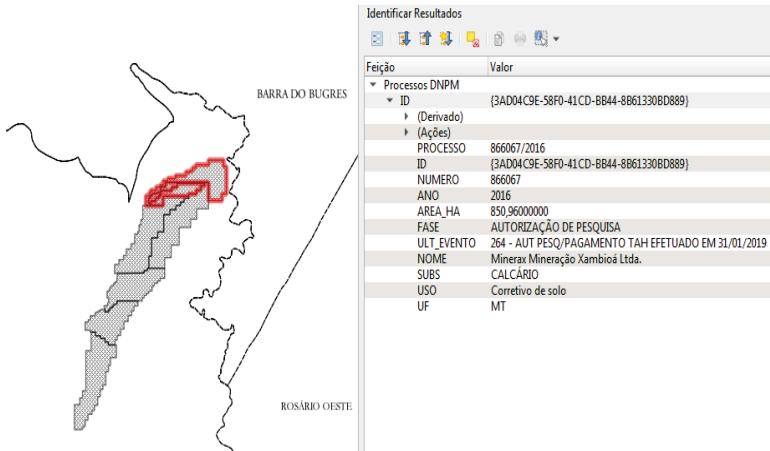
Fonte: DNPM.

Figura 8 – Processo DNPM – Mineração Itaipú



Fonte: DNPM.

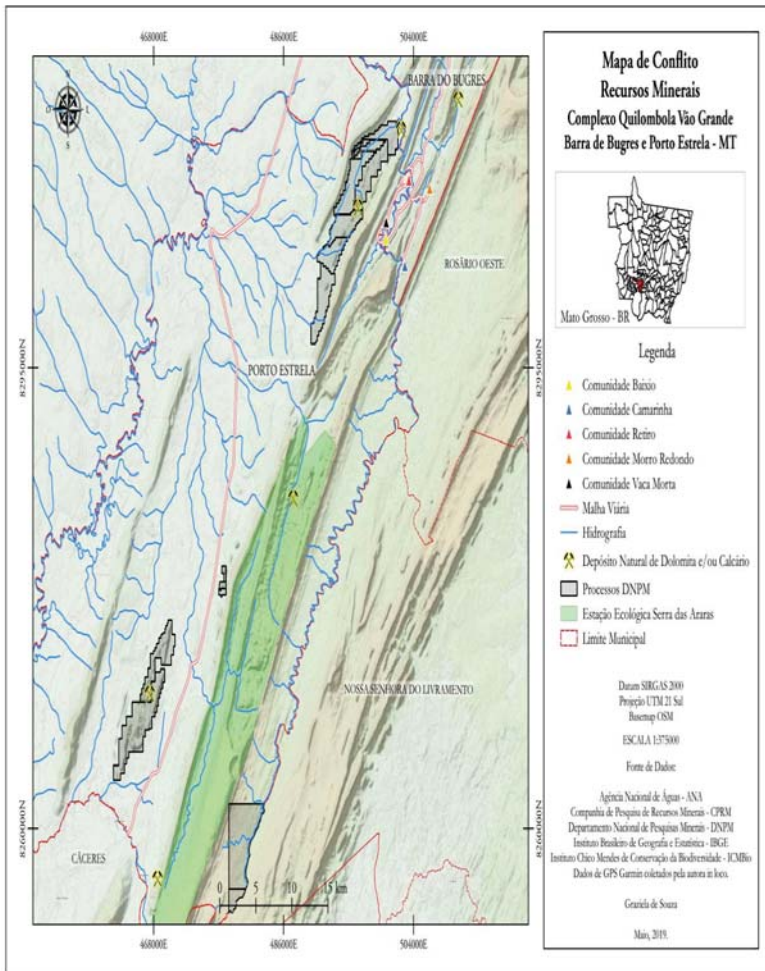
Figura 9 – Processo DNPM – Mineração Xambioá



Fonte: DNPM.

A seguir, apresentamos o mapa (Figura 10) das atividades de mineração desenvolvidas nas proximidades da área de estudo. Cabe informar que em relatos orais já há uma manifesta preocupação com a contaminação decorrente do rejeito dessa atividade que está sendo lançada nos cursos d'água e que impactará nossa área de estudo, que também é sabidamente uma área de reserva de calcário, como informou a geóloga Mariana Rodrigues, que é própria da compartimentação geológica Faixa do Paraguai, conforme já consta no estudo referido anteriormente.

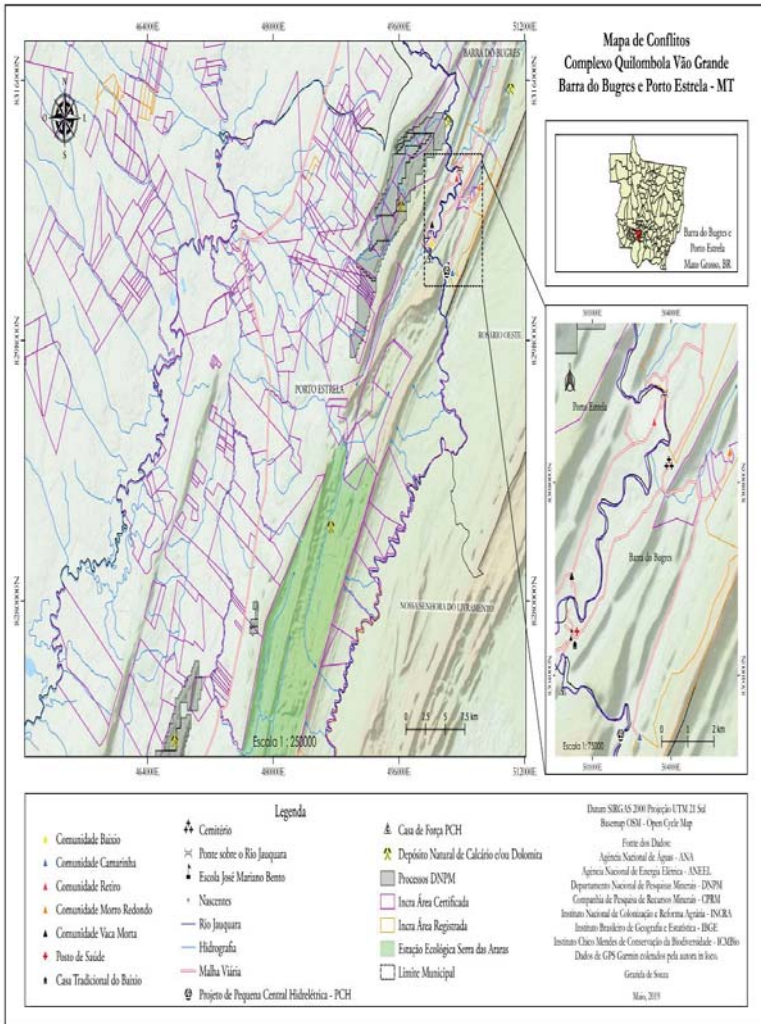
Figura 10 – Mapa de conflitos recursos minerais



Fonte: Ver ficha na própria figura.

Na seqüência, apresentamos o mapa-síntese desses principais conflitos acima descritos.

Figura 11 – Mapa-síntese dos conflitos no território do Vão Grande



Fonte: Ver ficha na própria figura.

Um conflito ambiental importante presente nas comunidades tanto com agentes internos como externos diz respeito ao crescente comprometimento da vegetação nativa, que vem sendo subs-

tituída principalmente por pastagens e culturas agrícolas, com especial destaque à produção de algodão.

Pelo exposto, é possível identificarmos a expressiva vulnerabilidade da comunidade quilombola do território do Vão Grande, cuja área se encontra cada vez mais restrita, sendo disputada por diferentes grupos, com especial destaque a grandes proprietários, mineradores, bem como interesses relacionados a investidores do setor hidrelétrico em uma correlação de forças absolutamente desigual. Esse fato é agravado pela desinformação e pelas exigências processuais típicas do processo de *Identificação, Reconhecimento, Delimitação, Demarcação, Desintrusão, Titulação e Registro de Terras Quilombolas*.

Referências

BRASIL. 2003. *Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. 2003. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. 2001. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Decreto n. 3.912, de 10 de setembro de 2001*. Regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. Acesso em: 10 maio 2017.

BRAZIL, Maria do Carmo. Formação do campesinato negro no Brasil: reflexão categorial sobre os fenômenos quilombo, remanescente de quilombo e comunidade negra rural. In: *Anais ANPUH 8*, Encontro de História do Mato Grosso do Sul, Dourados, 2006.

CAMERINI, João Carlos Bemerguy. Os quilombos perante o STF: a emergência de uma jurisprudência dos direitos étnicos (ADIN 3.239-9). *Rev. direito GV*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 157-182, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322012000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2017.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. *Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixio – Barra do Bugres/MT: avanços e desafios*. Cuiabá: UFMT, 2016. f. 156.

CHAGAS, Miriam de Fátima. A política do reconhecimento – remanescentes das comunidades dos quilombos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 209-235, jul. 2001.

DIAS, Maria Helena Tavares. *Entre memórias e narrativas dos festeiros das festas de santo do Território Quilombola Vão Grande*. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso UFMT, 2017.

FIABANI, Adelmir. *Os novos quilombos*. Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988-2008]. São Leopoldo. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Editora Ática S/A, 1987.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Editora Global, 2006

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. *Famílias e natureza: as relações entre famílias e ambiente na construção da colonização de Tangará da Serra – MT*. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

SANTOS, Renato Emerson. Ativismos Cartográficos: notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder. *Revista Geográfica de América Central*, Costa Rica, n. especial EGAL, II sem., p. 1-17, 2011.

PARTE III



TERRA

como princípio educativo

Coletivo da Terra: a oficina “Para além de portas e janelas” no Assentamento Antônio Conselheiro

Miriam Elizabete Renner

Plínio Olderi Carvalho

Juliana Basso Barbosa Neves

Vanikeyla Alves Ferreira

Introdução

Este estudo é um recorte do Projeto Rede Internacional de Pesquisa Terra como Princípio Educativo. O evento ocorreu em 2017 durante o VII Fórum de Educação e Diversidade, que procurou dar visibilidade à construção dos saberes escolares das escolas/comunidades do campo, indígenas e quilombolas. As programações do VII Fórum ocorreram com uma dinâmica interativa e itinerante no chão das escolas/comunidades que congregam o Coletivo da Terra.

O principal objetivo deste estudo é descrever e analisar a importância da realização da oficina “Além das portas e janelas”, desenvolvida no VII Fórum de Educação e Diversidade pelo Núcleo de Atividades, Estudos e Pesquisa sobre Educação, Ambiente e Diversidade (NEED), juntamente com a Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário Prof. Eugênio Carlos Stieler – Tangará da Serra (UNEMAT).

Textualmente, organizamos o estudo em quatro seções, fora esta introdução. Na primeira seção, desfilamos os aspectos metodológicos adotados e descrevemos brevemente o lócus da pesquisa, a saber: o Assentamento Antônio Conselheiro e a Escola Marechal Cândido Rondon; na segunda seção, apresentamos o

Coletivo da Terra constituído por educadores/as do campo, indígenas e quilombolas; na terceira seção, tecemos reflexões sobre o impacto da oficina “Para além de portas e janelas”, realizada pelo Coletivo na Escola Marechal Cândido Rondon; na quarta seção, delineamos nossas considerações sobre a pesquisa.

Os trilhos metodológicos e o lócus da pesquisa

Metodologicamente, a pesquisa está inserida na abordagem qualitativa, utilizando o método etnográfico em diálogo com Geertz (2008) somente ao compreender o que é a etnografia ou, mais exatamente, o que é a prática da etnografia é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Para Geertz (2008), a etnografia não é uma questão de métodos. Embora a prática da etnografia seja estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante, não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. “O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’” (GEERTZ, 2008, p. 04).

No que se refere às técnicas e aos procedimentos de coletas de dados, este artigo parte de pesquisa bibliográfica e da análise de documento, especificamente do livro do Livro Ata do Coletivo da Terra. Utilizamos também a observação e a entrevista com professores, gestores e pais com o intuito de conhecer a perspectiva dos sujeitos. As análises dos dados associaram a Análise Etnográfica proposta por Geertz (2008) às técnicas da Análise de Conteúdo. Para Minayo (2007), essa análise permite caminharmos na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.

O Assentamento Antônio Conselheiro é fruto da organização político-ideológica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, quando em outubro de 1996 mais de mil famílias ocuparam as margens da Rodovia MT 358 na esperança de con-

seguir um pedaço de terra para alimentar seus filhos. Em 1999, depois de muitas lutas, as famílias sem-terra foram assentadas na antiga Fazenda Tapirapuã, que os trabalhadores denominaram de Assentamento Antônio Conselheiro em homenagem a Antônio Conselheiro, líder do Movimento Social de Canudos. Os trabalhadores foram aos poucos se percebendo como sujeitos da história, tal como diz Freire (1997): *Então o (camponês) descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história* (FREIRE, 1997).

O Assentamento Antônio Conselheiro abrange os municípios de Barra do Bugres, Nova Olímpia e Tangará da Serra. Está organizado em 36 agrovilas, que se subdividem em aproximadamente 25 lotes cada; devido ao formato de "sol" das agrovilas, todos os lotes fazem fronteira com a área social, destinada à construção da coletividade. Além dessas agrovilas, o assentamento ainda abriga duas comunidades de lotes, denominadas de Serra dos Palmares (localizada no município de Tangará da Serra) e Comunidade Jatobá (localizada nos municípios de Nova Olímpia e Barra do Bugres), onde os lotes possuem o formato de um quadrado. Totalizando 37.600 hectares de terra, distribuídos entre 1.050 famílias, o que o caracteriza como o segundo maior Assentamento da América Latina.

É noite escura em 1996, quando homens, mulheres e crianças saem peregrinos, semeando e chorando, de bandeira erguida e facão nas mãos, para ocupar as margens da rodovia MT 358. Eles queriam terra! Mas também queriam saúde, educação e dignidade. Razões pelas quais essas famílias se reuniam, se organizavam e lutavam. É dia ensolarado em 1999, quando esses mesmos homens, mulheres e crianças, rindo e cantando, trazem nos braços os primeiros frutos da terra para festejar a conquista do chão. Eles venceram o latifúndio e fizeram raiar o maior assentamento do Brasil: Antônio Conselheiro. Gigantesco, seus limites cingem três municípios: Tangará da Serra, Barra do Bugres e Nova Olímpia (CARVALHO *et al.*, 2010).

No assentamento existem quatro escolas, que atendem da Educação Infantil ao Ensino Médio. Duas delas estão localizadas no município de Tangará da Serra: Escola Estadual Ernesto Che Guevara e Escola Estadual Marechal Cândido Rondon, locus desta pesquisa. As outras duas escolas estão localizadas no município de Barra do Bugres: Escola Estadual Paulo Freire e Escola Municipal Zumbi dos Palmares.

Os estudantes do Assentamento Antônio Conselheiro também são atendidos em duas escolas situadas nas proximidades do assentamento, uma localizada no município de Nova Olímpia: no Assentamento Rio Branco – Escola Estadual Reinaldo Dutra Vilarinho, e outra no município de Barra do Bugres na Comunidade Rural Novo Fernandópolis – Escola Municipal Raimunda Leão. Ambas também atendem da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A Escola Marechal Cândido Rondon é a segunda escola a surgir no Assentamento Antônio Conselheiro, sendo ela fruto da organização dos/as trabalhadores/as por meio da realização do projeto voluntário Plantando Cirandas. Tempo em que a escola funcionava de modo improvisado, e todo o trabalho era realizado de modo voluntário na luta pela implementação da escola formal. A realização do projeto constituiu-se como estratégia de luta dos/as trabalhadores/as para a implantação da escola formal, quando a professora Francisca Edilza Carvalho ministrava as aulas para as crianças no período matutino e para a Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Depois de muito esforço e reivindicações dos acampados/as, a escola foi assumida pelo município de Tangará da Serra.

Atualmente, a escola atende da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental funcionam sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Tangará da Serra e o Ensino Médio sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado/SEDUC-MT. Ao todo, a escola atende aproximadamente 170 estudantes moradores/as do Assentamento Antônio Conselheiro.

O Coletivo da Terra

Os/as educadores/as que integram a Escola Marechal Cândido Rondon participam do *COLETIVO DA TERRA*. Segundo Silva *et al.* (2017), o Coletivo é um grupo formado pelos profissionais da educação das diferentes áreas do conhecimento e de diferentes grupos étnicos, quais sejam indígenas, camponeses e quilombolas.

Segundo as autoras, o Coletivo da Terra luta pela possibilidade de promover espaços para (re)significações acerca dos saberes locais que se constituem nas comunidades do campo, indígenas e quilombolas, além de contribuir para o diálogo dos aspectos culturais, sociais e políticos tanto das ações pedagógicas como das ações militantes dessas comunidades/escolas, nas quais as linguagens, histórias, técnicas e raízes se entrelaçam.

De acordo com Carvalho e Castilho (2017), o Coletivo da Terra vem se consolidando como um espaço de diálogo das práticas educacionais que promovem o debate sobre modelos educacionais culturalmente pertinentes e socialmente justos, instigando o fortalecimento político, pedagógico e cultural das comunidades indígenas, quilombolas e do campo.

Em consonância com o Livro Ata do Coletivo da Terra, seu o principal objetivo é propor um espaço de intercâmbio cultural que discuta as epistemologias e os saberes locais na construção de novos paradigmas, tendo a Terra como Princípio Educativo. Nesse contexto, gestou-se a discussão sobre as características e os desafios da Educação Básica e a formação de professores em conjunturas sociais marcadas por processos históricos de luta por acesso e permanência na terra. É importante ouvir os/as educadores/as:

Foi no ano de 2013 que foram dados os primeiros passos para iniciarmos a pensar na construção do Coletivo da Terra em uma reunião de professores na Escola Estadual Reinaldo Dutra Vilarinho no município de Nova Olímpia com os professores do CEFAPRO de Tangará da Serra. A pauta da reunião era referente à organização de um seminário educativo como fechamento do Projeto Memória(s): Raízes Culturais da Educação do Campo, que fora desenvolvido nessa mesma

escola com o objetivo de resgatar as memórias da construção dos assentamentos e das vivências dos povos do campo como forma de sobrevivência dos mesmos. Porém nossos objetivos voaram mais longe do que pudéssemos imaginar, a convite do professor Dr. Luiz Augusto Passos, da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, para participarmos do SEMI-EDU 2013, evento que o mesmo coordenava; sendo assim, articulou-se com alguns professores a criação desse Coletivo da Terra, que teve como membros fundadores Francisca Edilza Barbosa de Carvalho, da Escola Municipal Deputado René Barbour/Campo, Miriam Elisabete Renner, da Escola Estadual Reinaldo Dutra Vilarinho, Marinalva Gomes, da Escola Estadual Marechal Cândido Rondon, e Cristina de Souza, do CEFAPRO Tangará da Serra, e Leonice Mourad, da UFSM (Docente 3, Coletivo da Terra).

Concordamos com Carvalho e Castilho (2017) quando afirmam que o COLETIVO DA TERRA pode ser compreendido como um espaço de consolidação de discussão e militância que respeita e valoriza as dimensões política, identitária e de resistência, pois procura afirmar positivamente os modos tradicionais de produzir e socializar o conhecimento das populações indígenas, quilombola e camponesa como uma das estratégias da afirmação política e identitária.

Entre as muitas ações desenvolvidas pelo COLETIVO DA TERRA destacamos aqui a realização do “I Fórum da Terra como Princípio Educativo”, um evento paralelo ao SemiEdu/2013. Vejamos o que dizem os/as educadores/as do Coletivo sobre a realização do Fórum:

Durante o processo de organização e preparação desse grande evento foram necessários muitos encontros para discussão sobre o que iremos propor. Com isso surgiu a belíssima ideia de incluir não só as escolas dos assentamentos, mas sim escolas indígenas e escolas quilombolas, pois entendemos que todos esses grupos étnicos tinham o mesmo princípio que as escolas do campo, que é sobreviver da terra e lutar pela permanência na mesma. Esse evento foi constituído como o 1º Fórum, tendo como título: Terra como Princípio Educativo, e tornou-se grande porque a universidade abriu portas para as escolas desses grupos sociais envolvidos, ofertando cur-

tos, graduações, visitas, eventos dentre tantas outras possibilidades, pois foi a primeira vez que a universidade tinha recebido a participação em massa de tantos povos distintos, mas que estavam unidos pelo mesmo objetivo: unir as forças no conhecimento para quebrar os paradigmas da opressão (Docente 5, Coletivo da Terra).

O que balizou os trabalhos para que o coletivo se tornasse um pilar que ligasse os grupos étnicos ao qual estava sendo proposto precisou usar uma metodologia para quebrar o preconceito que existia dentro de cada grupo social, mas para que isso acontecesse foi plantada a semente do amor, do companheirismo, da liberdade de expressão, do conhecimento coletivo. Alimentamos essa semente jogando nela adubos diversos relacionados à valorização dos saberes do campo, indígenas e quilombolas, preocupando-nos sempre com a construção do currículo, na seleção de conteúdos que balizaram a proposta pedagógica de cada escola (Docente 9, Coletivo da Terra).

Esse evento realizado na universidade conseguiu unir três tipos de grupos étnicos que até então não tinham conhecimento entre si; a ligação tecida foi permanente, e os laços de amizade e troca de conhecimento se perpetuam até hoje. A ligação entre cada indígena nas aldeias, com os povos quilombolas fez com que em cada evento ou atividade realizada tínhamos convite em participar e unir nossos estudantes para conhecer e prestigiar cada cultura (Docente 8, Coletivo da Terra).

Também merece destaque a participação do Coletivo na organização do “VII Fórum de Educação e Diversidade/UNEMAT” – Campus de Tangará da Serra. Nesse a oficina “Para além das portas e janelas”, sobre a qual nos debruçamos na seção a seguir, foi realizada.

A oficina “Para além de portas e janelas”

A oficina “Para além de portas e janelas” foi uma proposta desenvolvida no VII Fórum de Educação e Diversidade pelo Núcleo de Atividades, Estudos e Pesquisa sobre Educação, Ambiente e Diversidade (NEED), juntamente com a Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário Prof. Eugênio Carlos Stieler – Tangará da Serra (UNEMAT), financiada pela FAPEMAT e organizada em parceria com professores e lideran-

ças das escolas do campo, quilombola e indígenas do polo do CEFAPRO em Tangará da Serra.

Nesse contexto, reuniu-se o Coletivo da Terra, Coletivo de Educadores e Educadoras da diversidade, grupo formado pelos profissionais da educação das diferentes áreas do conhecimento, de diferentes grupos étnicos, como os indígenas, os camponeses e os quilombolas, CEFAPRO/SEDUC, SEMECS da região e com os grupos de pesquisa NANO/UFRJ, GEPT/UFSM e LabPEQ/UFMT.

O evento ocorreu em 2017. A realização do fórum inseriu-se na programação do projeto Rede Internacional de Pesquisa Terra como Princípio Educativo e procurou dar visibilidade à construção dos saberes escolares nesses contextos educacionais. As programações ocorreram com uma dinâmica interativa e itinerante que levou a proposta para o chão das escolas nas comunidades indígenas, camponesas e quilombolas, nas quais foram desenvolvidas diversas ações, tais como oficinas e minicursos.

Na comunidade Antônio Conselheiro, as atividades foram realizadas na Escola Marechal Cândido Rondon no dia 15 de setembro de 2017, como consta no folder abaixo:

**VII FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
TERRA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

**Assentamento Antônio Conselheiro
15 de setembro de 2017**

INSCRIÇÕES:
<http://siec.unemat.br/eventos/7forum/>

Oficinas e Mini Cursos

Aprendizagem Cooperativa
Marcus Damasceno e Marinez Cargnin-Stieler

Sustentabilidade econômica
João Paulo da Silva

Além das portas e janelas
Mirian E. Renner e Wérica M Duarte Silva

Oficina de Arte e Tecnologia
Maria Luiza G Fragoso e Carlos A M da Nóbrega

Segurança Alimentar
José Roberto Rambo

Preparatório para o Mestrado
Ivanete Parzianello Carvalho e Sabrina Santos

Solo e agroecologia
William Marques Duarte

Aventura nas ciências: uma viagem ao mundo das cores e entendendo o planeta terra
Elias A dos Santos e Andréia F da Silva

A homeopatia na produção de defensivos naturais no assentamento Antônio Conselheiro
Eliete F Marinho e Tereza Cristina de Souza

Logos: UNEMAT, SEDUC, SEMECS, NANO, GEPT, LabPEQ, UFMT, Escola Estadual Indígena Mamelalali, and others.

Fonte: VII Fórum da Educação e Diversidade/2017.

A oficina “Além das portas e janelas” foi uma proposta das professoras pedagogas Miriam Elisabete Renner e Wérica Mirlen Duarte Silva com o objetivo de propor metodologias relacionadas à alfabetização e ao letramento de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que abordassem temas relacionados às vivências campesinas dentro da proposta de Paulo Freire, a qual enfatiza que a maior riqueza de um país é a educação de seu povo, sendo a alfabetização a base por excelência e deve ser de qualidade e voltada para a realidade do educando, pautada em uma proposta curricular bem estruturada e enriquecedora a fim de garantir a apropriação do conhecimento de forma eficaz e prazerosa.

Consequentemente, a oficina foi pensada como um espaço de diálogo e reflexão sobre práticas educativas em consonância com os saberes populares na construção dos conhecimentos e currículos, tendo a terra como princípio educativo para a consolidação da discussão das práticas desenvolvidas nas escolas do campo. Partindo da reflexão à prática, foram organizadas ações tais como a construção de uma sequência didática voltada para os anos iniciais da alfabetização.

A proposta da construção da sequência didática, multidisciplinar, seguia com as competências, habilidades, práticas metodológicas e objetos do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Observando o Documento Referência Curricular (DRC), nota-se que a sequência didática é uma prática desenvolvida em sala de aula que aguça a investigação científica, valoriza a aprendizagem vivenciada pelos estudantes nas diversas modalidades didáticas apresentadas pelo professor, tendo como finalidade favorecer a exploração com os diferentes gêneros textuais/discursivos.

Nesse ínterim, foi apresentado pelas proponentes um breve slide com o tema “Sequência Didática: o que é e como se faz”. Em resumo, pode-se dizer que se trata de uma metodologia ativa, uma prática pedagógica adotada pelo professor para introduzir habilidades, aprofundar o aprendizado e concretizar o domínio

do estudante a utilizar as mais diversas formas de comunicação visual, oral e escrita existentes na sociedade. Por essa razão optou-se por esse modelo de metodologia mediante a construção da proposta. As proponentes auxiliaram os educadores na organização da sequência sem perder de vista o aluno como autor, como protagonista e sujeito de sua aprendizagem e o professor como mediador do processo.

Intrinsecamente, “Além das portas e janelas” reforça a ideia de que a educação no campo não está presa à sala de aula, a livros, a uma educação bancária, tradicionalista, mas aquela a que Paulo Freire se referia, a qual liberta, abre caminhos e novos horizontes, que muda vidas e sujeitos, que alça voos, que vem com direitos e um novo olhar para a realidade, uma educação que quebra paradigmas e oferece uma nova perspectiva de vida, inclusiva e para todos.

Dessa forma, a educação vai “além”, pois o campo constitui um espaço rico de possibilidades potenciais a natureza e a terra são educadores; daí se constitui o princípio educativo. Caldart (1999) fala sobre o princípio educativo da terra e, segundo ela, não se trata de centrar um projeto educativo ou educacional, ou uma pedagogia, ou prática social. Esse princípio educativo é um movimento das práticas, diversas, por vezes mesmo contraditórias, no entanto educa sujeitos, humaniza. Segundo a autora, é disso que se trata.

Pensando assim, é necessário ativar esse movimento, desencadear processos que combinem diferentes práticas pedagógicas e também refletir para que constituam um movimento educativo coerente no sentido de que seja desenvolvido em torno de valores e princípios comuns na sociedade. Como alerta Caldart, essa é a grande tarefa dos educadores e das educadoras e dos demais comprometidos com a formação humana dos sujeitos das transformações sociais no combate pela dignidade, igualdade e equidade para todos, pois educação vai além das portas e janelas...

Considerações finais

Este estudo objetivou descrever e analisar a importância da realização da oficina “Além das portas e janelas”, desenvolvida no VII Fórum de Educação e Diversidade/NEED-UNEMAT, realizado como parte das ações do Projeto Rede Internacional de Pesquisa Terra como Princípio Educativo.

A oficina foi pensada como um espaço de diálogo e reflexão sobre práticas educativas em consonância com os saberes populares na construção dos conhecimentos e currículos, tendo a terra como princípio educativo para a consolidação da discussão das práticas desenvolvidas nas escolas do campo que integram o Coletivo da Terra.

As narrativas dos/as educadores/as permitem entrever que a participação na oficina “Além das portas e janelas” contribuiu positivamente para instigar-lhes a imaginação e a criatividade, fazendo lembrar as palavras de Freire (1987) quando ele nos adverte sobre a necessidade de uma curiosidade movedora capaz de instigar mudança e pesquisa e quiçá ir para “além das portas e janelas” das salas de aula para alcançar, como diz Galeano, “a utopia que nos faz caminhar”.

Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CALDART, Roseli Salete. Texto produzido para o Primeiro Seminário Internacional do GT CLACSO *Educação, Trabalho e Exclusão Social na América Latina*, sessão sobre educação, trabalho e lutas sociais. Rio de Janeiro, dez. 1999. As ideias básicas desenvolvidas têm por base a Tese de Doutorado *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999 (Petrópolis:

Vozes, jan. 2000). Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2000

CARVALHO, Francisca Edilza B. A.; CARVALHO, Plínio O.; LAMEGO, Gerson H. A. N. Assentamento Antonio Conselheiro: O Papel da Mulher na Luta Pela Terra. *IV Fórum da Educação e Diversidade*. Need/ UNEMAT, 2010. Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/francisca_1.pdf >.

CARVALHO, Francisca Edilza B. A.; CASTILHO, Suely Dulce. Educação Escolar Quilombola e Suas Interfaces. *Terra Como Princípio Educativo*. SOUZA, Hellen Cristina de; MONZILAR, Eliane Boroponepá; CARGIN-STIELER, Marinez (org.). Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda., 2016. p. 111-126.

FREIRE, Márcia Gomes. *Tapirapuã: Um lugar de Fronteiras, Patrimônio e Memória*. 209p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia-Saberes Necessários: A Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*. Ensino Fundamental Anos Iniciais (DRC), Secretaria de Educação, Governo do Estado do Mato Grosso, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Wérica Mirlen Duarte; GOMES, Marinalva; RENNEN, Miriam Elizabete; OLIVEIRA, Elianai Moreira de Carvalho. Coletivo da Terra: Entre Educadores e Educadoras Que Têm Como Prática Pedagógica a Terra Como Princípio Educativo. *Terra Como Princípio Educativo*. SOUZA, Hellen Cristina de; MONZILAR, Eliane Boroponepá; CARGIN-STIELER, Marinez (org.). Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda., 2016. p. 27-32.

Reflexão sobre a Semana Cultural: arte e memória na Escola do Campo em O Projeto Portinari frente ao princípio educativo da terra

Werica Mirlen Duarte Silva¹

Marinalva Gomes²

Introdução

Semana cultural foi um projeto rico que acontecia na Escola Marechal Cândido Rondon sempre no mês de maio para confraternizar o aniversário de fundação da escola, um momento para relembrar as lutas e conquistas da tão sonhada terra, para comemorar as vitórias de um povo batalhador e também lembrar os momentos sombrios por que passaram.

A comunidade escolar, gestão juntamente com a coordenação, professores, alunos, e as equipes de apoio organizavam um projeto voltado para as questões da arte e memória, um trabalho mais criativo e diferenciado da rotina escolar com ênfase na ludicidade com aulas mais dinâmicas e práticas. Envolveva também a comunidade externa, pais e colaboradores e tinha a duração de uma semana com uma culminância no final.

O Coletivo da Terra, grupo formado pelos profissionais da educação das diferentes áreas do conhecimento, de diferentes gru-

¹ Werica Mirlen Duarte Silva, professora, cursou Letras – UNEMAT e Pedagogia – INVEST; atualmente é professora no município de Tangará da Serra na Escola Fausto E. Masson.

² Marinalva Gomes, professora formada em Ciências Biológicas e mestre em Ensino de Ciências Naturais; atualmente é professora integradora da sala anexa Marechal Cândido Rondon.

pos étnicos, como os indígenas, os camponeses e os quilombolas, tinha uma proposta para as escolas do campo, um projeto maior trabalhado coletivamente com o mesmo propósito e objetivo. Assim surgiu a proposta do Projeto Portinari.

O Coletivo luta pela possibilidade de promover espaços para (re)significações acerca dos saberes locais que constituem essas comunidades, além de contribuir para o diálogo dos aspectos culturais, sociais e políticos da ação pedagógica e militante das escolas, nas quais as linguagens, histórias, técnicas e raízes se entrelaçam.

Nele, os educadores abordam discussões sobre a terra como princípio educativo, pois todos os engajados nesse movimento sobrevivem dela; é da terra que tiram o sustento, o pão. Ela produz a vida, o trabalho e a educação. Tanto o indígena, o quilombola como o camponês caminham nessa perspectiva e trabalham esses princípios da terra educadora, pela qual são também transformados. Então o Projeto Portinari veio para somar e trabalhar essas mesmas questões.

Pensava-se naquele momento em a partir das obras do artista propor releituras no viés da diversidade cultural e étnica, que propunha compreensão e valorização da arte em suas variações, regionalidade e do homem da terra, que por muitas vezes foi marginalizado, estigmatizado por sua cor, raça, cultura e religião.

Portinari pintou a beleza de um Brasil de várias cores, multicultural, lembrou de sua infância no campo e das brincadeiras de sua época. O trabalho realizado nas escolas seria de grande importância, pois o autor sempre buscou valorizar a cultura camponesa em seus quadros em óleo sobre a tela.

Com a aprovação da comunidade escolar o tema da Semana Cultural na Escola Marechal já estava escolhido: “Arte e Memória na Escola do Campo: Projeto Portinari”. Mais tarde, veio a fazer parte da VI Fórum de Educação de Diversidade “Arte, Identidade e Cultura Nos Novos Contextos Tecnológicos e Midiáticos”. As atividades ocorreram em parceria do NEED (Núcleo de Educação e Diversidade) da UNEMAT, CEFAPRO, SEMEC

e do Coletivo da Terra. A proposta era divulgar os trabalhos artísticos realizados na educação do campo, na aldeia e no quilombo. Para isso as escolas expuseram seus trabalhos no centro cultural em Tangará da Serra.

Desenvolvimento

Segundo o PPP, Projeto Político Pedagógico, a Semana Cultural Arte e Memória existe desde 2010 e desde a sua fundação se constituiu em um trabalho voltado para a arte e lembranças dos antepassados, ou seja, um trabalho de pesquisa voltado às questões da memória e história de nossa comunidade.

Nesse projeto, o olhar pedagógico estava voltado para a aprendizagem do educando através da pesquisa e reprodução artística, com ênfase nas relações sociais, culturais, étnicas, psicológicas, cognitivas e emocionais do sujeito como construtor de sua história. Buscava-se resgatar os princípios metodológicos da prática educativa, motivando os educadores e educandos e oferecendo subsídios para realizar um trabalho pautado no aperfeiçoamento da prática e da autonomia do trabalho pedagógico. Buscou-se também com esse projeto dar visibilidade à educação do campo e seus sujeitos.

Nota-se que a escola, em sua maioria tradicional, está voltada para o ensino, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos que mantêm as classes sociais, uma cultura de reprodução, não enfrentando as contradições tão presentes na vida dos camponeses(as) e demais trabalhadores do campo.

Nessa perspectiva, a escola é parte desse importante movimento dialético. Precisa, por isso mesmo, assumir conscientemente sua tarefa nessa construção coletiva, em que cada educador, educadora assume-se enquanto ser militante da causa dos trabalhadores rurais para através do conhecimento construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, nessa perspectiva, propunha o projeto promover discussões para que por meio delas paradigmas fossem quebra-

dos no campo e na educação do campo, onde os profissionais se tornem sujeitos agentes que busquem dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas à sua prática. Com isso novas possibilidades de interação surgem a partir desse fazer e se descobre o verdadeiro sentido da parceria, da coletividade, do trabalho colaborativo, em que se fortalece a presença do outro em busca de um desenvolvimento mútuo. Desse movimento surge uma educação colaborativa em que profissionais trabalhem e reflitam juntos a fim de chegar a um objetivo comum: a qualidade social da educação do campo.

Assim refletindo, o Projeto “Semana Cultural: arte e memória na escola do campo” foi desenvolvido no decorrer daquele ano letivo. Foi preciso, portanto, promover estudos e debates nesse importante espaço que é a escola para repensar e refletir sobre a função da mesma e sua proposta curricular voltada para a superação dos desafios especificamente na educação do campo. A ordenação desse projeto, juntamente com a direção, incentivou os profissionais dessa unidade escolar a buscar através da memória vivências do passado que se refletem hoje em nossa cultura e transformar esses saberes em arte através da reconstrução da história e comparar essas vivências com as obras de Cândido Portinari, que retrata em suas obras a vida camponesa.

O objetivo era conhecer as obras do artista Cândido Portinari: a diversidade cultural e étnica do povo brasileiro, a problemática social, entre outros, fazer um paralelo das obras do artista com o ambiente do campo e trazer discussões da terra que educa, que ensina. Compreender as fases evolutivas de Portinari, tais como natureza morta, paisagem e figura humana, trabalhos esses que irão ampliar a compreensão estética dos alunos.

Essa abordagem estética seria uma ponte para uma releitura das telas trabalhadas no Projeto Portinari. Dessa forma, os alunos aprenderiam a compreender e a valorizar a arte em suas variações e regionalidade, com um olhar crítico da realidade que viveu Cândido da realidade atual expressa de várias formas. Nesse sentido, esse projeto propôs trabalhar as diferenças regionais, tí-

picas de um Brasil multicultural. A arte possibilita todas essas abordagens, pois muitos artistas brasileiros apresentaram esses temas que devem ser explorados e valorizados em sala de aula, conduzindo a construção de um sujeito crítico a seu meio e aberto às diferenças étnicas, culturais, entre outras.

As especificidades do projeto propunham apresentar Cândido Portinari. Escolher uma obra do pintor para comparar o contexto histórico com a realidade social no Assentamento Antônio Conselheiro, resgatar a memória do camponês morador do Assentamento Antônio Conselheiro, realizar releituras, identificar variações estéticas como cores, brilho... características como alegria, intensidade, solidão, sofrimento: questões sociais; classificar as fases do artista (natureza morta, paisagens, figura humana).

Além de classificar em tema as produções do artista e a obra escolhida, tais como brinquedos, brincadeiras infantis, paisagens rurais, cenas de retirantes, retratos, trabalhadores rurais, elencar os problemas sociais atuais e antigos e elementos culturais que são ou não percebidos em nosso meio, criar atividades relacionadas com a tela escolhida, podendo ser: recorte e colagem, fotografia, brincadeiras, dinâmicas, desenho, slides, produção de texto, maquetes, a critério do professor.

Para desenvolver a proposta, foi necessário elencar o que cada fase desenvolveria. Dessa maneira, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º Ano) e Educação Infantil escolheram a tela brincadeiras. Os 3º, 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental ficaram com as paisagens. Os Anos Finais do Ensino Fundamental, os retratos, autorretrato e suas histórias. Ensino Médio e EJA escolheram as obras históricas.

No primeiro momento, todas as turmas estudaram a biografia de Cândido Portinari e as fases evolutivas do artista. Depois fizeram releituras e reprodução das obras com criatividade. Em outro momento, observaram o estilo do artista, o momento histórico em que a obra escolhida foi produzida, suas características e estética. E a mensagem deixada pelo produtor da obra, as denúncias e críticas por trás das telas.

Para o Coletivo da Terra, que trabalha no viés da terra como princípio educativo, o maior objetivo era realmente provar esse princípio através desse projeto, as questões campesinas de pertencimento ao campo, o amor à terra de sentir-se parte dela, onde ao trabalhar a terra o ser humano vai sendo transformado por ela; à medida que é transformada, moldada para ser cultivada, o homem é transformado e moldado também, tanto físico como psicologicamente. Essa é também uma das mensagens de Cândido em suas telas quando pintou as lavouras de café.

Muitas vezes, a terra também pode ser injusta com o homem, quando é improdutiva, em tempos de seca, nas adversidades e intempéries da natureza, causando dor, sofrimento, mas ensina sobre a resiliência, sobre a esperança, como na tela os retirantes, ensina a recomeçar.

Na perspectiva de discussões sobre a terra como princípio educativo, Rosely Caldart (1999) afirma que esse princípio educativo é um movimento de práticas diversas, por vezes também contraditórias entre si, o que educa sujeitos, humaniza-os. Ativar esse movimento, desencadear processos que combinem diferentes práticas pedagógicas, é refletir para que constituam um movimento educativo coerente no sentido de que desenvolvido em torno de valores e de princípios comuns. Segundo a autora, essa é a grande tarefa dos educadores e das educadoras, também um dos desafios propostos pelo Coletivo e tanto mais daqueles comprometidos com a formação dos sujeitos das transformações sociais e do combate pela dignidade humana para todos. Veja:

O trabalho na terra, que acompanha o dia a dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio (que é também cultural, simbólico) de que as coisas não nascem prontas, mas que precisam ser cultivadas; são as mãos do lavrador, da lavradora, as que podem trabalhar a terra para que chegue a produzir o pão. Este também é um jeito de compreender que *o mundo está para ser feito* e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isso, assim como a terra vai mostrando ao

lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva. Desse trabalho vem o aprendizado da paciência: não adianta apressar o tempo; da persistência: é preciso trabalhar todos os dias; e também da resistência diante dos percalços do cultivo: é preciso aprender a recomeçar tudo de novo e não abandonar a terra quando intempéries cortam um processo de cultivo. Não é difícil enxergar no jeito dos sem-terra conduzirem a sua luta os traços que trazem de volta alguns desses saberes da sua relação com a terra (CALDART, 1999, p. 203).

Esse pensar a terra como princípio educativo teve início com o MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, e suas pedagogias, que têm a formação humana como base desse movimento educativo. Assim, a escritora Caldart (1999) comenta:

Afirmar o movimento como princípio educativo é considerar que seu processo educativo básico está no movimento mesmo, no transformar-se transformando a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo esta a raiz e o formato fundamental da identidade pedagógica do próprio MST. Não é por acaso que especialmente nos acampamentos seja comum a expressão ser do Movimento é estar em movimento! (CALDART, 1999, p. 217).

Nesse sentido, corrobora pensar que essa prática pedagógica, esse princípio educativo não está inteiramente voltado para dentro da escola, mas vai além do que se pode imaginar, além dos muros e janelas, e sim está na própria terra e com as pessoas que fazem parte dela. A autora descreve que certos processos educativos que sustentam a identidade sem-terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola, mas o MST também vem demonstrando, em sua trajetória, que a escola pode fazer parte de seu movimento pedagógico e que precisa dela para dar conta de seus desafios como sujeito educativo; é na escola que esses sujeitos se encontram. Então é lá onde tudo começa e se expande.

Caldart também diz que esse movimento não está no campo da educação, mas no próprio caráter do MST e foi construído e produzido em sua trajetória histórica com a participação das massas e na luta de classes em nosso país, no recorte específico de sua questão agrária. Foi através de seus objetivos, princípios, va-

lores e jeito de ser que o Movimento constituiu suas práticas educativas, além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio. Também ajudou a produzir seres humanos capazes de assumir o comando de seu próprio destino social, histórico na sociedade.

Segundo Caldart, o MST não criou uma nova pedagogia, mas inventou um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana. Em outras palavras, a pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em sua dinâmica diversas e combinadas matrizes pedagógicas. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST, ao fazer a formação humana, revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a qualquer pedagogia já proposta. Se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento. O movimento também está engajado pelas escolas do campo, que é pautado no Princípio Educativo da Terra.

Conclusão

Foi na perspectiva desse movimento em ação que propusemos a Semana Cultural a fim de pensar as práticas sociais que realmente formam sujeitos, pensando em projeto educativo vinculado às questões histórias sociais que realmente transformam, que causam reflexões, que mudam vidas, que dá voz aos menos favorecidos, que também são sujeitos constitutivos de direitos.

Escolhemos Cândido Portinari por ser um menino que nasceu e vivenciou os processos da vida no campo e revolucionou o mundo com suas obras artísticas, deixando seu legado na história, mas nunca esqueceu de suas raízes.

Por conseguinte, esse projeto realizado na Escola do Campo permite-nos refletir nas palavras de Caldart sobre a importância de uma educação do/no campo, pautada na autonomia para a libertação, voltada para a humanização de sujeitos como preco-

niza o princípio educativo da terra, aquela em que os indivíduos são transformados à medida que trabalham com ela. A mesma educação que propunha Paulo Freire, capaz de produzir todas essas condições acima citadas, pois humaniza os cidadãos que dela se apropriam, garantindo reconhecimento de “sujeitos de direitos”, para assim dar passos em busca de sua afirmação econômica, política, social e cultural e educacional para a formação de sujeitos, na qual o processo vai além do chão da escola e continua sempre em movimento.

Então (o camponês) descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas como sujeito da história (FREIRE, 1988).

Conforme a citação de Paulo Freire, isso foi e sempre será o anseio de todos os educadores que fizeram parte do projeto Semana Cultural: todos os sujeitos do campo se tornem sujeitos da sua própria história, protagonistas envolvidos num projeto em que todas as lutas por melhorias se realizem. E a escola seja a que crie condições para que tudo isso aconteça.

Referências

CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento*: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Rosely Salete. *Sobre Educação do Campo*. Especialização Lato Sensu em Educação do Campo – UAB/UNIMONTES / Módulo II. 2009.

CALDART, Roseli Salete. *O MST e a Formação dos Sem Terra*: O Movimento Social Como Princípio Educativo. Rio de Janeiro, dezembro 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf>>.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. (O Mundo, hoje; 24).

TANGARÁ DA SERRA, PPP. *Projeto Político Pedagógico*. Escola Marechal Cândido Rondon, 2013.

PARTE IV



TERRA

como princípio educativo

Vivências de saúde: a terra e os territórios afro-indígenas

Lorraine Monzilar

Introdução

Este trabalho tem por objetivo relatar e compartilhar a experiência pedagógica construída pelo Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas, em que os estudantes de graduação conseguem uma bolsa para projetar ações afirmativas à cultura científica e fortalecimento de políticas já existentes da instituição. O projeto em questão refere-se a Cosmopolíticas Quilombolas: a relação afro-indígena, a terra e os territórios, e o plano de trabalho direcionou-se aos modos e práticas de cuidado de povos tradicionais indígenas e quilombolas no contexto da pandemia de Covid-19.

A pesquisa visa a um estudo dos modos de atenção e cuidado com a saúde de povos tradicionais, quilombolas e indígenas, na situação da pandemia de Covid-19. Procurou-se descrever as práticas de prevenção de contágio que os povos tradicionais estão experimentando e como estão traduzindo essas práticas e entrelaçando os conhecimentos tradicionais com as orientações e políticas públicas de “isolamento social”. Criou-se uma interlocução com indígenas Umutina para identificar as estratégias dos povos tradicionais de prevenção ao novo coronavírus. Procuramos mapear a existência de políticas públicas destinadas aos povos indígenas e quilombolas e o alcance dessas políticas nas aldeias Umutina e quilombola. Foi descrita a perspectiva das mulheres indígenas Umutina na questão da pandemia e a forma como a doença causada pelo coronavírus afetou suas vidas de acordo com seus relatos de experiência.

A experiência desse trabalho em grupos étnicos possibilitou destacar a importância da antropologia da saúde, trazendo conhecimento sobre a biomedicina tradicional que frequentemente é aplicada nas comunidades tradicionais. Esses conceitos possibilitam a valorização do saber cultural e destacam a visibilidade do mesmo. Com isso percebe-se em decorrer das adversidades sociais que as comunidades tradicionais recorrem a seus conhecimentos milenares a fim de auxiliar no processo saúde-doença.

Discussões e resultados

O tema do projeto *Cosmopolíticas Quilombolas*: a relação afro-indígena, a terra e os territórios abrange vários conceitos pertinentes que se integram com o cotidiano social, e descrever as perspectivas multifacetadas das culturas indígena e quilombola é uma grande responsabilidade, pois ao longo do trajeto nos deparamos com vários conflitos de desigualdade e preconceitos. Essa é uma das grandes razões na qual vale a pena visibilizar a realidade local, descrevendo os encontros e articulações para superar os desafios da sociedade opressora.

Esse projeto possibilitou a compreensão de que o território é muito mais do que um simples espaço geográfico; está relacionado com a cultura, ancestralidade, história e vivência que tem significado imprescindível para a memória. A cosmopolítica de uma sociedade étnica está interligada com a forma de politizar o fazer científico. Cada qual possui um conhecimento estrutural sobre a biomedicina, construções, agricultura e confecção de artesanatos, e isso implica sua identidade e seus saberes culturais.

Sou indígena do povo Umutina, uma comunidade que se aproxima de 600 pessoas (Siasi/Sesai) e vive no território demarcado em 24 de abril de 1960 com área de 24.625 hectares, localizado a 15 km do município de Barra do Bugres – MT. A Terra Indígena tem o formato de uma ilha: à direita o rio Xopô (Bugres) e à esquerda o rio Laripô (Paraguai) (BOROPONEPÁ, 2009, p. 8). Estou fazendo o curso de Enfermagem na Universidade Fe-

deral de Mato Grosso (UFMT) há dois anos. Ingressei nesse projeto em outubro de 2020; foi uma grande honra poder descrever as perspectivas e a experiência da minha comunidade e da comunidade quilombola sobre o enfrentamento da pandemia, destacando seus métodos de prevenção e cuidados. A pandemia causou muitas mudanças na sociedade e perdas irreparáveis, além de crises econômicas e colapsos na saúde pública. Por esse motivo houve a necessidade de descrever as experiências dos povos tradicionais nesse processo de infecção, destacando desafios e métodos que estão utilizando para se prevenir do novo coronavírus.

Foi uma pesquisa de campo que envolveu estudo da literatura que versa sobre o tema e a análise de entrevistas realizadas. A situação de pandemia por Covid-19 colocou a necessidade de coleta de dados via meio digital (Apps, e-mails, conversar telefônicas). Os únicos dados referentes às práticas de cuidado e vivência nesse período de pandemia foram através de livros, artigos e periódicos disponíveis no Lilacs e Scielo. O trabalho foi elaborado com intuito de estabelecer integrações e conexões interpessoais de forma física, visitando e conhecendo a realidade de forma holística de cada comunidade tradicional. Uma das principais dificuldades para a elaboração e conclusão da pesquisa foi a necessidade de restrição e do distanciamento social, que impediu a realização de pesquisa de campo nas comunidades quilombolas em particular. A realização desse trabalho foi fundamental para o aprendizado acadêmico, e apesar dos empasses que surgiram, obteve-se contribuição significativa para valorização e visibilidade das comunidades tradicionais, narrando realidades de suas vivências mediante as dificuldades políticas governamentais.

Como indígena, os projetos que refletem a realidade dos povos indígenas e afrodescendentes possibilitam ser protagonistas de sua própria história, integrando seus valores e saberes tradicionais. E de acordo com os dados obtidos, pode-se dizer que a pandemia tem um impacto maior sobre os povos tradicionais, isso porque além de lidar com as discriminações e preconceitos, deve-se

buscar equidade para uma assistência de qualidade. Ambos os grupos utilizam seus conhecimentos tradicionais para combater os sintomas causados pela Covid-19, de acordo com suas especificidades singulares relacionadas aos modos e práticas terapêuticas. Diante de todas essas emblemáticas, as populações étnicas estão cada vez mais organizadas e articuladas, buscando recursos que atendam as necessidades de seus territórios.

Metodologia

Utilizando uma ferramenta de pesquisa que tem sua base no concreto (FONSECA, 1999), a etnografia, a presente pesquisa buscou elementos nos dados coletados – narrativas e entrevistas, contatos e diálogos em redes sociais – para analisar a experiência das mulheres quilombolas na cidade. A proposta é diminuir a ilusão do espaço entre teoria e empiria (PEIRANO, 2014) a fim de retratar a experiência dessas mulheres, desenvolvendo formulações teórico-etnográficas em torno do tema proposto (PEIRANO, 2014). Ressalta-se que, em se tratando de uma etnografia, os pressupostos não são imodificáveis e podem rearticular-se conforme o desenvolvimento da pesquisa e os resultados obtidos (PEIRANO, 2014) como qualquer outra pesquisa científica. E, além disso, a etnografia recusa orientações definidas, pois as teorias e os pressupostos são aprimorados conforme o confronto com o real (PEIRANO, 2014).

Trata-se de uma de pesquisa de campo que envolveu estudo da literatura que versa sobre o tema e a análise de entrevistas já realizadas e articulação com as produções científicas que versam sobre o tema. A situação de pandemia por Covid-19 colocou a necessidade da coleta de dados por meio digital (apps, e-mails, conversar telefônicas). Ao longo da pesquisa foram coletadas informações sobre as políticas e serviços públicos que foram disponibilizados aos coletivos a partir das informações disponibilizadas pelos órgãos governamentais.

Conclusão

A experiência no desenvolvimento desse projeto foi muito marcante, pois é no decorrer do tempo que se adquire experiência na elaboração de artigos científicos, e a ajuda de custo contribui no auxílio da renda familiar. Quando se vive na aldeia, há diferentes possibilidades e recursos para atribuir em seu orçamento financeiro e alimentício; já na área urbana, as possibilidades são limitadas; a sociedade exige experiência na procura de emprego e se restringe ainda mais quando se faz um curso integral. Portanto ingressar na iniciação científica foi oportunidade de conseguir evoluir academicamente e ainda receber uma bolsa para o complemento da renda financeira.

Além disso, este trabalho possibilitou compreender que, constantemente, os grupos minoritários não têm uma assistência de qualidade quando se trata de saúde, educação e infraestrutura. Diante dessas realidades, a pandemia demonstra a existência de políticas de saúde que não dão conta das diferentes realidades indígenas e quilombolas. Toda a questão da saúde, além de garantir o acesso à rede de saúde pública, abordagens diferenciadas de acordo com as realidades dos povos tradicionais, reconhecer a importância dos saberes tradicionais e a necessidade da identificação e demarcação dos territórios indígenas e quilombolas que possam garantir condições socioambientais de reprodução social e cultural. Todas as políticas públicas de saúde, educação, alimentação e direitos territoriais são fundamentais e eficazes para propiciar o autocuidado, itinerários terapêuticos que, aliados aos saberes biomédicos, possam garantir a prevenção contra a Covid-19. Essa pesquisa conseguiu identificar a quantidade de narrativas e o número de mulheres indígenas suficiente para a exploração do tema e buscou dados informativos sobre as comunidades quilombolas por meio de material etnográfico coletado, além de analisar os modos como delineiam as perspectivas que abarquem a ancestralidade, o território, a comunidade, descrevendo os modos de como as mulheres quilombolas e indígenas planejam suas experiências

de viver dentro de seu território. Consideramos que esse trabalho é fundamental para a visibilidade social, pois insere uma etnografia que abrange a cosmopolítica das comunidades tradicionais, constituindo todos os saberes e práticas que são frequentemente utilizados em seu território, além de possibilitar fortificação e continuidade da cultura, demonstrando as multifaces individuais de cada etnia.

Referências

- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. *Horizontes antropológicos*, n. 42, p. 377-391, 2014.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de educação*, v. 10, n. 1, p. 58-78, 1999.
- MONZILAR, Eliane B. *Educação Indígena e o Processo de Demarcação e Proteção do Território Umutina*. Monografia de Conclusão de Curso em Pós-Graduação em Educação Indígena. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus Universitário. Faculdade Indígena Intercultural. Barra do Bugres, 2010.

Roça escolar tradicional do povo Umutina

Oswaldo Corezomaé Monzilar
Geniele dos Reis Corezomaé

Este trabalho está relacionado às discussões sobre a roça de toco tradicional do povo Umutina e a educação escolar pensada no contexto da Escola Estadual Indígena Jula Paré. Ao longo da história, nós do povo Umutina elaboramos modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e elaborar nossos conhecimentos e concepções sobre o mundo espiritual e sobrenatural. Os resultados são valores e concepções, práticas e conhecimento tradicional e filosófico próprios e transmitidos e enriquecidos a cada geração. Sabemos que é importante ter e manter o conhecimento tradicional e também o conhecimento científico da sociedade envolvente e entendemos que só através da educação será possível garantir à população indígena o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade e o respeito à nossa particularidade cultural.

O povo indígena Umutina vive em aldeias multiculturais na terra indígena Umutina, que tem o formato de uma ilha fluvial. A terra indígena Umutina é composta por seis aldeias, sendo a aldeia Umutina a principal, onde fica a Escola Jula Paré, a Bakalana, que fica a 25 quilômetros da aldeia principal, a aldeia Adonai e Águas Correntes, que fica a uma distância de 10 quilômetros da aldeia Umutina. Às margens do rio Paraguai temos a aldeia Uapô, localizada a 5 quilômetros; a aldeia Cachoerinha está a 10 quilômetros da aldeia principal; também existe a aldeia Masepô das famílias dos Kupodonepá. À esquerda da terra Umutina, o seu limite é o rio Xopô (Bugres) e à direita o rio Larepô (Paraguai) no

município de Barra do Bugres no médio norte de Mato Grosso no Centro-Oeste do Brasil. A terra conta com uma área de 28.120 hectares. No seu entorno encontram-se fazendas, plantações de cana-de-açúcar, e a nascente do rio Paraguai está em uma localidade que há muito tempo funcionou como garimpo: cidade Alto Paraguai. A Terra Indígena Umutina é demarcada: o processo foi efetuado em 24 de abril de 1960 e registrado no cartório do município de Rosário Oeste, MT. Na aldeia Umutina vivem crianças, jovens e adultos.

O povo Umutina sofreu um dos mais violentos processos de contato com colonizadores em diferentes frentes de expansão da colonização. No século XIX, os registros já mostravam e denunciavam graves processos de redução dessa população. Posteriormente, em 1943, Harold Schultz, etnólogo do Museu do Índio, em sua obra “Vinte três resistem à civilização”, relata o seu encontro com os sobreviventes Umutina e a triste história do contato. O povo Umutina ou Balatiponé, como se autodenominam historicamente, assim como os outros povos do Brasil, passaram por vários processos antes e pós-contatos com os não índios. O resultado do contato para eles foi desastroso, pois correram risco de desaparecer fisicamente. Olhando para trás, percebe-se que se não fosse pelo espírito guerreiro esse povo não teria sobrevivido ao caos. Somam-se a isso as táticas de resistência empregadas ao longo do tempo. Os primeiros indígenas a chegar na aldeia Umutina foram os Parecis e os Nhambiquara, vindos da aldeia Uthiariti, onde funcionava um centro de catequização para os índios, principalmente para crianças e jovens indígenas. É importante ressaltar que esses primeiros indígenas a chegar na aldeia Umutina foram trazidos por Cândido Mariano da Silva Rondon.

Os espaços e recursos naturais encontrados na Terra Indígena Umutina hoje parecem ser suficientes para a manutenção das práticas culturais e sociais dos povos que abriga. Mas, devido ao aumento constante da população, dentro de pouco tempo esses recursos naturais podem não ser mais suficientes para a sobrevivência material e simbólica dos Umutina. Afinal, para as famílias Umutina, a terra é fundamental para manter viva a cultura de seu

povo. Devido à falta de condições de trabalho, de apoio e perspectivas de sustento, muitas famílias estão saindo da aldeia e indo para cidade em busca de emprego. O êxodo é ainda maior entre os jovens, que vão para cidade em busca de emprego e, segundo eles, melhor qualidade de vida. Alguns conseguem encontrar trabalho, mas outros acabam retomando para a aldeia frustrados.

Entre os Umutina, a experiência de educação escolar deu-se na época de Rondon no Serviço de Proteção aos Índios (SPI); a primeira escola foi construída e começou a funcionar em 1943. Mas o seu funcionamento não era estável devido aos professores não permanecerem na aldeia. Com isso as aulas duravam de dois a três meses por ano, trazendo muita dificuldade para os alunos que não terminavam as séries iniciais. Só a partir de 1982 a escola passou a funcionar normalmente com os professores contratados pela Funai. A escola funcionava em regime multisseriada, e ela foi reconhecida pela lei municipal nº 651/ 83 em 20 de setembro de 1983 pelo município de Barra do Bugres, MT. Entretanto na época era ensinar a ler e a escrever em português para integrar os Umutina na sociedade envolvente. Esse modelo de integração está relacionado à perda das práticas tradicionais. Os índios Umutina sob ameaças e castigos foram impossibilitados de falar sua língua materna e realizar suas festas e rituais.

Na década de 1980, saíram os primeiros alunos indígenas dessa aldeia em busca de estudo de 5^a a 8^a e 2^o grau, atualmente Ensino Médio (magistério, contabilidade, propedêutico e administração) na cidade de Barra do Bugres e Cuiabá, porque havia na aldeia apenas as séries iniciais. Com o passar dos anos, as saídas dos alunos para cidade só foi aumentando. Então surgiram várias preocupações, pois os adolescentes poderiam seguir outros caminhos, desvalorizando os costumes e tradições que estavam sendo revitalizados. Além disso, os pais ficavam muito preocupados com os filhos tanto na travessia do rio Paraguai como no percurso da estrada. Pois todos estavam expostos a riscos desde o momento em que saíam da aldeia. Durante a cheia do rio Paraguai era o período em que todos ficavam apreensivos, pois aconteciam nau-

fráguas de canoas, em que os alunos perdiam todos os materiais escolares. E temendo que o pior acontecesse, alguns professores da época começaram a discutir com a comunidade a importância de criar na aldeia a escola com Educação Fundamental completa e posteriormente o Ensino Médio.

Depois de várias reuniões com as partes interessadas, a comunidade e o sistema do município e do estado, conseguimos concretizar o sonho da criação da escola, trazendo todos os alunos de volta para a aldeia, podendo fazer uma educação voltada para a realidade do povo Umutina. Nesse processo, também conseguimos mudar o nome da escola, homenageando ainda em vida um ancião que contribuiu para a revitalização da cultura do povo Umutina: o senhor Jula Pará.

Atualmente, a comunidade e os professores estão buscando na escola a ressignificação da cultura, aquilo que foi proibido no passado, incentivando a falar a língua materna e a praticar a cultura original dos Umutina, um processo complexo, já que na aldeia vivem famílias descendentes de outras etnias, que são: Parecis, Nhambiquara, Bakairi, Iranxe (manoki), Bororo, Terena, Kaiabi, Chiquitano e os naturais Umutina (Balatiponé).

O projeto da roça tradicional de toco do povo Umutina leva o desejo de promover a valorização da cultura, práticas e conhecimentos no contexto escolar e em nossa comunidade. A história dos povos indígenas é baseada num conhecimento muito grande sobre plantas, caças, os peixes e os ambientes. Por isso é importante valorizar os conhecimentos dos povos sobre a forma de produzir os alimentos, especialmente sobre a agricultura. Não se pode deixar esses conhecimentos se perder quando os grupos indígenas comecem a consumir alimentos industrializados. Se o povo Umutina possui boas terras para continuar fazendo suas roças, vão continuar tendo uma boa alimentação, de qualidade.

A roça de toco constitui uma tradição milenar da maioria das populações indígenas (SIMINSKI; FANTINI, 2007). Segundo Amarante (2017, p. 52), “ainda hoje, a roça comunitária Myky é plantada ritualmente, ou seja, a partir da crença na presença atuante

dos espíritos”. Isso esperamos que aconteça entre os Umutinas. A coivara é uma prática em que, depois da queimada da roça, são juntados os galhos e troncos que não foram queimados, constroem-se as fogueiras para ser queimados e transformados em adubo.

Na experiência da escola Umutina, trabalhamos mitos dos alimentos relacionados com as condições adequadas para o cultivo, com a identificação das épocas e lugares para uma melhor produção, relacionado assim ao conceito de agrobiodiversidade que é compreendido como “o conjunto das plantas cultivadas, cuidadas ou manejadas e os conhecimentos tradicionais que as pessoas têm sobre essas plantas” (ROBERT *et al.*, 2012, p. 341).

Diante dos estudos sobre o tema da roça de toco, concordo com Beltz (2012, p. 98-99), que “torna-se necessário que esses conhecimentos tradicionais sejam estudados, revitalizados, reconhecidos e valorizados antes que os mesmos se percam no tempo”.

Esse trabalho será realizado na terra da comunidade Umutina envolvendo a Escola Estadual de Educação Indígena Jula Pará, que visa reverter esse quadro, revelando aos jovens a história Umutina, o cotidiano das famílias que ainda mantêm práticas tradicionais de produção, a relação harmônica dessas práticas com o meio ambiente, na qual estão inseridas, a fim de demonstrar para eles que é possível buscar alternativas de autossustento dentro do espaço territorial Umutina, manejando e usufruindo da terra de maneira sustentável. Assim, a roça de toco produz muitos conhecimentos, sendo eles tradicionais e científicos. Por isso será importante responder quais são esses conhecimentos e como contribuem para a educação intercultural Umutina.

A escola é referência de organização política de toda a comunidade Umutina. Nela se discutem os problemas de políticas internas, de rituais culturais e também a importância do conhecimento escolar para o povo Umutina como uma arma de ressignificação dos rituais quase em desuso ou adormecidos. A Escola Estadual de Educação Indígena Jula Pará é organizada num ciclo de formação humana no Ensino Fundamental nas séries finais

(última fase do segundo ciclo e terceiro ciclo). O Ensino Médio regular é organizado em área de conhecimento.

A filosofia da escola de Educação Indígena Jula Pará tem como objetivo atender as necessidades e criar condições para que o povo indígena Umutina continue lutando pela sobrevivência étnica e cultural, proporcionando-lhe melhor qualidade de vida através da educação, oferecendo alternativas, geração de renda familiar com aproveitamento do recurso existente na aldeia Umutina.

Atualmente, pode-se afirmar que esse povo vive um momento especial, em que a consciência de valor da cultura vem à tona como forma de movimentos para reivindicar e conquistar os seus direitos e se afirmar como portador de conhecimentos ancestrais importantes tanto para si próprios como para toda a sociedade envolvente.

“O projeto de roça de toco ao longo dos últimos anos favoreceu a aprendizagem dos estudantes da escola, o que é uma referência dos resultados da minha prática docente” (Osvaldo Corezomáé Monzilar). Por isso essa pesquisa tem relevância, pois servirá como apoio para a continuidade e o enriquecimento das ações como professor comprometido com as práticas culturais do povo Umutina.”

A pesquisa sobre a Roça Tradicional do Povo Umutina é uma pesquisa educacional qualitativa com elementos da abordagem etnográfica. Portanto terá como estratégia a observação da prática de produção da roça de toco. Também terá elementos de pesquisa documental, de modo que fará um levantamento nos documentos da escola e em seu projeto político-pedagógico sobre os registros escritos referentes à roça. Está prevista a realização de levantamento junto aos alunos, aos ex-alunos, aos pais, aos anciões, relacionado com as memórias da comunidade e da escola sobre as roças de toco.

Para isso foram elaborados gravações de áudio e vídeo, formulários para análise dos documentos e questionários e entrevistas para levantamento das memórias. Esse projeto de pesquisa

será viável, pois será realizado na Escola Estadual Indígena Julá Pará com os alunos, ex-alunos e professores e os anciões da Aldeia Indígena Umutina, localizada na Terra Indígena Umutina. Uma vez que moramos e trabalhamos nessa unidade escolar, no ano de 2019 foram realizadas várias entrevistas com professores e anciões da comunidade/aldeia Umutina, visando assim fortalecer e ampliar os espaços de pesquisa e investigação sobre as roças tradicionais, tendo como ponto de partida o diálogo e o respeito aos modos de produzir e socializar o conhecimento das populações e comunidades tradicionais, especialmente dos Umutinas.

Entrevista realizada com o professor Osvaldo Corezomaé Monzilar: Segundo ele, a agricultura tem uma grande importância para cada povo indígena, porque todos têm as suas histórias, mitos de como surgiram os alimentos, mandioca, cara, feijão-fava, batata, banana e vários outros alimentos. E todos os povos indígenas têm seu modo de vida tradicional em relação à agricultura. Antes era difícil haver doenças nas comunidades indígenas por causa dos alimentos que eram frutos da terra, e isso até hoje tem contribuído para sua sustentabilidade. Muitas comunidades ainda são sustentadas pelos produtos das roças. O tempo passou, no entanto até hoje a agricultura é uma das principais atividades de muitos povos indígenas. No território Umutina, o povo fazia pequenas plantações, às vezes nos campos, algumas vezes na capoeira; tinha pouca ferramenta como: enxada, foice, facão. Atualmente, são pequenos agricultores plantando apenas para sua sustentabilidade.

A ideia da roça escolar iniciou com um propósito de uma roça de plantas medicinais, idealizado pela professora Eliane Boropobepá com o objetivo de valorizar e manter os conhecimentos tradicionais do povo Umutina a respeito dos remédios usados desde os antepassados. Para a realização da roça, primeiramente foram feitas entrevistas com os anciões e anciãs da comunidade, com alunos e professores da Escola Julá Pará. Foram plantadas várias plantas usadas pelo povo Umutina como remédio. Mais tarde, foram plantadas na mesma roça várias árvores frutíferas.

Logo após, houve mudança de gestor; o Laércio Amajunepá sugeriu para os professores fazer uma roça de toco escolar juntamente com os professores e alunos uma vez passado o projeto para os alunos. Todos concordaram em realizar a roça. Na primeira roça, plantamos mandioca; já no segundo ano plantamos mandioca e bananas; no entanto, para fazer essa roça de toco, primeiramente foram realizadas pesquisas através de entrevistas com os anciões da aldeia, em que os alunos coletaram as informações necessárias para fazer o plantio. Em seguida, foi procurado um local ideal para a roça.

Informações obtidas através da entrevista com o ancião Vergílio Monzilar, que já não se encontra mais em vida, mas que deixou seu rico conhecimento para a comunidade e a Escola Julá Paré. As várias informações deixadas por ele seriam: medidas e tamanho da roça, onde primeiro se escolhia só um lugar para fazer uma roça grande em média de 250 braças ao quadrado para dar 2 alqueires ou 3 alqueires. Segundo o senhor Vergílio, tudo dependia da quantidade de trabalhadores e quantidade das famílias. E sobre a construção da roça, meses de roçado e derrubada são:

- Mês de maio começa o roçado.
- Mês de junho a derrubada.
- Mês de julho e agosto começava secando.
- Mês de agosto no final e no início de setembro coloca-se

fogo para limpar.

As primeiras plantações:

- No mês de setembro plantava melancia e milho.
- Mês de outubro plantava arroz, banana e abóbora.

Segundo dona Carminda Monzilar, que cultivava alimentos em sua roça tradicional, ela relata que já há muitos anos ela vem cultivando na terra, pois o seu primeiro trabalho foi com a horta de legumes, logo em seguida a roça tradicional. Em relação à roça escolar, ela diz que é muito bom, diz que poderiam plantar muito mais, por exemplo banana, que plantaram bem pouco, mas no entanto foi muito bom e uma experiência muito importante para os alunos, pois a mesma diz que com esse projeto de “roça esco-

lar” ela se torna diferenciada e que os alunos irão aprender desde carpir, plantar e colher e principalmente ter um conhecimento a mais.

O senhor Luiz Fernando Calomezoré relata sobre os marcadores de tempo em relação ao plantio, onde existe um determinado tempo de plantio. Cita que para o povo Umutina a fase da lua tem vários seguimentos, que para plantar mandioca, cara, batata, todos os alimentos que têm raiz que se dá embaixo da terra, é plantado geralmente na lua cheia e crescente, e as plantas que dão frutos, por exemplo laranjeira, limão, abacate e outras plantas são cultivadas na lua cheia. Ele diz que, quando as plantas são cultivadas na lua nova, geralmente não dão frutos ou florescem bem pouco.

Seu Luiz Fernando destaca ainda os dias da semana em que é necessário plantar; são os dias bons terça-feira, quarta-feira, quinta-feira e sábado, sendo que segunda-feira e domingo, se plantar por exemplo mandioca, a planta cresce, mas a raiz da mandioca não. Assim ocorre com outras plantas, ele cita também o milho que dá espigas fracas. Seu Luiz Fernando iniciou seu trabalho e conhecimento na roça tradicional quando era bem pequeno; no início apenas observando os ensinamentos dos seus avós; logo após os ensinamentos dos seus avós, começou a plantar. Ele conta ainda sobre como se inicia para fazer a roça: para mexer com uma roça de 1 hectare são 10 mil m², uma roça nem grande nem pequena, um bom tamanho de roça para a família. Ele relata que no mês de junho faz o roçado; no mês seguinte faz a derrubada e no final de agosto faz a queimada. Após esse processo, faz a “discuivara”, termo usado na aldeia que é: após a queimada do local, cortam-se os galhos que não queimaram e junta-se em vários montes e colocando fogo novamente; os restos irão transformar em adubo para o plantio, e quando termina a discuivara, inicia o período da chuva. Relata ele uma preocupação grande com o tempo, que modificou muito ao comparar com o tempo passado devido ao desmatamento. E, por fim, ele cita que a roça escolar tradicional é muito importante, pois com o tempo a questão da roça vinha acabando, na qual ela é a parte cultural do povo Umu-

tina. Então a escola busca fortalecer esse aspecto cultural do nosso povo, incentivando os alunos a adquirir conhecimento e ter um alimento natural e saudável não industrializado.

O cacique Lucimar Calomezoré relata que os períodos de lua bons para plantar seriam as fases crescente e lua cheia; segundo ele, a lua cheia faz com que a planta se desenvolva mais e dê mais frutos e na crescente ela cresce bem bonita. Ainda cita que desde pequeno aprendia a lidar e a aprender com os mais experientes. Ele acredita que a roça escolar é uma forma de aula para os alunos e que eles irão aprender sobre a cultura do povo na prática, onde esse conhecimento foi repassado através dos anciões da aldeia.

Entrevista com a professora Edna Monzilar. Segundo ela, a roça escolar deu-se no início do ano de 2015 através de conversa com a comunidade escolar e que de início teve uma concordância com a comunidade geral, alunos e professores; cita ainda que houve pesquisas com anciões da aldeia para obter um aprendizado em relação à roça e com relação aos alunos; se for fazer uma linha do tempo, os professores plantaram uma semente, que avançou muito, e tem alunos que gostam, e quebrou a barreira de uma escola “normal”.

Cita ela que no início teve a horta de legumes e então a horta tradicional, onde se teve o intuito de plantar ervas medicinais do povo Umutina. Atualmente tem a roça tradicional, onde plantam e colhem alimentos que servem para a merenda escolar, onde são plantados banana, melancia, abóbora, abacaxi, milho.

Para ela, a roça é um conhecimento a mais que a escola indígena tem, e os anciões sempre ficam felizes por repassar seus conhecimentos, tornando-se referências para a escola e para os alunos.

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa participante, na qual pesquisadores e pesquisados estão envolvidos nas ações. A pesquisa participante é compreendida, como em Brandão (2001; 2005), como um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo compreender, intervir e transformar a realidade.

de. Processo cuja premissa central é que todo ser humano é uma fonte original de saber. Aspectos que viabilizam compreender o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo (FREIRE, 1996; 2004). Também aspectos que permanecem ocultos podem ser destacados a partir da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1998). Nessa proposta, que tem caráter de pesquisa e intervenção, o projeto da Roça Escolar foi pensado para atender a demanda das comunidades por relacionar a educação escolar e a sustentabilidade econômica do povo. Procurará entender como as populações tradicionais organizam e socializam seus saberes e como esses podem dialogar com autonomia e protagonismo com os saberes chamados científicos.

Referências

- AMARANTE, Elizabeth A. R. Espaços Culturais e Eixos Temáticos: Uma abordagem da Roça Myky como Proposta Pedagógica. In: GRANDO *et al.* (orgs.). *Saberes e identidades: povos, culturas e educações*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 49-59.
- BELTZ, Leilacir. *Roças indígenas no Estado de Mato Grosso: Educação Ambiental e Sustentabilidade entre os estudantes da Faculdade Indígena Intercultural*. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2012.
- BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (org.). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 85-91.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- ROBERT, Pascale *et al.* A beleza das Roças: agrobiodiversidade Mebêngôkre-Kayapó em tempos de globalização. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Ciências Humanas*, Belém, v. 7, n. 2, 2012.

SIMINSKI, Alexandre; FANTINI, Alfredo C. Roça-de-Toco: uso de recursos florestais e dinâmica da paisagem rural no litoral de Santa Catarina. *Ciência Rural*, Santa Maria, v. 37, n. 3, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Pinturas corporais do povo Balatiponé/Umutina e a Matemática¹

Eneida Kupodonepá²

Este artigo aborda o trabalho que foi realizado na Escola Estadual Indígena Jula Paré no território Umutina, localizado a 15 km do município de Barra do Bugres – MT. O estudo foi feito na semana cultural que aconteceu no mês de abril de 2019 com os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Nessas duas semanas, as aulas foram voltadas para os saberes tradicionais do povo Balatiponé/Umutina. A grade curricular “saberes indígenas” e o projeto político-pedagógico da Escola Jula Paré nos dão esse amparo de trabalhar a especificidade do povo e, com isso, a certeza de que estamos no caminho certo, praticando o que aprendemos na academia, os conhecimentos científicos, sem esquecer os conhecimentos tradicionais de nossos sábios anciões.

O trabalho teve como objetivos: propor uma nova perspectiva de ensino da Matemática nas pinturas corporais do povo Balatiponé/Umutina, como também abordar a matemática presente nessas pinturas tanto masculinos como femininos, como as formas e traçados geométricos, pois percebemos que o nosso povo sempre utilizava essa geometria/matemática em seus corpos. Foi aprovado para participar da I Feira de Matemática de Barra do Bugres – I FEMABB.

¹ Trabalho apresentado na I FEMABB – I Feira de Matemática de Barra do Bugres, maio de 2019.

² Escola Estadual Indígena Jula Paré. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural – PPGEICII pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

A prática e a tradição de pintar os corpos a partir da retirada de pigmentos naturais são utilizadas por muitos povos indígenas (JESUS; LOPES; COSTA, 2015, p. 14) desde seus antepassados e ainda permanecem vivas atualmente, cada qual com suas especificidades. Essas pinturas são realizadas a partir da extração de pigmentos de bases naturais, como é o caso dos frutos: urucum e jenipapo (JESUS; LOPES; COSTA, 2015, p. 14).

É do fruto verde do jenipapo que se extrai um líquido de cor azul-escuro e preto, que é muito utilizado pelo povo Balatiponé/Umutina para pintar seus corpos quando participam de danças culturais na escola, na comunidade, nos intercâmbios realizados com outras escolas das cidades, nos movimentos indígenas, em rituais sagrados e para adornar suas artes.

As pinturas corporais do povo Balatiponé/Umutina são inspiradas nos seres vivos da natureza, como: peixes, animais, entre outros, e assim como todos os outros elementos culturais elas estão sempre presentes nas práticas pedagógicas da referida escola. A Escola Jula Pará sempre buscou valorizar os conhecimentos locais e tradicionais do povo onde está inserida, pois só assim ela se torna diferenciada e específica do povo indígena, visto que ela é o principal espaço de vivência da cultura, onde os alunos desde cedo aprendem o valor e a importância da mesma.

Para participar do evento foi feito um resumo relacionado ao tema em questão e enviado para a coordenação do projeto. Após o resultado da seleção, os professores tiveram que escolher as turmas que ficariam para trabalhar durante a semana cultural. Feito isso, reuniram-se todos os professores e estudantes para fazer a leitura do regulamento da I FEMABB, visto que todos os professores que participaram dessa seleção graças a Haypukw foram contemplados. Nesse sentido, todas as turmas desde o 6º ao 3º ano do Ensino Médio participaram da referida feira.

Semana Cultural: Tema – Pinturas corporais Balatiponé/Umutina e a Matemática

No primeiro dia da semana/aula foi feita uma breve discursão sobre o tema em questão, como seriam organizados os trabalhos e as pesquisas; abordou também os conceitos da Etnomatemática: techné (tica = técnicas e artes), etno (culturas e sua diversidade) e máthema (ensinar = conhecer, entender, explicar), (D'AMBRÓSIO, 2004, p. 17), visto que aquela semana teria momentos de muitas descobertas e aprendizados para: conhecer a Matemática que está presente nas pinturas corporais, entender o significado, as inspirações ou a origem; foi necessário também uma noção básica sobre a geometria e seus conceitos, já que as pinturas corporais são recheadas dessa geometria e, por último, leitura do livro de Schultz, Harald para saber sobre determinadas pinturas e o modo como eram preparadas as tintas antigamente. Nesse sentido, percebemos que os conhecimentos matemáticos estão sempre presentes nas experiências de todos os grupos sociais e culturais, especialmente do povo Balatiponé/Umutina.

Figura 1 – Estudantes do 8º ano desenhando pinturas corporais



Foto: Leocílio Boroponepá.

Durante a semana, os estudantes fizeram ilustrações das pinturas corporais femininas e masculinas e produção de textos sobre a mesma, abordando as formas e figuras geométricas existentes nas pinturas; aprenderam o nome e os significados de cada uma delas. Através de pesquisas bibliográficas e fotografias descobriram que a pintura corporal inspirada do peixe cachara não é usada somente por meninas moças, mas sim por todos os jovens, pois essa pintura foi criada por um jovem Umutina.

Após esse processo, os textos foram corrigidos pelos professores orientadores dos trabalhos e, em seguida, foram devolvidos aos estudantes para que os mesmos fizessem a digitação dos seus próprios textos.

Figura 2 – Pinturas corporais feitos por estudantes do 8º ano



Foto: Da autora.

No término das aulas, realizou-se um seminário com o referido tema, que aconteceu no período da manhã, conforme foram marcados por todos os corpos docentes da escola. Nesse dia estavam presentes todos os estudantes e seus professores. Foi um momento muito especial de ansiedade, curiosidade, descobertas

e, o mais importante, de muito aprendizado. Os estudantes do 8º ano apresentaram as atividades através de cartazes explicando a teoria e a prática, demonstrando assim conhecimento sobre o tema estudado.

Todos os estudantes fizeram uma boa apresentação de seus trabalhos, pois sabiam que somente três deles seriam escolhidos para apresentar o trabalho e representar sua turma na I FEMA-BB. O momento da escolha foi muito difícil. Para isso tivemos que abordar alguns critérios como: dedicação, compromisso, expressão e leitura; foram escolhidos três estudantes – duas meninas e um menino –, pois tinha que ser conforme o regulamento da I FEMABB.

Figura 3 – Pinturas corporais feitas pelos estudantes do 8º ano



Foto: Da autora.

As apresentações dos trabalhos foram realizadas no Ginásio Abelhão – APAE em Barra do Bugres no dia 06 de maio de 2019. Após o encerramento do evento, ficamos aguardando o resultado e os nomes das escolas que seriam aprovados para partici-

par do XIII ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática, que seria realizado na Arena Pantanal em Cuiabá.

A turma do 8º ano não conseguiu ser aprovada para participar do XIII ENEM, mas com certeza gostou muito de participar do evento apesar de ser cansativo e do calor intenso que fazia naquele local. Fizeram uma boa apresentação de seus trabalhos, conheceram trabalhos de várias escolas, divulgaram as várias formas de pinturas corporais na prática, entre outros. Somente a turma do 3º ano do Ensino Médio e uma turma da Educação Infantil conseguiram ser aprovadas para participar do XIII ENEM.

Figura 4 – Estudantes que participaram da I FEMABB



Foto: Da autora.

Considerações finais

A pesquisa trouxe resultado positivo no ensino da Matemática, visto que os estudantes descobriram, aprenderam e perceberam a Matemática presente através das formas e figuras geo-

métricas em todas as pinturas corporais do povo. Considero também a importância de realizar o ensino com a pesquisa em que estudantes e professores aprendem juntos através da pesquisa com anciões que têm o conhecimento das práticas culturais milenares.

Esses ensinamentos são importantíssimos e interessantes para que possamos entender as diferentes formas de “matematizar o mundo” (SILVA, p. 59), respeitando e valorizando os diferentes saberes e os modos como os anciões vivenciam e transmitem os conhecimentos.

O presente trabalho servirá como um ponto de partida para que os estudantes indígenas Balatiponé/Umutina possam ser bons pesquisadores de sua própria cultura, explorando, registrando e respeitando os conhecimentos tradicionais não só de seu povo como também de outros povos indígenas.

Referências

D' AMBROSIO, Ubiratan. Um Enfoque Transdisciplinar à Educação e à História da Matemática. In: BICUDO, M. V.; BORBA, M. *Educação Matemática: Pesquisa em Movimento*. São Paulo: Cortez, 2004.

JESUS, Yasmin L.; LOPES, Edinéia T.; COSTA, Emmanoel V. Descobrimo as Ciências na Cultura Indígena: Pinturas Corporais. In: BRITO Assicleide S.; LOPES Edinéia T. (org.). *Revista Curiá: Múltiplos Saberes*, Itabaiana/SE, v. 1, 2015.

SILVA, Adailton Alves da. *Saberes Matemática do povo A'UWÊ/Xavante*.

SCHULTZ, Harald. Informações etnográficas sobre os Umutina. *Revista do Museu Paulista*, n. s, v. XIII, 1944-1945.

Implantação de horta comunitária como ferramenta para assegurar a alimentação saudável na Terra Indígena Umutina

Lucilene Calomezore

Introdução

Segundo Salgado (2007), a preocupação com a segurança alimentar e nutricional em sociedades indígenas é recente, sendo necessária a implantação de uma política específica de desenvolvimento sustentável para os povos indígenas. Tendo em vista que a influência da sociedade não indígena contribuiu para a mudança de hábitos, principalmente na alimentação, levando a consequências negativas para a saúde, como doenças que são associadas à má alimentação.

O caso dos índios da etnia Xavante, da reserva de São Marcos e Sangradouro no estado de Mato Grosso, é exemplo da influência negativa no hábito alimentar dos indígenas, em que o consumo de alimentos industrializados e o sedentarismo têm causado um aumento nos casos de síndrome metabólica, como a diabetes (BONDE, 2016).

Uma alimentação equilibrada e balanceada é um dos fatores fundamentais para o bom desenvolvimento físico, psíquico e social de uma pessoa, devendo obedecer à Lei da Nutrição, observando a qualidade e a quantidade dos alimentos nas refeições, além da harmonia e sua adequação nutricional (IRALA; FERNANDES, 2001).

O povo indígena Umutina vive na região entre o rio Bugres (Xopô) e o rio Paraguai (Aripô) no município de Barra do Bugres no estado de Mato Grosso. Convivem nesse território várias etni-

as, como Pareci, Nambikwara, Bororo, Bakairi, Irantxe, Kayabi, Terena e Umutina.

Apesar de diferentes, todas se autodenominam como Umutina, devido à elevada miscigenação que há entre elas, sendo comum também casamentos entre índios e não índios. É uma etnia que sofreu grandes influências de outras culturas devido ao processo de aculturação, resultando em grandes perdas de aspectos culturais.

Diante disso, o objetivo do projeto consiste na implantação de uma horta comunitária na comunidade indígena Umutina, buscando disseminar informações sobre a importância da alimentação saudável para a prevenção de doenças, buscando conciliar o conhecimento tradicional e científico.

Metodologia

O projeto de implantação da horta comunitária ocorreu na Terra Indígena Umutina, homologada em 1989, localizada em uma área de 28.120 hectares entre os rios Bugres (Xopô) e Paraguai (Aripô) no município de Barra do Bugres, a 150 quilômetros de Cuiabá no estado de Mato Grosso.

Segundo a Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), em 2014 havia 515 índios nessa Terra Indígena. Aldeia Umutina é a comunidade com maior número de pessoas; foi a primeira a ser fundada no território com o objetivo de dar assistência aos índios que viviam em grupos familiares isolados ao longo da reserva indígena; por ter características de nômades na época, havia muito conflito com invasores que adentravam em seus territórios.

Atualmente, há aldeias familiares espalhadas no território, tendo em vista a gestão ambiental, territorial e a revitalização de costumes considerados perdidos.

Para a realização do projeto foram esclarecidos os objetivos e as atividades a serem desenvolvidas. Na ocasião foi feito um levantamento sobre a alimentação dos Umutinas por meio de questionários, visando colher informações sobre as mudanças ocorri-

das no hábito alimentar ao longo do tempo, bem como sobre a qualidade da alimentação e possíveis consequências à saúde.

As questões realizadas foram todas relacionadas à alimentação saudável, sendo divididas por pessoas de faixa etária diferente para possibilitar uma observação sobre o hábito alimentar com relação ao consumo de alimentos industrializados e o consumo de alimentos produzidos pelos próprios indígenas.

Para a implantação da horta foram considerados os conhecimentos tradicionais dos Umutinas a respeito das práticas agrícolas, além da utilização de recursos disponíveis na própria comunidade, como mão de obra, ferramentas, esterco bovino, madeiras, palhas, entre outros.

Resultados

A primeira horta comunitária foi implantada na aldeia Umutina com a dimensão de 25 metros e está ilustrada no Quadro 1, tendo iniciado em março de 2020, mas infelizmente por problemas pessoais houve um atraso no acompanhamento das atividades por um determinado tempo. A retomada das atividades consistiu na preparação dos canteiros com esterco e poucas pessoas envolvidas devido à orientação de segurança para prevenção do contágio da Covid-19.

Para a implantação da horta comunitária com aplicação do conhecimento tradicional sobre cultivo, foi observado que os Umutinas têm uma relação cosmológica na etapa de preparo para iniciação das plantações, com relação à influência das fases da lua no desenvolvimento das plantas, havendo uma preferência pela fase da lua crescente.

Até o final de março foram plantadas hortaliças, como alface, couve, cebolinha, coentro, pimentão, rúcula, abóbora, tomate, pepino, que são regadas quatro vezes por dia pela manhã e à tarde. Além das hortaliças, houve o cultivo de mandioca, banana, batata-doce, mamão, melancia, maracujá, cana, coco, laranja e limão, que são cultivados e consumidos com mais frequência quando comparados às hortaliças.

A ausência da construção da cerca na horta favoreceu o acesso de galinhas na horta, causando estragos em alguns canteiros com pepino e alface, sendo preciso o replantio de mudas e construção de cercas. Uma horta exige cuidados frequentes.

Quadro 1 – Fotos das etapas de implantação da horta comunitária na aldeia Umutina



Fonte: Arquivo pessoal.

Além da aldeia Umutina, foram implantadas a segunda horta na aldeia do rio do Bugres e a terceira na aldeia Adonai; ambas ficam dentro da Terra Indígena Umutina, mas são compostas por um grupo de pessoas de uma mesma família e em menor número quando comparado com a aldeia Umutina, composta por várias famílias.

A aldeia do rio do Bugres está localizada às margens do rio Bugres, a 8 quilômetros da aldeia Umutina. Nessa comunidade familiar, há a prática da roça tradicional de toco, com cultivo de banana-da-terra, mandioca, milho, melancia, além da criação de animais como porcos, galinhas-caipira e cavalos. Algumas mudas da primeira horta, como couve, tomate, alface, rúcula, cebolinha e abóbora, foram doadas para a implantação da segunda horta. As fotos do Quadro 2 ilustram a aldeia do rio do Bugres com destaque para a roça tradicional.

Quadro 2 – Fotos da roça tradicional na aldeia do rio do Bugres com colheita de mandioca, preparação dos canteiros para implantação da horta; hortaliças cultivadas; crianças preparando batata-doce colhida na roça e hortaliças colhidas na horta



Fonte: Arquivo pessoal.

A aldeia Adonai, localizada a 13 quilômetro da aldeia Umutina, também é familiar, e a principal atividade é a pecuária, com cultivo de mandioca e banana, criação de aves (galinhas, patos e

angola) em menor proporção. Essa comunidade também recebeu doações de mudas da primeira horta.

Todas as hortas implantadas já estão em plena produção e fornecendo verduras para alimentação nas comunidades envolvidas, que demonstram sentimento de satisfação e orgulho por produzir seu próprio alimento, havendo a intenção de ampliação e implantação de mais hortas.

O envolvimento das pessoas nas atividades proporcionou trocas de experiência, que, considerando a participação muitas crianças no desenvolvimento do projeto, foi possível despertar o interesse e a conscientização sobre a importância da alimentação saudável, além de favorecer a transmissão dos conhecimentos tradicionais passados de uma geração para outra.

O conhecimento tradicional é definido como o conjunto de saberes a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração. Para muitas dessas sociedades, principalmente indígenas, existe uma interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social, resultado de uma coevolução entre as sociedades e seus ambientes naturais, o que permitiu a conservação de um equilíbrio entre ambos (DIEGUES, 2000).

Apesar da limitação de pessoas envolvidas no desenvolvimento do projeto, devido a orientações da Organização Mundial de Saúde para prevenção da Covid-19, os resultados preliminares foram satisfatórios e gratificantes.

Contribuindo para a adoção de uma alimentação saudável, adotando práticas tradicionais simples de cultivo, valorizando a coletividade, promovendo uma saúde de qualidade e prevenindo problemas de saúde decorrentes da má alimentação.

Conclusão

O projeto de implantação da horta comunitária na Terra Indígena Umutina proporcionou uma interação entre as pessoas, favorecendo a transmissão de conhecimentos tradicionais, princi-

palmente com envolvimento das crianças, fortalecendo e preservando os valores socioculturais.

Essa interação também favoreceu a difusão de informação sobre a importância da adoção de uma alimentação saudável para uma saúde de qualidade, sendo importante considerar as diversidades culturais existentes entre os povos indígenas.

Referência

BONDE. *Em reserva Xavante, mudança de hábito leva 66% dos índios a obesidade e diabetes*. Disponível em: <www.bonde.com.br>. Acesso em: 22 maio 2019.

DIEGUES, A. C. *Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil*. São Paulo: MMA/COBIO/NUPAUB/USP, Brasil, 2000.

IRALA, C. H.; FERNANDEZ, P. M. *Manual para escolas: a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis*. Universidade de Brasília – UNB, 2001.

SALGADO, Carlos Antonio Bezerra. Segurança alimentar e nutricional em terras indígenas. *Revista de Estudos e Pesquisas*, FUNAI, Brasília, v. 4, n. 1, p. 131-186, jul. 2007.

SESAI. 2014. *Secretaria Especial da Saúde Indígena*, Cuiabá-MT. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/sesai>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

Educação escolar indígena e os territórios etnoeducacionais: um desafio do sistema de ensino de Mato Grosso

Francisca Navantino Pinto de Angelo¹

Introdução

Com o advento do reconhecimento da diversidade cultural no Brasil contida na Constituição Federal, um novo cenário da educação escolar indígena iniciou na década de 1990, com alterações de ordem administrativa, política e pedagógica, quando o governo transferiu por meio do Decreto 26/91 a Coordenação da Educação Escolar Indígena da FUNAI para o Ministério da Educação. Esse ato governamental de imediato não criou políticas estruturantes que viabilizassem a implantação e implementação das especificidades do atendimento dessa nova demanda.

A legislação brasileira assegurou uma política nacional de direitos na educação escolar indígena, destacando que os processos de socialização articulados numa pedagogia de afirmação e identidade, de relações de parentesco e com a natureza, reafirmando a sua condição de reprodutores culturais, primando pela valorização dos saberes e conhecimentos, assim como a recuperação da memória histórica de cada povo são os fundamentos. As bases legais dos Territórios Etnoeducacionais expressam um novo marco histórico e conceitual de gestão, de planejamento e de controle social; é um avanço para a educação brasileira.

¹ Indígena do povo Paresi/MT, professora, pesquisadora. Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ. Atua no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena/MT. Conselheira do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. Membro do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI). E membro da Articulação Brasileira de Indígenas Antropólogos (ABIA).

As conquistas tiveram a presença do protagonismo indígena na luta para uma política pública que contemplasse a diversidade étnica e linguística, que atendesse as formas de organização de suas escolas, assim como de propiciar políticas de gestão e de administração de acordo com a complexidade e realidades socioculturais e políticas de cada povo.

A realidade de Mato Grosso traz uma reflexão para propor novas políticas que atendem a modalidade da educação escolar indígena, buscando estratégias para esse desafio de consolidar a especificidade, a interculturalidade e a diferença na oferta e no atendimento nos sistemas de ensino. A implantação dos Territórios Etnoeducacionais como política de gestão nas escolas indígenas torna-se necessária por atender a gestão compartilhada.

As novas orientações políticas e jurídicas de gestão aos sistemas de ensino no trato da modalidade da educação escolar indígena, em conformidade com a política nacional, são contempladas no Decreto nº 6.861, de 27/05/2009, criando um novo paradigma de marco histórico, político-jurídico na organização da educação escolar indígena nas esferas municipal e estadual no âmbito dos Territórios Etnoeducacionais.

A educação escolar indígena e os Territórios Etnoeducacionais

O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, inaugurou um novo paradigma da educação escolar indígena no campo do planejamento e de gestão, nos aspectos do funcionamento e definição de políticas, de pedagogias e metodologias no sistema de ensino. Segundo Baniwa:

O Decreto dos Territórios Etnoeducacionais estabelece que os Sistemas de Ensino (Federal, Estaduais e Municipais) passem a atender as demandas educacionais escolares dos povos indígenas a partir dos seus espaços e de suas relações etnoterritoriais, ou seja, a partir das realidades concretas e das demandas dos povos indígenas, considerando suas relações socioculturais conectados aos seus territórios (BANIWA; CONAE, 2010).

Mas, afinal, o que são os Territórios Etnoeducacionais? São perguntas constantes a serem feitas durante os debates e discussões sobre o tema. Territórios Etnoeducacionais são áreas territoriais específicas dos povos indígenas, que dão visibilidade às relações interétnicas e como base para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento (MEC, 2010).

A criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) é conquista importante para as políticas da educação escolar indígena, pois eles dão a base tanto espacial como institucional, assim como possibilitam que os povos indígenas juntamente com os sistemas de ensino se articulem e mobilizem para estabelecer o Regime de Colaboração. Além de trazer um novo processo de superação da visão político-administrativa da herança poderosa da colonização enraizada nos fundamentos dos entes federados: União, Estados e Municípios.

E fortalecendo políticas e ações etnoterritorializadas que contemplem os projetos societários, de futuro de cada povo.

Como resposta do Estado aos dilemas da gestão das políticas da EEI, sobretudo no tocante à participação e protagonismo dos indígenas na formulação e no acompanhamento das ações afetas a essa área, o MEC propõe a organização e a gestão da EEI por meio dos territórios etnoeducacionais. Foi no bojo das discussões da I Coneei, nas diversas etapas, que o Ministério iniciou a implementação da proposta, em vigor desde maio de 2009 por meio do Decreto nº 6.861 (NASCIMENTO, 2013).

Conforme menciona Rita Nascimento, vem atender as expectativas e anseios da modalidade da educação escolar indígena, principalmente nas esferas governamentais, que desconhecem a realidade indígena e que agora terão que compartilhar decisões de gestão com verdadeiros interessados no cumprimento da legislação.

Na lida das escolas indígenas, a questão da gestão e da administração segue ainda o modelo de escolas urbanizadas, descontextualizada da vida cotidiana das aldeias. Nesse sentido, outra pergunta que se faz é o que muda na gestão da educação escolar indígena? É importante ressaltar que uma das bases fundamentais dos

Territórios Etnoeducacionais é a gestão compartilhada². Por isso dissemos que o compartilhamento do pensar, do planejar, do organizar e do executar será em decisões coletivas entre representações de governo e as comunidades do Território. A mudança acontecerá na gestão da educação escolar quando cada povo indígena ou etno-território elabora seu projeto educacional conjuntamente com a comissão representativa do Território³, partindo de um diagnóstico da realidade do povo, da comunidade ou da aldeia. O avanço desse colegiado se dá no momento em que são garantidos a participação e o controle social dos representantes indígenas. Outra parte importante é a distribuição de responsabilidades e dos recursos financeiros que devem atender os planos de ações dos territórios.

Vale ressaltar que a organização e a execução dos planos ou projetos seguem a proposta do território e não mais dos estados e municípios, ou seja, o que foi acordado na elaboração coletiva da Comissão Gestora. Dessa forma, a educação escolar indígena será gestada em consonância com as decisões estabelecidas pelos Territórios Etnoeducacionais.

Portanto, a educação escolar indígena e os Territórios Etnoeducacionais estabelecem uma nova forma de executar ações de política diferenciadas, pois têm como base as demandas oriundas das comunidades e não somente da escola. E o principal instrumento de trabalho, de investimento está no plano de ação ou projeto educacional.

Um sobrevoos na legislação e na política nacional

Para compreender a complexidade da educação escolar indígena, é necessário ter o entendimento da história e das leis que foram submetidas ao longo do processo de colonização deste país.

² Gestão compartilhada diferente da visão ou conceito da existente no sistema de ensino.

³ Denominada de Comissão Gestora do TEEs, um colegiado formado pelas instituições envolvidas nas ações de cada povo, como MEC, FUNAI, SEMECs, SEDUCs, ONG indigenista, Universidades e demais convidadas pelas comunidades ou povo.

De “escolas para civilizar” a “escolas diferenciadas” foram séculos de opressão e submissão. E que só teve o seu devido reconhecimento a partir da Constituição Federal (1988). As legislações conquistadas também tiveram situações históricas relevantes para que se configurassem na defesa dos povos indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura que a União é a responsável tanto pela política como pelo financiamento da educação escolar indígena nos sistemas de ensino. Essa prerrogativa fundamenta o dever do governo federal de investir e propor programas e projetos a essa modalidade.

Nascimento reitera que

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus arts. 78 e 79, estabelece que a responsabilidade pelo desenvolvimento de programas voltados para a educação escolar indígena é da União, cabendo-lhe prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino que ofertem esses programas (NASCIMENTO, p. 334-344).

Tanto as legislações nacionais e demais normativas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) são regulamentações oriundas da LDB para que atenda os direitos asseguradas na Constituição Federal. E que a partir de uma pressão do movimento indígena da educação, que acompanha e monitora através de suas representatividades colegiadas em várias instâncias.

Entre as competências estabelecidas pela legislação temos: os Planos Nacionais de Educação, as Diretrizes Nacionais de Educação, as portarias e decretos que normatizam a modalidade. Esses dispositivos legais dão amparo às esferas governamentais de regulamentar nas suas bases jurídicas, como forma de atender a legislação vigente. Assim, a Constituição Federal (1988) é atendida nos contextos regionais e locais, efetivando o reconhecimento dos dispositivos específicos dos povos indígenas.

A conquista de uma política nacional dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) também responde à reivindicação por parte dos povos indígenas de uma política de gestão diferenciada e que diante das exigências o funcionamento se dará de acordo com os planos de

ação e do PAR indígena, convênios devidamente estabelecidos coletivamente. Ressaltamos que o processo de implantação também obedece a procedimentos importantes, como o diagnóstico sobre a realidade dos povos indígenas que resulta nos planos de ação.

A referência territorial dos povos indígenas de se organizar tendo como base as suas especificidades sociolinguísticas, geográficas e culturais, permite a construção de políticas mais próximas da realidade e decisivas nos resultados de suas demandas.

Por outro lado, poderá revelar os entraves burocráticos e administrativos na oferta da educação escolar indígena nas três esferas do poder público e que emperram a execução de responsabilidades dos sistemas de ensino.

O processo de implantação e estruturação dos Territórios Etnoeducacionais ainda está desenvolvendo discussões e debates no âmbito das instâncias públicas, dos povos indígenas e de todos os envolvidos na educação escolar indígena, pois há muito por realizar e esclarecer.

Em sua fase de implantação, nos passos para a organização dos TEEs são fundamentais os seguintes encaminhamentos: 1 – esclarecimentos e anuência dos povos indígenas; 2 – processo de constituição e instalação da Comissão Gestora Territorial; 3 – Definição da abrangência do TEE; 4 – Diagnóstico da situação da EEI no TEE; 5 – Elaboração do plano; 6 – Elaboração do plano; 7 – Aprovação do plano, pactuação política; 9 – Institucionalização dos Territórios; 10 – Acompanhamento e avaliação.

Por fim, a política dos Territórios Etnoeducacionais ainda necessita também de uma ampla discussão no debate pelo sistema próprio da educação escolar indígena, pois é um tema novo que requer um envolvimento político, de legislação e de infraestrutura na criação, assim como de definição de concepção de sistema.

Um desafio do sistema de ensino: a realidade de Mato Grosso

Nos últimos anos, temos verificado o crescimento da criação das escolas indígenas nas aldeias, principalmente com a rei-

vindicação da oferta e atendimento do Ensino Médio. Entendemos que a modalidade da educação escolar indígena encontra-se ainda num processo de transição depois de um processo histórico de quase extermínio físico e cultural; a implantação das escolas vem se impondo como uma necessidade básica dos alunos indígenas jovens saírem de suas comunidades para enfrentar as dificuldades nas cidades.

Por isso a escola indígena tem sido reivindicada constantemente nas esferas do município como do estado. O professor Darci Secchi destaca:

A nova educação indígena específica e diferenciada está em processo de construção cotidiana. A escola que ajuda a “conhecer o jeito dos brancos”; “transitar pelas culturas”; “defender o território”; “pleitear novos espaços” e “reconstruir o futuro” é vista por muitos professores, lideranças e comunidades indígenas de Mato Grosso como um espaço de liberdade, de autonomia e de afirmação dos seus projetos societários (SECHI, 2002, p. 97).

Em Mato Grosso, a discussão e o debate sobre os Territórios Etnoeducacionais não atenderam as expectativas da comunidade e das instâncias indigenistas de colegiado, como o Conselho Estadual de Educação Indígena⁴ (CEEI-MT). Após a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena em 2009, a divulgação sobre os Territórios Etnoeducacionais, as portarias de orientação sobre a implantação foram de fato conhecidas por todos. No ano de 2010, o CEEI-MT realizou o primeiro seminário intitulado *Educação escolar indígena – Territórios Etnoeducacionais – Uma construção coletiva*. A finalidade desse evento foi convocar os gestores públicos, autoridades das esferas governamentais, membros do colegiado e demais interessados ligados direta ou diretamente à educação escolar indígena. Na ocasião, o palestrante Prof. Dr.

⁴ Criado em 1995 no âmbito da SEDUC-MT com uma composição paritária de 26 membros indígenas, indigenistas, instituições públicas e ONGs, tem como uma de suas missões a elaboração, o assessoramento e o acompanhamento da atuação da política indigenista de educação.

Gersem Baniwa⁵ deu-nos os esclarecimentos sobre a temática dos Territórios Etnoeducacionais na perspectiva institucional do MEC.

Percebemos que o sistema de ensino ainda não está preparado para lidar com a diversidade sociocultural. Ainda precisamos avançar nas discussões e no cumprimento daquelas pactuações que já foram realizadas para que as escolas indígenas superem as dificuldades na lida com as burocracias administrativas. Ressalto que

No caso das escolas indígenas, o atendimento é compartilhado com os municípios, e esses raramente mantêm uma relação de parceria institucional, nem tampouco adotaram a gestão democrática. De um lado, temos as diretrizes e as metas a serem cumpridas; de outro, diversas iniciativas que impõem regras próprias, ou seja, que operam indistintamente na rede escolar tendo como foco a escola regular. Entretanto, a escola indígena deveria ser operada segundo a lógica sociocultural e linguística de cada povo e a sua função social seria também atender os seus projetos societários. Portanto, temos dois sistemas se inter cruzando nas escolas indígenas: um, o sistema oficial (com as regras e normas da sociedade ocidental) e outro, o sistema educativo tradicional. É necessária uma articulação entre eles (ÂNGELO, 2005, p. 107).

O que se percebe é que os sistemas de ensino e seus gestores ainda não deram a atenção necessária para a importância dos Territórios Etnoeducacionais aos povos indígenas e suas escolas. Como diz o Baniwa:

Mas toda proposta nova em política governamental, além de quase sempre gerar dúvidas e desconfiças, é geralmente também incompleta, razão pela qual entendo que o Decreto em si ainda precisará no futuro ser aperfeiçoado por outros instrumentos normativos e operativos para dar conta do novo cenário que será produzido a partir da mudança conceitual aberta pela Lei (BANIWA; CONAE, 2010).

⁵ Na época, ele era o coordenador-geral da educação escolar indígena do MEC e palestrou com o tema “A educação escolar indígena e os Territórios Etnoeducacionais”.

A esperança pela criação do sistema próprio faz parte da agenda do movimento indígena da educação e certamente estará na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena como pauta de reivindicação da demanda.

O protagonismo indígena nas lutas e articulações pelas pactuações

O cenário da conjuntura política para os povos indígenas tem sido de grandes incertezas no cumprimento do que está posto nas legislações pertinentes. É o caso de Mato Grosso, onde nos últimos anos a educação escolar indígena foi sendo abandonada e ações de infraestrutura como a construção de escolas apresentaram problemas de “ordem técnica”. A implantação dos Territórios Etnoeducacionais ainda não teve a devida ressonância e interesse dos gestores no âmbito da mantenedora do ensino.

A luta dos Comitês dos Territórios Etnoeducacionais para realizar as reuniões tem sido unilateral, as comunidades envolvidas esforçam-se para dar os encaminhamentos na organização dos trabalhos. Temos comunidades aguardando a realização das pactuações, outras estão paralisadas. Nesse sentido, os serviços esperados por essa política de gestão ficam no aguardo do interesse das agendas dos gestores públicos nas três esferas.

Como em Mato Grosso o processo de discussão, do debate iniciou a partir da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, mas principalmente nas etapas⁶ locais, onde foram apresentadas pelos representantes do MEC, ainda estamos no processo de amadurecimento institucional para dar início à retomada do processo de conclusão das pactuações de novos Territórios Etnoeducacionais.

Até o momento, temos o seguinte quadro:

TEEs pactuados: 1. Xavante-A'uwê Uptabi em 22/03/2010.
2. Xingu – 28/08/2010. 3. Cinta Larga (MT/RO) – 20/10/

⁶ Etapas locais são as assembleias realizadas nas aldeias ou em espaços livres que reuniram a comunidade ou seus representantes.

2010. 4. Vale do Araguaia (MT, TO, GO e PA) – 24/11/2011. Pykakwatynhre (Kaiapó/ PA-MT). **Em processo de implementação:** Nambikuara (MT). **TEEs em processo de consulta:** Noroeste de MT/ Baixada Cuiabana (MT)/ Bakairi (MT)/ Kaiabi e Apiaká (MT e PA) /Médio norte Haliti (Parsi/MT) (Fonte: MEC, 2010/2014).

Esse quadro sintetiza parte da situação dos Territórios Etnoeducacionais em Mato Grosso e que nos leva a refletir sobre como uma política de gestão tão importante para as comunidades está na morosidade das instâncias públicas, pois o debate e a preocupação ficam apenas no âmbito dos interessados: os povos indígenas.

Mediante essas considerações históricas e de avanços no campo da política pública e do direito, o legado das lutas e articulações do movimento indígena da educação vem se intensificando numa constante reivindicação para assegurar a participação no efetivo controle social. O protagonismo indígena⁷ exige uma atenção nos acordos e decisões firmadas junto aos gestores públicos, nos diagnósticos das escolas indígenas, apresentando demandas em prol da educação escolar indígena. E contemple os objetivos propostos na política indigenista da educação escolar indígena com medidas concretas para sua efetivação. Sabemos que essas medidas são um processo que exige vontade política e reconhecimento com respeito à diversidade sociocultural.

Os Territórios Etnoeducacionais rompem com modelos de gestão existentes nas escolas públicas, tornando-se uma novidade para o sistema de ensino, pois o protagonismo indígena é imperativo em todas as etapas do funcionamento para garantir a execução das ações dos projetos educacionais.

O desafio está nos procedimentos e cumprimentos das legislações por parte dos gestores públicos de implantar e implementar os Territórios Etnoeducacionais de acordo com as políticas indigenistas da educação e com isso promover uma mobilização e articu-

⁷ Destacamos que o protagonismo indígena está respaldado pela Convenção 169/OIT – que assegura a consulta e a participação efetiva nas decisões políticas e jurídicas pertinentes a seus interesses.

lação entre os entes federados no cumprimento do regime de colaboração, assegurado na LDB e na Constituição Federal. Romper com as teias da burocracia e superar os preconceitos no trato da educação escolar no sistema de ensino. Talvez no futuro os Territórios Etnoeducacionais necessitarão de uma regularização jurídica própria em cada estado brasileiro, atendendo as diversidades regionais, contemplando as experiências bem-sucedidas; é a esperança de todos nós militantes, indigenistas e demais engajados na luta pela consolidação dos direitos conquistados na Carta Magna.

Considerações finais

As questões discutidas neste artigo evidenciam a necessidade de se retomar a temática dos Territórios Etnoeducacionais no Estado de Mato Grosso, pois eles respondem as demandas contidas em documentos reivindicatórios dos professores e de suas comunidades, principalmente dos resultados dos diagnósticos que foram realizados pelos comitês gestores de Territórios Etnoeducacionais já pactuados.

Outra proposição é a mobilização dos agentes públicos para a implementação de políticas dos Territórios Etnoeducacionais que contribuirão com o controle orçamentário por meio da distribuição das responsabilidades de cada membro do comitê gestor.

Além disso, o Decreto nº 6.861 dispõe de uma série de atribuições que rezam a definição das políticas diferenciadas para que os sistemas de ensino possam implementar como políticas de atendimento as demandas dos povos indígenas, que devem ser regulamentadas de acordo com as realidades regional e local.

Podemos dizer que, na realidade de Mato Grosso quanto aos Territórios Etnoeducacionais, caminha ainda em passos lentos, aguardando a elaboração de políticas que atendam os dispositivos do Decreto nº 6.861. No entanto, há o entendimento de que setores que lidam com a educação escolar indígena possam debruçar-se nas propostas e orientações nacionais de valorização da implantação de políticas diferenciadas.

Finalmente, os Territórios Etnoeducacionais respondem aos interesses dos povos indígenas a partir do momento em que se desvinculam de setores burocráticos que inviabilizam o desenvolvimento da gestão democrática. Por isso a obediência aos preceitos constitucionais contribui no respeito às diferenças só serão implantados a partir de interesses e vontade política dos gestores públicos responsáveis pela gestão dos sistemas de ensino, bem como no cumprimento das legislações vigentes e da política indigenista da educação escolar indígena.

Referências

ANGELO, Francisca Navantino Pinto de. *O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: Protagonismo indígena*. UFMT, Educação.

BANIWA, Gersem. *Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira*. Comunicação apresentada na CONAE 2010 – Brasília/DF, CINEP, 2010.

BRASIL. *Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena. Define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília/DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. *Cadernos SECAD/MEC*, 3, Brasília/DF, 2007.

BRASIL. MEC. Documento final da *I Conferência de Educação Escolar Indígena*, Luziânia/GO, 16-20 nov. 2009.

BRASIL. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais*. 2. ed. Brasília: OIT, 2005b.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Educação escolar indígena: Políticas e tendências atuais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 333-344, jul./dez. 2013.

SECCHI, Darci. *Professor Indígena: A formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso*. Doutorado em Ciências Sociais, 2002.

PARTE V



TERRA

como princípio educativo

Derechos humanos de campesinas, campesinos y otros pobladores rurales: ¿cómo contribuir con su implementación desde la universidad?

*Zayda Sierra*¹
*Hader Calderón*²
*Hernán Porras*³

Introducción

Después de largas luchas y movimientos de resistencia durante el siglo XX -que continúan hoy día- los derechos humanos de millones de personas que cultivan los campos y proveen de alimentos a la sociedad finalmente fueron reconocidos por las Naciones Unidas en 2018 (HUBERT, 2019). La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Campesinado tiene entre sus objetivos mejorar las condiciones de vida de campesinas, campesinos y otros trabajadores rurales; fortalecer la soberanía alimentaria, la lucha contra el cambio climático y la conservación de la biodiversidad; incentivar una verdadera reforma agraria y una mejor protección contra los acaparamientos de tierra; defender el derecho a conservar, utilizar, intercambiar y vender las propias semillas; reconocer precios justos para la producción campesina y que hayan condiciones laborales dignas para los trabajadores

¹ Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia.

² Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia.

³ Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental – CEAM, Colombia.

agrícolas. Solo una década antes, en 2007, los pueblos indígenas del mundo habían logrado a su vez el reconocimiento por las Naciones Unidas de su autonomía y derechos territoriales, su papel en el cuidado de la biodiversidad y una educación propia desde la diversidad cultural y lingüística (ONU, 2008).

El desafío actual es que ambas Declaraciones por los derechos humanos de pueblos campesinos e indígenas no se queden en el papel. ¿Cómo contrarrestar la agresiva apropiación que se sigue haciendo de sus tierras y territorios, la expansión de economías extractivas que destruyen sus ecosistemas y la aculturación impuesta? ¿Cómo romper la discriminación y la marginalización? A pesar de gobiernos represivos y obstáculos burocráticos, en distintas latitudes se vienen gestando experiencias educativas de los mismos campesinos y pueblos étnicos hacia la recuperación y el fortalecimiento organizativo, así como el tejido social comunitario. Algunas de estas experiencias se vienen construyendo en alianza con algunos colectivos de universidades desde un diálogo solidario de saberes, perspectivas decoloniales y co-construcción de conocimiento; entre ellas, el proyecto *Terra como principio educativo* de la Universidad Estatal de Mato Grosso de Brasil, cuyo equipo amablemente nos invitó a participar en esta publicación.

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se han venido construyendo esfuerzos similares en diálogo universidad-comunidades a través de la creación de dos programas de profesionalización pertinentes y adecuados a las necesidades y expectativas de comunidades y organizaciones étnicas y campesinas de Colombia. Es así como en el año 2010, después de 6 años de discusión y construcción participativa del currículo con la Organización Indígena de Antioquia – OIA⁴, finalmente se logró la aprobación por la universidad de la creación de la *Licenciatura en*

⁴ Organización Indígena de Antioquia – OIA. Ver mayor información en: <<http://oia.org.co/>>.

*Pedagogía de la Madre Tierra*⁵. En dicho programa ya se han graduado más de cien participantes de distintos pueblos originarios y avanza en su 3ª cohorte.

A partir de esta experiencia de diseño curricular participativo, venimos promoviendo la creación del programa *Pedagogía en Ruralidad y Paz*⁶ desde finales del año 2012, en alianza con organizaciones sociales de distintos contextos territoriales, facilitando el diálogo de lideresas y líderes comunitarios a través de la metodología de Diplomas o certificados de educación no formal. De esta forma, responder a la deuda histórica pendiente con la población campesina mestiza y afrodescendiente rural en su acceso a la educación superior.

En este capítulo, presentamos una síntesis del camino andado hacia la creación del programa *Pedagogía en Ruralidad y Paz*, así como su justificación, objetivos y principales ejes formativos, en especial, su enorme pertinencia a la luz de la Declaración de los Derechos del Campesinado por las Naciones Unidas de diciembre de 2018. Al momento de escribir este capítulo, avanza la discusión en distintas instancias universitarias para su aprobación y apertura de primera cohorte en 2021. Se espera a través de este Programa llamar la atención y contribuir a resarcir desde la universidad los derechos vulnerados de campesinas, campesinos y otros pobladores rurales, en especial el derecho a una educación culturalmente adecuada y pertinente a los desafíos de una economía de mercado y la crisis climática global, que contribuya con el fortalecimiento de sus propias propuestas de pervivencia creativa y la dignificación de su existencia.

⁵ Documento para la creación de la *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. Coordinación académica: Abadio Green, Zayda Sierra y Guzmán Cáisamo. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2009. Disponible en: <<https://zaydasierraudea.files.wordpress.com/2013/08/licenciatura-pedagogoc3ada-madre-tierra-integrado-7jul2010f.pdf>>.

⁶ Documento para la creación del programa *Pedagogía en Ruralidad y Paz*. Coordinación académica: Zayda Sierra y Hader Calderón, Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2021. Disponible en: <https://zaydasierraudea.files.wordpress.com/2021/12/1_doc_maestro_pedagogia_ruralidad_y_paz_vf_marzo_2021-1.pdf>.

La universidad: en deuda histórica con las poblaciones rurales

Los discursos dominantes actuales sobre las bondades de una economía de mercado global ofrecen la ilusión de un mundo homogéneo que avanza constantemente hacia el progreso, cuando en realidad se sigue intensificando la pauperización de miles de comunidades rurales por la expansión de la agroindustria y el extractivismo, lo cual conlleva al desplazamiento forzado a centros urbanos, la destrucción de las fuentes de agua y ecosistemas, la pérdida enorme para la humanidad de diversas culturas y saberes. La actual pandemia del Covid 19 evidenció aún más esta enorme crisis social y ambiental en todo el planeta (CANDELO, 2020).

Para la re-creación de su existencia, indígenas, campesinos, pescadores, pueblos nómadas y recolectores requieren de bosques y tierras cultivables, montañas y valles, mares, ríos y lagunas:

El poblador o pobladora rural alcanza su razón de ser y su dignidad en la posibilidad concreta y efectiva de realizarse como tal, habitando su territorio, decidiendo sobre sus propios proyectos de vida, utilizando sus recursos, y relacionándose activamente con los otros seres humanos y la naturaleza (FIAN Colombia, 2015, p. 9).

La universidad, como espacio de formación privilegiado de la sociedad moderna, ha contribuido con este proceso de exclusión marginación e invisibilización de la población rural. Lander (2000, p. 69), en sus reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos, sustenta cómo las estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas, “con su parcelamiento de los saberes”, se han convertido en un obstáculo para abordar críticamente interrogantes sobre para qué y para quién del conocimiento que se imparte y de las investigaciones que se realizan. Problemáticas actuales como el crecimiento sin límite, el capitalismo salvaje, las desigualdades, los derechos humanos, el militarismo, el riesgo de la vida en el mismo planeta se abordan de manera fragmentaria en distintos programas académicos. De acuerdo con Harding (2000), esta concepción del desarrollo como crecimiento económico que tan

fuertemente se imparte en la academia, ha generado varios problemas, entre ellos, (1) la conceptualización del desarrollo y el progreso humano sólo en función de la producción económica, lo cual hizo más susceptibles a las mujeres y al trabajo del hogar de ser explotados; como resultado, las condiciones de vida de la mujer rural se han agravado y su carga de trabajo ha aumentado; (2) la naturaleza en sí misma presenta límites al crecimiento económico, pues el mundo no tiene suficientes recursos para sostener el crecimiento global de la población, aún en los niveles moderados de las clases medias del Tercer Mundo; y (3) conceptualizar el desarrollo en términos de una mayor productividad económica y consumo ignora y devalúa otros “bienes” que las mujeres y otras culturas priorizan tales como valores éticos, políticos, estéticos y espirituales (p. 245-246).

A partir de diversas experiencias con comunidades rurales de América Latina, Asia y África, Haverkort y otros autores (2013, p. 22) manifiestan su preocupación por la injusticia que se hace a la diversidad de culturas y sistemas de conocimiento locales del mundo si los científicos y profesionales del desarrollo limitan su atención a conocimientos y tecnologías importadas de origen eurocéntrico, que no reconocen las problemáticas, desafíos y apuestas de economías solidarias y de autoconsumo, las cuales son descritas como pre-modernas, atrasadas o primitivas. Para Wallerstein (2001), el conocimiento que se imparte en las universidades deja de ser objetivo precisamente por el desconocimiento y negación de otros saberes. Igualmente, otros estudios han evidenciado los intereses políticos, económicos y de poder que han definido el devenir de las ciencias modernas al día de hoy, con implicaciones adversas para la vida de la gente y del planeta (HAVERKORT *et al.*, 2013; NIETO, 2009).

¿Cómo propiciar que el encuentro de saberes desde las universidades rompa con procesos de asimilación, asimetría y negación? Para Walsh (2012, p. 13), la construcción conjunta de propuestas investigativas interculturales y decoloniales orientadas

hacia el buen vivir de las comunidades requiere articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, “hacia la posibilidad no solo de co-existir sino de con-vivir (de vivir ‘con’) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales”. Para Coronil (2000), es necesaria una construcción alternativa de progreso alentada por la esperanza de un futuro en el que todos los seres humanos puedan ocupar un lugar digno en el planeta que todos compartimos.

Las universidades en América Latina deben trascender los estudios *sobre* la ruralidad para, en cambio, abrir espacios de creación conjunta de conocimiento *con* y *desde* comunidades campesinas mestizas y étnicas. De esta manera contribuir con la democratización del saber y la participación de pobladores rurales en la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones a los enormes desafíos sociales, ambientales, educativos, culturales y políticos que enfrentan en sus territorios.

Contexto de la ruralidad en Colombia: el difícil camino hacia el reconocimiento de campesinas y campesinos como sujetos de derechos

A pesar de su tamaño relativamente pequeño, Colombia es considerada uno de los diez países ‘megadiversos’ del mundo por sus variados ecosistemas y su diversidad cultural y lingüística (MAFFI, 1998; 2005). Cerca del 33% de la población colombiana todavía vive en “áreas predominantemente rurales” habitadas por comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas (pequeñas familias mestizas dedicadas a la agricultura) (MACHADO, 2011). Sin embargo, la propiedad de la tierra dista considerablemente de ser democrática. Informes del Instituto Agustín Codazzi registran que el 5% de los propietarios concentra el 55% de la tierra. El Censo Nacional Agropecuario (2015) corroboró que Colombia sigue siendo un país con alta concentración de la propiedad rural. La investigación halló que el 69,9 por ciento tiene menos de 5 hectáreas

y ocupan solo el 5 por ciento del área censada, mientras que terrenos de más de 500 hectáreas están en manos del 0,4 de los propietarios y representan el 41,1 por ciento de 113 millones de hectáreas censadas. Para la *Misión para la Transformación del Campo* (2015): “la concentración de la tierra ha sido inacabable fuente de conflictos; la expansión de la frontera agraria ha generado deforestación y, en definitiva, hay una pobreza y desigualdad alarmantes” (Ver también MEJÍA; MOJICA, 2015; OXFAM, 2013).

Si bien hay logros históricos en el reconocimiento de derechos políticos, territoriales y culturales en favor de las poblaciones indígenas, afro y campesinas, alcanzados en la Constitución Política de 1991, la Ley 70 de Comunidades Negras de 1993 y la Ley 160 de Desarrollo Rural Campesino de 1994, estos derechos continúan en el papel y las poblaciones rurales siguen enfrentando la vulneración de sus derechos humanos, la destrucción y pérdida de sus territorios por la ganadería, agricultura y minería extensivas, y el asesinato de sus líderes y lideresas.

Según el Censo Nacional Agropecuario de Colombia (CNA, 2014), campesinas, campesinos y otros habitantes de las zonas rurales siguen siendo el grupo poblacional con menores oportunidades de la sociedad, el 45.5% están en condición de pobreza multidimensional, el 89% no tiene acceso a préstamos, el analfabetismo en zonas rurales del país alcanza el 11,5 por ciento en mayores de 15 años (mientras que el porcentaje nacional es de 6,6%), el 20 % de niños entre 5 y 16 años no asistió a ninguna institución y el 73 % de los menores de 5 años no va al jardín. La cultura campesina también enfrenta un alto riesgo y daño ambiental.

Para la Misión Rural (2013, p. 3), el papel económico del campesinado en la producción de alimentos, la generación de divisas y su aporte en el renglón de exportaciones no ha sido debidamente reconocido en el país, a pesar de su capacidad de transferir excedentes a otros sectores de la economía. Apoyándose en el estudio de Forero *et al.* (2013), la Misión Rural evidencia cómo **los pequeños productores y agricultores familiares son**

quienes contribuyen a la seguridad alimentaria del país y demuestran no solamente eficiencia económica cuando acceden a condiciones productivas relativamente aceptables sino también capacidad para generar desarrollo económico y soluciones efectivas a la pobreza rural.

Desafortunadamente, hasta la fecha **el campesino no ha sido reconocido como sujeto social por parte de quienes construyen las políticas públicas en el país**, generando una crisis a nivel de este grupo social, agudizada por fenómenos como el desplazamiento forzado, el cambio en el uso de la tierra y la concentración de su propiedad, uso inadecuado de los recursos productivos y en general las condiciones de pobreza del sector rural (MISIÓN RURAL, 2013, p. 3).

En diciembre de 2018, la **Asamblea General de las Naciones Unidas** aprobó la *Declaración sobre los Derechos de los Campesinos y otros Trabajadores Rurales*, a iniciativa del movimiento La Vía Campesina, apoyado por CETIM y FIAN internacional, entre otras organizaciones internacionales. Se trata de un avance histórico en la protección del campesinado:

Este instrumento internacional parte de una constatación simple, pero profunda: que el campesinado tiene condiciones particulares de vida, por su vínculo especial con la tierra y la producción de alimentos, y por el desarrollo de formas particulares de trabajo familiar y asociativo. El campesinado tiene entonces un rol fundamental en el derecho a la alimentación, en la conservación de la biodiversidad y en la mitigación del cambio climático, a través de una agricultura sustentable. Pero también por sus condiciones particulares, el campesinado sufre enormes vulnerabilidades en un mundo globalizado, que amenaza las formas de vida campesinas, por ejemplo, por el acaparamiento de tierras derivado del efecto combinado de la expansión de la agroindustria, la minería y la especulación inmobiliaria. A partir de esta constatación, la Declaración concluye que el campesinado requiere un reconocimiento y protección especiales de los Estados (Rodrigo Uprimny, El Espectador, 30 Septiembre 2018).

La Declaración sobre los Derechos de campesinas, campesinos y otros y trabajadores rurales de 2018 tiene entre sus

objetivos: proteger los derechos del campesinado y mejorar las condiciones de vida en las zonas rurales; fortalecer la soberanía alimentaria, la lucha contra el cambio climático y la conservación de la biodiversidad; incentivar una verdadera reforma agraria y una mejor protección contra los acaparamientos de tierra; por el derecho de los campesinos a conservar, utilizar, intercambiar y vender sus semillas; por precios remuneradores para la producción campesina y los derechos de los trabajadores agrícolas, entre otros.

Con la aprobación de esta Declaración, las naciones del mundo se enfrentan al desafío de buscar la equidad e Igualdad, la no discriminación y derecho al desarrollo de todos los trabajadores y pobladores del campo, a garantizar su derecho a participar en la gestión de recursos naturales y a disfrutar de manera justa y equitativa de los beneficios de su desarrollo y conservación en su comunidad, a brindar tierra para trabajar, lo mismo que el derecho a acceder a semillas para sembrar y distribuir los productos de sus cultivos, y el derecho a ingresos y medios de vida dignos.

Estos avances internacionales contrastan con la dificultad que ha tenido el campesinado colombiano, una población que hasta el año 2019 ni siquiera había sido incluida en la información estadística oficial. Por décadas, organizaciones campesinas han pedido ser incluidas en el censo y siempre habían recibido respuestas negativas e injustificadas. En noviembre de 2017, a través de una acción de tutela, 1700 campesinas y campesinos pidieron que el Censo de Población y Vivienda del 2018, la principal herramienta del Estado para tomar decisiones, incluyese una serie de preguntas referentes a su situación económica y social, y a su identidad cultural. Detrás de esta petición había un objetivo claro: que el Gobierno tuviese en cuenta su situación particular en el desarrollo de políticas públicas. El campesinado no sólo es una de las poblaciones más pobres del país, sino que vive en condiciones de extrema vulnerabilidad:

Para que el campesinado cuente tiene que ser contado”. En el siglo XX se realizaron diez censos nacionales en Colombia: ocho de ellos incluyeron información sobre indígenas y dos

sobre afrodescendientes. Ninguno habló sobre el campesinado. Los afros y los indígenas ya dieron esta lucha y la ganaron: en el censo del 2005 estas dos poblaciones tuvieron una participación activa en el diseño del formulario y en la aplicación del censo, y se les dio a cada una un espacio diferenciado (DEJUSTICIA, 2017, p. 1).

En respuesta a esta petición interpuesta por organizaciones campesinas y otras organizaciones sociales y de defensa de los derechos humanos, la **Corte Suprema de Justicia** en su **fallo de tutela STP2028-2018**, hizo un llamado de atención a distintos entes del gobierno nacional para que aunaran y coordinaran esfuerzos encaminados al estudio y desarrollo de un **concepto del sujeto campesino** y la forma para caracterizarlo a través de instrumentos estadísticos. A continuación, las distintas dimensiones que se proponen para la caracterización de la población campesina:

La **dimensión territorial** destaca la estrecha relación del campesinado con la tierra y las territorialidades que se forman a partir de la tenencia de la tierra, la organización social y los núcleos comunitarios y familiares.

La **dimensión cultural** evidencia que la identidad campesina se construye tanto desde la auto-identificación individual, familiar y comunitaria, así como las formas de educación campesina, medicina tradicional, cuidado de semillas nativas o tradicionales, historia oral y artes populares.

La **dimensión productiva** se expresa en las diversas prácticas económicas que están marcadas por el autoconsumo, las precarias condiciones de la fuerza de trabajo campesino y las labores del cuidado -que ejercen, principalmente, las mujeres-.

La **dimensión organizativa** muestra que el campesinado se ha constituido en dinámicas de participación social y ciudadana, que incluyen la familia campesina, el rol de la mujer campesina en la reproducción social de este sujeto, las juntas de acción comunal y juntas de colonos, así como las asociaciones que reivindican su carácter de sujeto político (GÜIZA GÓMEZ; BAUTISTA REVELO; UPRIMNY YEPES, 2019, p. 28).

Otro hecho significativo en la perspectiva del reconocimiento de campesinas y campesinos como sujetos de derechos, lo constituyó la **Directiva N° 007 de la Procuraduría General de la Nación** emitida el **11 de junio de 2019** para funcionarios del Ministerio Público, autoridades públicas nacionales, departamentales, distritales y municipales, y servidores públicos en general, mediante la cual se dispone:

RECONOCER al campesinado colombiano como sujeto de derechos integrales y sujeto de especial protección constitucional, en los escenarios determinados por la Corte Constitucional, que aporta a la economía del país, constituye alianzas y articulaciones con otros sectores, y conserva la biodiversidad y los ecosistemas locales del país.

Sin embargo, queda un largo trecho por recorrer en nuestro país para avanzar hacia un reconocimiento real y efectivo, como sociedad, del campesinado colombiano como sujeto de derechos integrales y sujeto de protección especial, a nivel legislativo, constitucional, y cultural. En especial, que demos respuesta desde las universidades al artículo 25 de la Declaración de las Naciones Unidas de 2018: *“Los campesinos y otras personas que trabajan en las zonas rurales tienen derecho a una formación adecuada que esté adaptada al entorno agroecológico, sociocultural y económico en que se encuentren”*.

Papel de la cultura campesina hacia una economía autosostenible

Para Grain (2014, p. 1-3), más del 90% de agricultores del mundo son familias campesinas, pero controlan menos de un cuarto de la tierra agrícola mundial. Y con esa poca tierra, la información disponible muestra que producen la mayor parte de la alimentación de la humanidad. Al mismo tiempo, el 80% de la gente con hambre a nivel mundial se concentra en áreas rurales y muchos de ellos son agricultores o trabajadores agrícolas sin tierra. Cárdenas (2015, p. 2-5), a su vez, documenta como la contribución de la agricultura familiar al PIB agrícola es del 30-40% y ocupa a dos de cada tres personas, especialmente mujeres, pero puede ser

mucho mayor, puesto que el PIB no registra la agricultura de autoconsumo.

Expertos de distintas latitudes y organismos internacionales vienen convocando al reconocimiento del papel de la agricultura comunitaria, familiar y de autoconsumo en la sostenibilidad ambiental y alimentaria del planeta (SOURISSEAU, 2014; FAO, 2014). Como agricultores familiares, la FAO e IFAD (2019, p. 10; 12) incluye a los campesinos, los indígenas, las comunidades tradicionales, los pastores, los pescadores, los agricultores de las zonas de montaña, y muchos otros grupos de productores de alimentos, quienes poseen un potencial único para promover cambios transformadores en el modo en que los alimentos se cultivan, producen, procesan y distribuyen, lo que mejora el desarrollo territorial. Es preciso reconocer el papel de la agricultura familiar en el desarrollo sostenible por su multifuncionalidad.

Fortalecer **la agricultura de autoconsumo y familiar** se viene proponiendo como elemento clave para dar respuesta a retos globales como el cambio climático, la seguridad alimentaria, la escasez de recursos fósiles, las enfermedades emergentes y el empleo. Para la FAO (2014),

- *La agricultura familiar y a pequeña escala están ligadas de manera indisociable a la seguridad alimentaria mundial.*
- *La agricultura familiar rescata los alimentos tradicionales, contribuyendo a una dieta equilibrada, a la protección de la biodiversidad agrícola del mundo y al uso sostenible de los recursos naturales.*
- *La agricultura familiar representa una oportunidad para dinamizar las economías locales, especialmente cuando se combina con políticas específicas destinadas a la protección social y al bienestar de las comunidades.*

Las relaciones de las agriculturas familiares con su entorno son complejas y diversas. Se inscriben entre los desafíos ambientales globales y los de la conservación de la biodiversidad; se enfrentan asimismo a la fragilidad de los ecosistemas y de las prácticas

agrícolas (UMR-CIRAD, 2014, p. 14). Lo anterior implica reconocer la identidad de mujeres y hombres de comunidades campesinas, de pescadores o recolectoras, afrodescendientes, indígenas o mestizas, entrañablemente enraizada en los territorios que habitan, lo que significa comprender, apoyar y acompañarles en su defensa por la diversidad cultural, ecológica y de soberanía alimentaria que dichos territorios representan. De ahí la importancia estratégica que reviste la puesta en marcha del Programa *Pedagogía en Ruralidad y Paz* con comunidades rurales de contextos territoriales diversos.

Hacia la creación del Programa “Pedagogía en Ruralidad y Paz”

Entre los años 2012-2016, en el esfuerzo por responder a la deuda histórica pendiente con la población campesina mestiza y afrodescendiente rural en el acceso a la educación superior, impulsamos el proyecto *“Diálogo universidad – comunidades hacia la sostenibilidad de contextos rurales diversos”* en alianza con distintas organizaciones sociales (COCOMACIA, Corporación CEAM, WWF, entre otras⁷). Este proyecto facilitó la participación de lideresas y líderes campesinos, afro rurales e indígenas a través de la metodología de Diplomas o certificados de educación no formal, teniendo en cuenta experiencias de formación comunitaria anteriores (CEAM, Laboratorio de Paz, 2008; SIERRA; SINIGUÍ; HENAO, 2009; CANDELO REINA, 2014) (ver Gráfico 1. Contextos de realización de Diplomas).

⁷ Ver propuesta del proyecto “Diálogo universidad – comunidades hacia la sostenibilidad de contextos rurales diversos” en: <<https://zaydasierreaudea.files.wordpress.com/2020/06/ficha-buppe-proyecto-ruralidad-actualizado-marzo-2015.docx.pdf>>.

Gráfico 1 – Contextos de realización de Diplomas (2015-2016) que permitieron la construcción participativa del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz



Durante este proceso, se identificaron distintas necesidades y problemáticas educativas, entre ellas, (1) la necesidad de la formación de líderes, lideresas, docentes y jóvenes bachilleres que contribuyan a promover el bienestar de la comunidad mediante la formulación de proyectos orientados al desarrollo cultural, social y productivo de las comunidades; y (2) coadyuven con la formación de otros miembros de su comunidad e incidan en la transformación de los currículos y las estrategias pedagógicas, con el fin de garantizar saberes y metodologías contextualizadas e interculturales. También, (3) que la formación universitaria promueva el conocimiento, la valoración y la gestión del territorio, sus ecosistemas y el ambiente con los habitantes de la comunidad; a través de (4) una comunicación fluida y acertada para el ejercicio y fortalecimiento

de los liderazgos, así como para la prevención y solución de conflictos internos. (5) Recuperar los espacios de socialización y transmisión de conocimientos de una generación a otra que se han dado tradicionalmente en la vida de las comunidades. (6) Que las comunidades velen por la valoración, recreación y fortalecimiento de las prácticas y conocimientos ancestrales, entre ellos, manejo de plantas medicinales, conservación de semillas y otros bienes naturales; la recuperación de sistemas tradicionales de producción agropecuarios y promoción de estrategias de comercialización y emprendimiento desde una perspectiva sustentable. (7) Fortalecer los mecanismos de participación comunitaria para seguir mejorando los valores de comunitariedad, unidad y convivencia. Igualmente, las formas de organización comunitaria y su incidencia en la pervivencia social y cultural. (8) Que las personas de la comunidad tengan conocimiento, apropiación y exigibilidad de los Derechos Educativos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA); para (9) fortalecer los proyectos educativos, productivos, investigativos y ambientales existentes en las comunidades.

La metodología de Diplomas para el diálogo universidad-comunidades rurales (ver Gráfico 2) ha permitido:

- potenciar saberes y fortalecer la capacidad de liderazgo de participantes de diversos contextos rurales,
- contribuir de manera creativa a la búsqueda de soluciones de algunas problemáticas, y
- aportar temáticas y contenidos para el tejido curricular de un nuevo programa de pregrado más acorde y pertinente a contextos rurales: Pedagogía en Ruralidad y Paz.

Gráfico 2 – Objetivos y metodología de los Diplomas



Entre los años 2017-2019, mientras avanzábamos el diseño curricular y su discusión ante distintas instancias universitarias, implementamos otros Diplomas en *Agroecología y Pedagogías para la Paz* que nos sirvieron para ampliar el diálogo con otras comunidades campesinas de la región y así afinar contenidos y metodologías. Al mismo tiempo, al interior de la Universidad avanzamos el diálogo transdisciplinar, promoviendo la participación de colegas de otras dependencias; celebrando que la Facultad Nacional de Salud Pública decide vincularse integralmente.

Filosofía y principales ejes formativos del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

El programa de Pedagogía en Ruralidad y Paz emerge de la necesidad de una educación pertinente y contextualizada con/por/ desde comunidades rurales culturalmente diversas. Las poblaciones campesinas y étnicas en Colombia enfrentan grandes desafíos por la inequidad en el acceso a la tierra y recursos, pero en especial, por la ausencia de programas de educación superior pertinentes a los contextos ambientales y culturales en sus regiones. Esto ha llevado que las nuevas generaciones se vayan a las ciudades en búsqueda de estudios post-secundarios y fuentes de empleo para no regresar a sus territorios. Por ello, el Programa está orientado a personas de comunidades rurales, que ya hayan obtenido su bachillerato, con interés en abordar la situación de vulnerabilidad que enfrenta la población rural frente a factores sociales y políticos (desigual distribución de la tierra y conflicto armado), ecológicos (cambio climático), económicos (pobreza rural), productivos (sistemas no sostenibles), ambientales (alta degradación de recursos naturales y ecosistemas), psicosociales (salud mental) y de calidad de vida.

Se espera que egresadas y egresados del Programa contribuyan con la implementación de los Derechos Humanos de Campesinas y Campesinos al fortalecer sus capacidades para:

- Liderar procesos formativos, organizativos, sociales y políticos desde el diálogo de saberes interétnico e intercultural,

para la construcción de paz territorial; la autonomía y fortalecimiento de los procesos organizativos comunitarios que se expresan en distintos Planes de Vida Comunitarios; la reconstrucción del tejido social y una vida digna en los territorios y contextos rurales; el fortalecimiento de liderazgos comunitarios y la participación en la gobernanza territorial de sus comunidades.

- Participar activa y creativamente en el diseño, implementación y evaluación de propuestas educativas, políticas públicas y/o proyectos investigativos-comunitarios en gestión y ordenamiento del territorio y la vida rural; dinamización organizativa y productiva sostenible; cuidado ambiental y protección de áreas estratégicas; fortalecimiento de la soberanía alimentaria, la agroecología, y la economía solidaria y familiar (cadenas de valor); educación para la salud rural colectiva y ambiental, la salud mental comunitaria y las prácticas de cuidado en la ruralidad para un buen vivir en el territorio, la familia y la comunidad.
- Aportar a la formación de educadoras y educadores rurales para que puedan enriquecer los Planes Educativos Comunitarios (PEC) e Institucionales (PEI), con contenidos y experiencias educativas pertinentes a los desafíos del mundo rural de hoy día, que permitan leer la realidad del contexto territorial, contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida de sus distintos pobladores y una interacción adecuada con los diversos ecosistemas.
- Participar en la toma de decisiones de carácter local, regional, nacional e internacional que favorezcan el buen vivir de las comunidades rurales y los ecosistemas que habitan.

La sostenibilidad de las comunidades rurales y sus ecosistemas requiere el fortalecimiento de capacidades de liderazgo y creatividad en su población, en especial jóvenes, en manejo territorial, derechos humanos, bienestar de las comunidades y

pedagogías hacia la construcción de paz. Es por ello, que los ejes formativos se entretujan desde **una mirada inter/transdisciplinar** considerando el desafío que plantea **una perspectiva ecosistémica**, esto es, que el conjunto esté minuciosamente articulado en todos sus niveles y manifestaciones y que cada una de las partes sólo pueda ser entendida y explicada en función del todo (ARISTIZÁBAL, 2001). Para una mejor comprensión de la interrelación de los distintos ejes de formación utilizamos la representación de un árbol, como metáfora del ecosistema que deberá ser el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz en cada contexto donde se llegue a implementar (Ver Gráfico 4. Árbol de Saberes).

Gráfico 4 – Árbol de Saberes

A continuación, una breve descripción de cada componente del Árbol de Saberes:

Las *Semillas* hacen relación a la compleja situación y desafíos que enfrentan pobladoras y pobladores rurales para quienes va orientado el Programa, lo cual permite sustentar por qué se propone una admisión especial que reconozca liderazgos y experiencias comunitarias previas, así como la flexibilidad de poder ver un 50 por ciento de los contenidos bajo la modalidad a distancia.

Las *Raíces* representan el “Campo de Formación Inter/transdisciplinaria hacia una Ruralidad Sostenible con Equidad” y comprende los siguientes ejes temáticos: 1) Naturaleza y Territorio; 2) Gobernanza, Autonomía y Liderazgo; y 3) Buen Vivir y Salud Comunitaria.

El *Tronco* representa el “*Campo Pedagógico, Investigativo y de Interacción*” y comprende: 1) Pedagogías para la Ruralidad, 2) Prácticas Pedagógicas e Investigativas desde la Diversidad Rural, y 3) Comunicación Popular y Animación Sociocultural.

Las *Ramas del Saber* comprenden las líneas de profundización en: 1) Pedagogía del Territorio y la Gobernanza Territorial, 2) Pedagogía del Buen Vivir y la Salud Comunitaria, y 3) Pedagogía en Educación Rural y Paz Territorial.

Finalmente, los *Frutos* o “*campo de acción de egresadas y egresados*” se irán construyendo desde las propuestas creativas comunitarias y el trabajo de grado, en diálogo permanente con organizaciones comunitarias que acompañan el proceso formativo.

Los siguientes serán posibles campos de desempeño de egresadas y egresados (ver Gráfico 5):

- En el **sistema educativo formal**: como docentes en la educación básica ciclos de primaria y secundaria, media y/o universitaria, en campos de las ciencias sociales, ciencias naturales y la educación ambiental.
- En **programas de educación no formal**: en el diseño e implementación de programas de educación de las organizaciones comunitarias, educación de adultos, talleres y seminarios de capacitación, entre otros.

- En el **liderazgo de organizaciones comunitarias y la gobernanza territorial**
- En la **función pública: administraciones locales, regionales y nacionales.**
- En la **Promoción de una Cultura Saludable:** diseño y gestión de proyectos que fortalezcan la Salud Pública en la Ruralidad, a través de la Educación para la Salud y Promoción de la Salud, enfocados en la teoría del Buen Vivir.
- Como **investigador y gestor de la ruralidad y los asuntos de la paz territorial.**

Gráfico 5 – Posibles áreas de desempeño de egresados



Perspectiva pedagógica del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

En consonancia con Calderón y Vargas (2014), afirmamos que la **educación**, entendida como un proceso permanente de mejora de la persona, **sobrepasa la esfera escolar**; en ese sentido, las acciones educativas no se circunscriben únicamente al ámbito de un aula regular o de una institución educativa en particular,

sino que comprenden un **proceso permanente de reflexión-acción pedagógica sobre los contextos** sobre los que se está inmerso, lo cual implica pensar la escuela y las educaciones no como estructuras cerradas de cuatro paredes, sino como espacios-tiempos abiertos, en proceso permanente de construcción por parte de los diferentes sujetos que interactúan, y con otras formas de vivir la experiencia educativa (CALDERÓN, 2011). Esto es factible a partir de la **construcción participativa de proyectos socioeducativos y culturales territoriales con los distintos actores que conforman las comunidades rurales.**

En el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz comprendemos la Pedagogía desde una perspectiva amplia y crítica, como discurso y práctica de los procesos educativos y formativos, pero a la vez, como acción transformativa sobre la realidad en búsqueda de una construcción colectiva de un proyecto político y cultural desde la educación (MEJÍA, 2016). Esta visión posibilita comprender una pedagogía entendida *más allá de las formas universales de la pedagogía sistemática* y acercarnos a lo que hoy se denomina como *geopedagogías, ligadas a tiempos y espacios de las comunidades y los territorios*. Este giro permite que cada educador y educadora construya su práctica y experiencia con su comunidad de saber, configurándose, así, como sujeto de poder y de saber (MEJÍA, 2009).

La pedagogía impuesta desde la conquista europea ha privilegiado la reclusión de los “aprendices” en recintos cerrados o escuelas, legitimándolos como los únicos espacios propios para la educación, mientras se han deslegitimado otros espacios y momentos educativos (en la familia, fiestas, celebraciones, oficios u otras actividades de una comunidad). Una investigación pedagógica ligada a las comunidades y los territorios no puede reducirse entonces al escenario escolar, sino que convoca a la reflexión y toma de conciencia sobre el quehacer educativo en distintos tiempos y espacios (históricos, sociales, comunitarios, políticos, familiares, escolares, personales), para comprender, reafirmar, fortalecer, cuestionar o transformar saberes y prácticas. Es necesario reconocer entonces diversas pedagogías de acuerdo

a los distintos momentos históricos y distintas finalidades educativas (Sierra, 2010). También entender el quehacer educativo como “*un campo de contradicción, lucha y resistencia a las formas de control que ha tomado el poder en lo educativo y lo pedagógico*” (MEJÍA, 2011, p. 112). Por eso, en palabras de Ghiso (2009):

Frente al contexto deshumanizante, tanto la pedagogía, como disciplina y construcción social, como el pedagogo, tienen que optar o crear salidas recreando, fortaleciendo o afianzando procesos de democratización, justicia y dignidad o por el contrario, le hacen el juego a la reproducción consciente o inconsciente de los modelos existentes y trabajan para fortalecerlos teórica y operativamente (p. 3).

Considerando el cambio climático y el papel que juega la población campesina mestiza y étnica rural en el cuidado de la biodiversidad y la soberanía alimentaria, re-pensar la pedagogía desde la ruralidad es un asunto que nos compete a todos, en especial hacer efectivos los derechos de la población rural a vivir con dignidad y paz. Ello significa profundizar en el cuidado de los diversos ecosistemas, las problemáticas del agua y la salud y otros desafíos territoriales, históricos, sociales y educativos que enfrentan distintas comunidades para ejercer plenamente sus derechos humanos, hacia una mayor democratización de la sociedad colombiana, con justicia y equidad.

Los cambios se hacen posibles en la medida en que existan comunidades empoderadas políticamente, con conciencia de sus derechos y deberes; que trabajen colectivamente y en red, con principios éticos en favor de la vida y el cuidado de la madre tierra; y que comprendan la importancia estratégica de propiciar un buen vivir en los territorios, garantizando la soberanía alimentaria, la buena salud de las personas y los ecosistemas, la convivencia pacífica, y la cultura, educación y gobierno propios (CALDERÓN, 2015).

En ese sentido, el programa de *Pedagogía en Ruralidad y Paz* se orienta hacia la formación de liderazgos educativos para la autonomía y fortalecimiento de los procesos organizativos

comunitarios, que se expresan en distintos Planes de Vida Comunitarios, que contribuyan con la reconstrucción del tejido social y una vida digna en los territorios y contextos rurales. Así mismo, el Programa espera aportar a la formación de educadoras y educadores rurales para que puedan enriquecer los Planes Educativos Comunitarios (PEC) e Institucionales (PEI), con contenidos y experiencias educativas pertinentes a los desafíos del mundo rural de hoy día en dialogo local-global, que permitan leer la realidad del contexto territorial, contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida de sus distintos pobladores y una interacción adecuada con los diversos ecosistemas.

Conclusiones

Hoy día se reconoce que el modelo económico dominante con base en monocultivos, ganadería extensiva y la extracción (legal e ilegal) a gran escala de recursos ha promovido la pauperización y el desplazamiento de comunidades cuya subsistencia ha dependido precisamente de la salvaguarda de los ecosistemas que habitan. La superposición de zonas de alta diversidad biológica, genética y de paisajes, con regiones de alta diversidad cultural, indica que actualmente estas zonas corresponden a aquellas donde se encuentra la mayor parte de las comunidades llamadas tradicionales, por lo que el grueso del conocimiento asociado a la biodiversidad se halla también entre ellas (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2008; CÁRDENAS, 2015, p. 9). Se hacen necesarios en Colombia procesos educativos que promuevan otras perspectivas de desarrollo, más responsables con la sostenibilidad de su biodiversidad (WWF 2015). Este **cambio de paradigma** debe incluir el fortalecimiento de la agricultura familiar, las economías locales, los lazos comunitarios y la reconstitución del campesinado (PLOEG, 2010; HILMI, 2013; SOURISSEAU, 2014).

Para Ikerd, Gamble y Cox (2014), son necesarios conceptos y principios de **un paradigma alternativo al desarrollo, desde una economía de la sostenibilidad profunda**, que reconozcan las

amenazas crecientes a la sostenibilidad ecológica y social, enraizadas en un paradigma neoclásico de desarrollo económico, el cual es inherentemente extractivo y explotativo, por lo tanto, no sostenible

Desde un **paradigma eco-céntrico** es necesario reconocer la interconexión de la realidad y la unidad fundamental del universo y otras formas más responsables de organización social (SHEA, 1998, p. 342-344). El reconocimiento de los derechos humanos de campesinas, campesinos y otros pobladores rurales se enmarca en otra concepción de la vida y es nuestro deber, desde la universidad, abrir horizontes para su implementación. El programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, iniciativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, espera contribuir con discusiones y reflexiones sobre los procesos de construcción social de los modos de vida de comunidades campesinas y otros pobladores rurales, desde nuevos paradigmas de economías como los de la **economía social y solidaria** y nuevas **perspectivas socioculturales de sostenibilidad**.

Las universidades deben generar una apertura real a la participación y co-construcción social con el campesinado en el acceso pleno y real a sus derechos, en especial, trabajar en la comprensión y acceso sobre los tres derechos vitales aprobados en la Declaratoria de la ONU: el Derecho a la tierra, el Derecho al agua y el Derecho a las Semillas.

En este capítulo presentamos algunos elementos que sustentan la creación del *Programa en Pedagogía en Ruralidad y Paz* por parte de la Universidad de Antioquia, que esperamos contribuya con:

- La Investigación, asesoría y acompañamiento, en la co-participación con la población rural, para la caracterización, comprensión y desarrollo de sus dimensiones culturales, productivas y organizativas.
- El diseño y construcción con las familias campesinas de tecnologías adaptativas a los procesos productivos, a sus

territorios, al cambio climático y otros factores de riesgo que los afecten.

- El fortalecimiento socio político de las organizaciones campesinas para la existencia, la resistencia, con formación política, en la gestión y en la incidencia política para el reconocimiento de sus Derechos.
- El estudio y aplicación para el encuentro armónico entre los derechos de la población rural, la sociedad en general y los derechos de la Naturaleza, el cuidado de los bienes comunes, de las áreas estratégicas y los espacios públicos.
- La integración social y armónica en los territorios, en diálogo con otros grupos étnicos y otras comunidades locales.

Agradecimientos

Este capítulo recoge los aportes escritos al diseño curricular del Programa *Pedagogía en Ruralidad y Paz* de quienes somos coautores de este capítulo. Nuestro reconocimiento al amplio colectivo interdisciplinar e intercultural que ha venido participando en la construcción de esta propuesta formativa, cuyas valiosas contribuciones esperamos puedan ampliarse e incluirse en futuras publicaciones.

Referencias

- ARISTIZÁBAL, Silvio. *Conocimiento local y diversidad étnica y cultural*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia. 2001.
- CANDELO REINA, Carmen. *Vulnerabilidad y conciencia colectiva en la Pandemia por el Covid-19*. WWF Colombia. 2020.
- CANDELO REINA, Carmen. *Liberando la Palabra*. Cali: WWF Colombia. 2014. Disponible en: <http://d2ouvy59p0dg6k.cloudfront.net/downloads/liberando_la_palabra_spa_web.pdf>.
- CÁRDENAS Solís, Sonia. *Agricultura de re-existencia*. Conferencia presentada en charla del Grupo Interdisciplinario de Estudios sobre América Latina de la Université Catholique de Louvain, Bélgica. Abril 23, p. 1-19, 2015

SIERRA, Z.; CALDERÓN, H.; PORRAS, H. • Derechos humanos de campesinas, campesinos y otros pobladores rurales ...

CEAM. *Proyecto Aguas y Ambiente 2007-2009*: II Laboratorio de Paz Oriente Antioqueño. Rodolfo Sierra, coordinador. Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental-CEAM; Corporación Académica Ambiental Universidad de Antioquia; Asociación de Organizaciones Ambientalistas del Oriente Antioqueño-ADOA; Corporación Prodepaz; Gobernación de Antioquia. 2008.

CORONIL, Fernando. Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 87-107). Buenos Aires: CLACSO-UNESCO. 2000.

DEJUSTICIA. Con tutela, 1.700 campesinas y campesinos piden ser incluidos en el censo. *Boletín Dejusticia*, noviembre 24 de 2017. Disponible en: <<https://www.dejusticia.org/con-tutela-1-700-campesinas-y-campesinos-piden-ser-incluidos-en-el-censo/>>.

FIAN Colombia. *Quien conoce lo que tiene, más fácil lo defiende*. Gobernanza de la tierra, la pesca y los bosques en nuestros territorios. Cartilla elaborada por Juan C. Morales y otros. Bogotá: FIAN COLOMBIA y Consejo Comunitario Campesino Palenque Monte Oscuro de Puerto Tejada, Cauca. 2015. Disponible en: <<https://drive.google.com/file/d/0By72IFdFtUwwSEV0RS05WnVCbnM/view?pref=2&pli=1&resourcekey=0-mWOol2YjTjeN6avlptThKA>>.

FAO. *Agricultura Familiar en América Latina y el Caribe*: Recomendaciones de Política. Editado por Salomón Salcedo y Lya Guzmán. Santiago de Chile, 2014. Disponible en: <<https://www.fao.org/3/i3788s/i3788s.pdf>>.

FAO e IFAD. Decenio de las Naciones Unidas para la agricultura familiar 2019-2028. *Plan de acción mundial*, Roma, 2019.

GRAIN. *Hambrientos de tierra: los pueblos indígenas y campesinos alimentan al mundo con menos de un cuarto de la tierra agrícola mundial*. Reporte junio. Barcelona. 2014. Disponible en: <<https://grain.org/es/article/entries/4956-hambrientos-de-tierra-los-pueblos-indigenas-y-campesinos-alimentan-al-mundo-con-menos-de-un-cuarto-de-la-tierra-agricola-mundial>>.

GÜIZA GÓMEZ, Diana Isabel; BAUTISTA REVELO, Ana Jimena; UPRIMNY YEPES, Rodrigo. El poder de ser nombrado. *Revista Semillas*, n° 73/74, Colombia, Diciembre 18 de 2019.

HARDING, Sandra. Gender, development, and post-Enlightenment philosophies of science. En U. Narayan & S. Harding (Eds.), *Philosophy for a multicultural, postcolonial, and feminist world* (pp. 240-261). Bloomington, IN: Indiana University Press. 2000.

HAVERKORT, Bertus; DELGADO, Freddy; SHANKAR, Darshan; MILLAR, David (Eds.). *Hacia el diálogo intercientífico*. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento. La Paz: AGRUCO, Plural Editores. 2013.

HUBERT, Coline. *La Declaración de la ONU sobre los derechos de los campesinos y las campesinas: Instrumento de lucha por un futuro común*. Ginebra: CETIM, 2019. Disponible en: Libro electrónico “La Declaración de la ONU sobre los derechos de lo.a.s campesino.a.s” | (cetim.ch).

LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In S. Castro-Gómez (Ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 49-70). Bogotá: Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana. 2000.

MACHADO, Absalon. (Coordinador). (2011). *Colombia rural: razones para la esperanza*. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2011. Disponible en: <<http://pnudcolombia.org/indh2011/index.php/el-informe/informe-completo>>.

MAFFI, Luisa. Language: A Resource for Nature. *The UNESCO Journal on the Environment and National Resources Research*, 34(4), 12-21. 1998.

MAFFI, Luisa. Linguistic, Cultural, and Biological Diversity. *Annual Review of Anthropology*, (29), 599- 617. 2005.

MEJÍA, Miguel; MOJICA, Jennifer. *Conocimientos necesarios sobre las tierras rurales en Colombia*. Bogotá: OXFAM. 2015.

MISIÓN RURAL. *Análisis de diferentes concepciones teóricas del campesino y sus formas de organización*, Documento Estratégico 3, Subgerencia de Tierras Rurales, Bogotá: Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, Incoder y Corporación Latinoamericana Misión Rural. 2013.

NIETO, Mauricio. (2009). Ciencia, imperio, modernidad y eurocentrismo: el mundo atlántico del siglo XVI y la comprensión del Nuevo Mundo. *Historia crítica* (Edición Especial), 12-32. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104424>>.

SIERRA, Z.; CALDERÓN, H.; PORRAS, H. • Derechos humanos de campesinas, campesinos y otros pobladores rurales ...

ONU. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, 2008. Disponible en: <DRIPS_es.pdf (un.org)>.

OXFAM. (2013). *Divide y comprarás*. Una nueva forma de concentrar tierras baldías en Colombia. Bogotá: Crece y Oxfam. 2013.

SIERRA, Zayda; SINIGUÍ, Sabine; HENAO, Alexandra. Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad – Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. *Visão Global*, v. 13. n. 1, jan./jun.: 219–252. 2010. Disponible en: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/773>>.

SOURISSEAU, Jean-Michel. *Agricultures Familiales et mondes à venir*. Paris: Editions Quae, 2014.

UPRIMNY, Rodrigo. En la ONU los campesinos cuentan, pero aquí ni los cuentan. *El Espectador*, Bogotá, 30 Sep 2018. Disponible en: <<https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/rodrigo-uprimny/en-la-onu-los-campesinos-cuentan-pero-aqui-ni-los-cuentan-column-815164/>>.

WALLERSTEIN, Immanuel (Ed.). *Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (1ª ed en 1996). México: Siglo XXI Editores y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. 2001.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales*. Quito: Abya Yala, 2012.

Cosmovisiones indígenas en el currículo de formación de maestros

Marina Arratia J.¹

Nota del Autor

La autora es quechua hablante, estudió sociología, tiene una maestría en Educación Intercultural Bilingüe y un doctorado en filosofía y letras de la Universidad Católica de Lovaina. Fue docente del Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe dirigida a la formación de maestros en servicio. Actualmente es docente e investigadora del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba–Bolivia.

Introducción

Una idea de la que parte este artículo es que, la colonización no fue sólo de los territorios, sino de las mentes (LEFF, 2010). Cuando llegaron los españoles las culturas originarias habían desarrollado complejos sistemas de conocimiento adecuados a las condiciones de su medio ambiente natural y sus necesidades. Solo para citar algunos ejemplos, las culturas andinas desarrollaron tecnologías, como los suka kollus ², una tecnología de irrigación

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. Centro Interdisciplinario PROEIB Andes.

² Suka Kollus (vocablo aimara) es un sistema de riego que drena el agua excedente y nutre la producción en camas de cultivo en el altiplano boliviano. Este sistema

muy avanzadas en el campo de la hidráulica, también desarrollaron tecnologías de conservación de suelos mediante andenerías, saberes sobre agroastronomía, entre muchos. Estos sistemas de conocimiento holísticos, basados en una “conversación” y convivencia amable con la naturaleza, les permitió a los andinos ser criadores de biodiversidad por excelencia.

Sin embargo, estos sistemas de conocimiento no tuvieron un reconocimiento por el colonizador, al contrario, la imposición de un paradigma epistemológico eurocéntrico hegemónico, llevó a la negación, subalternización e invisibilización de la sabiduría indígena. Debido a esta herencia colonial, la idea de un horizonte civilizatorio único basado en una sola matriz epistémica hegemónica se encuentra muy arraigada en nuestra sociedad, y ha tenido una influencia fundamental en los modelos educativos, en particular en la formación de los maestros y maestras. El acceso a instituciones de educación superior ha significado para muchos maestros y maestras de origen indígena, una especie de “blanqueamiento”, expresado en la autonegación de su identidad, cultura y lengua y, sobre todo, en una devaluación de sus saberes propios en su práctica pedagógica.

En la actualidad, no obstante, de estar vigente la Ley de educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”³, que plantea una educación intra, intercultural y plurilingüe y descolonizadora, en las instituciones de la educación formal aún no se ha superado la colonialidad del saber, bajo el argumento de la universalidad y la infalibilidad de la ciencia, reconocido como la única forma de conocimiento válido. Es así que, en algunos sectores del magisterio se encuentra muy arraigada consigna de preparar a los niños y jóvenes indígenas para el desarrollo y la modernidad. Algunos dirigentes, han manifestado que: “*la incorporación de los saberes*

tiene una alta eficiencia en el uso del agua y conservación de humedad en los cultivos.

³ Promulgada el año 2006 en el gobierno de Evo Morales y el Movimiento al Socialismo (MAS).

indígenas en el currículo intra e intercultural es sinónimo de atraso”, que: “la nueva Ley de educación “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” es retrógrada” porque estaría propiciando “un retorno al pasado superado”. Lo cual tiene implicancias en el reforzamiento de la educación monocultural y monolingüe.

Este artículo describe la experiencia del Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, un programa destinado a la formación continua de maestros en servicio, desde un enfoque alternativo basado en la afirmación cultural y la valoración de las epistemologías indígenas. En particular describe una experiencia sobre el desarrollo curricular de la asignatura: “Cosmovisiones indígenas y educación”. Desde la perspectiva del pluralismo epistemológico, ofrece algunas evidencias sobre la posibilidad de ejercitar diferentes maneras de producir conocimiento en la academia, poniendo al centro las matrices epistémicas indígenas. Asumiendo este hecho como un acto de emancipación epistémica en el proceso de formación de maestros.

Este documento está organizado en cuatro apartados. En los apartados uno y dos, a manera de contextualización, presentamos algunos antecedentes sobre la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez y sobre el Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (P-LEIB). En el tercer apartado describimos la experiencia de producción de conocimiento de la asignatura “cosmovisiones indígenas y educación” que forma parte de la malla curricular del P-LEIB. Por último, en el cuarto apartado, a manera de cierre, reflexionamos sobre la revitalización de las cosmovisiones indígenas y el descentramiento epistémico en la educación.

Antecedentes sobre la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez

El año 2006, al inicio de su primer período presidencial Evo Morales, plantea como una necesidad urgente la refundación de Bolivia, pues la anterior Constitución Política de Estado vigente

desde 1967 correspondía a un modelo de estado nacional centralista y colonial. La redacción de un nuevo texto constitucional aprobado el año 2007 marca un hito histórico trascendental pues se constituye el Estado Plurinacional de Bolivia, lo cual significó el reconocimiento del pluralismo en diversos aspectos: pluralismo político, económico, jurídico, religioso, lingüístico, cultural y epistémico. Un aspecto trascendental fue también la incorporación de la filosofía del “Vivir Bien” en la Nueva Constitución Política del Estado, que plantea un nuevo paradigma de sociedad y desarrollo basada en la cosmovisión y sabiduría de los pueblos indígenas de respeto y conservación de la Madre Tierra. Por otra parte, la promulgación de la “Ley de la Madre Tierra” reconoce a la naturaleza como un ente vivo y sujeto de derechos. Los derechos de la Madre Tierra tienen el propósito de garantizar los ciclos regenerativos de la naturaleza evitando la sobreexplotación y la contaminación ambiental.

En este marco, la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP) promulgada en diciembre del 2010 adopta los postulados sobre medio ambiente establecidos en la NCPE y en la Ley de la Madre Tierra. En concreto, plantea la defensa de los recursos naturales, cuidado del medio ambiente y vida en armonía con la Madre Tierra y el cosmos. En el Capítulo sobre Bases, Fines y Objetivos de la Educación. En el Artículo 3, se menciona que: “La educación es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígenas (...). En el Inciso 11 del mismo Artículo se señala que la educación: “Es de la vida y en la vida, para Vivir Bien. Desarrolla una formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos” (Ley ASEP, 2006).

Por otra parte, el Artículo 4 referido a los Fines de la Educación señala que uno de los fines de la educación es:

“Contribuir a la convivencia armónica y equilibrada del ser humano con la Madre Tierra, frente a toda acción depredadora respetando y recuperando las diversas cosmovisiones y culturas”. En el Artículo 5 relativo a los objetivos de la educación, se señala que uno de los objetivos de la educación es: Desarrollar una conciencia integradora y equilibrada de las comunidades humanas y la Madre Tierra que contribuya a la relación de convivencia armónica con su entorno, asegurando su protección, prevención de riesgos y desastres naturales, conservación y manejo sostenible considerando la diversidad de cosmovisiones y culturas. Asimismo, la Ley ASEP plantea la necesidad de formar en los estudiantes una conciencia productiva, comunitaria y ambiental, fomentando la producción y consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra, para Vivir Bien.

Por último, en los fundamentos del Currículo Base, tanto de la educación primaria y secundaria, se plantean objetivos, ejes articuladores, campos de conocimiento y aéreas que ponen de relieve los saberes indígenas basados en la convivencia armónica entre la comunidad, la Madre Tierra y el cosmos. Los ejes articuladores de currículo son cuatro: a) Educación intracultural, intercultural y plurilingüe, b) Educación en valores socio-comunitarios, c) Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria y d) Educación para la producción.

Si bien muchos analistas de la educación afirmaron que esta Ley es altamente revolucionaria, a más de una década de su vigencia, aún no se han hecho evaluaciones sobre el proceso de implementación del nuevo modelo educativo y, en particular, sobre los alcances de la “Educación en Armonía con la Madre Tierra”.

El Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (P-LEIB)

El P-LEIB fue creado gracias a un convenio y apoyo financiero de la Asociación para la Promoción de la Educación y

la Formación en el Extranjero (APEFE) de Bélgica, con el Ministerio de Educación de Bolivia y la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en 1999. Viene funcionando desde hace más de dos décadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Está dirigido a la formación complementaria de maestros egresados de los Institutos Normales Superiores de Formación Docente, prioriza a aquellos que están en servicio en zonas rurales y que tengan sensibilidad con las culturas y lenguas indígenas. Un requisito no excluyente es que hablen alguna lengua indígena regional (quechua o aimara).

El año 2006, el Plan de Estudios del Programa fue actualizado de acuerdo a los lineamientos del anteproyecto de Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, habiéndose incorporado el enfoque intra e intercultural en los contenidos y metodologías de la formación docente. Esto, a su vez, ha permitido la introducción de nuevas asignaturas y contenidos curriculares, tales como: pluralismo epistemológico, la educación comunitaria productiva, las cosmovisiones de las culturas originarias en la educación, entre otras.

El propósito del Programa es la formación de maestros/as sustentada en la reflexión crítica y la sensibilización sobre la intraculturalidad, la interculturalidad y el pluralismo epistemológico en la educación. Los maestros que pasaron por las aulas del P-LEIB en su mayoría son de origen indígena, hablantes de lenguas nativas (quechua, aimara) con diferentes grados de bilingüismo. Asimismo, la mayoría trabaja en comunidades campesinas andinas.

En las dos décadas de experiencia el Programa ha desarrollado una propuesta particular de formación docente que tiene las siguientes características: 1. Bajo el principio de la flexibilidad curricular, con el objetivo de responder a la diversidad cultural, las asignaturas han sido diseñadas para capitalizar las experiencias prácticas de los maestros en servicio, en la construcción de pedagogías propias, pertinentes al contexto cultural y local. 2. La producción de conocimiento de la práctica ha sido definida como la base de la formación, y un eje transversal fundamental en el

desarrollo curricular. Para este cometido, el Programa ha diseñado líneas de investigación que son actualizadas conforme a las nuevas demandas de producción de conocimiento de la coyuntura educativa y de las diversas realidades o contextos donde laboran los maestros.

3. Las estrategias metodológicas están centradas en la producción de conocimiento, por ello se prioriza, la investigación acción participativa revitalizadora. Esta actividad es complementada con talleres de socialización, paneles de discusión y elaboración de materiales educativos. Por ejemplo, la producción de textos en lenguas indígenas, cartillas sobre saberes locales, mapas parlantes sobre biogeografías, calendarios agrofestivos de las comunidades campesinas, entre otros.

La asignatura Cosmovisiones indígenas y educación: breves antecedentes

La asignatura “Cosmovisiones indígenas y educación” fue incluida como parte de los contenidos curriculares el año 2003, después de una evaluación que se hizo a la malla curricular del Programa. En ese entonces, las asignaturas estaban organizadas en cuatro áreas: Lengua, Educación, Cultura e Investigación; específicamente en el área de cultura, los contenidos curriculares tenían como base teórica referencial la antropología cultural tradicional, anclada en un enfoque antropocéntrico, que separa el nexo entre naturaleza y cultura. En la práctica pedagógica, el concepto de cultura era asumido sólo como un asunto folclórico (danza, vestimenta, música, arte, etc.). Una de las conclusiones más importantes de la evaluación fue la existencia de un vacío respecto al abordaje integral de las epistemologías y cosmovisiones de los pueblos indígenas, que expresan un otro modo de ver y estar en el mundo, diferente a la cosmología occidental moderna.

Esta reflexión se fundamentó en las nuevas corrientes de antropología contemporánea, que reconocen y dan valía a las diversas visiones del mundo de las personas y los grupos culturales, que se construyen a partir de la experiencia social en un contexto

dato. En este marco, los aportes de Descola (2001-2002-2005) fueron trascendentales, desde una crítica a la modernidad y al occidentalismo como referente universal de cultura. Descola (2002) analiza los diferentes modelos a través de los cuales las sociedades humanas piensan sobre las relaciones entre humanos y no humanos, afirmando que las diversas sociedades operan con otros paradigmas diferentes a la filosofía occidental. Desde esta perspectiva, se cuestiona no sólo la dicotomía naturaleza y cultura, sino el paradigma ontológico en el que se sustenta.

En este marco, la justificación más importante que llevó a incluir la asignatura en la malla curricular del Programa, fue el argumento que, un docente que no conoce y no es sensible con la cosmovisión, la cultura, la lengua y los sistemas de conocimiento de la comunidad donde cumple el rol de educador, no podrá desarrollar un currículo intra, intercultural y descolonizador.

Propuesta curricular

Los objetivos de la asignatura son: 1. Contribuir a la formación de los docentes promoviendo un conocimiento profundo de la cultura y cosmovisión de los pueblos indígenas desde su base biocéntrica y agrocéntrica, 2. Visibilizar, valorar y revitalizar las cosmovisiones biocéntricas de las culturas originarias, a partir de la investigación y documentación de los saberes bioculturales en los territorios indígenas, apreciando la biodiversidad y la agricultura campesina, como base y fundamento para una educación etnocológica, intra e intercultural y descolonizadora, y 3. Hacer que los docentes de origen indígena logren su propia afirmación cultural y puedan constituirse en verdaderos mediadores culturales en las instituciones educativas.

Los contenidos de la asignatura “cosmovisiones indígenas y educación” comprende cuatro unidades de aprendizaje que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 1 – Título Contenidos curriculares de la asignatura
Cosmovisiones Indígenas y Educación

Unidades de aprendizaje	Temas
1. Eurocentrismo y pluralismo epistemológico en la educación.	Antropocentrismo en los contenidos curriculares. Sabidurías indígenas bioculturales. El territorio como espacio de reproducción cultural, epistémica y lingüística.
2. Diversidad cultural, lingüística y biodiversidad en Bolivia.	Pueblos indígenas de los Andes y la Amazonía. Diversidad agroecológica y biodiversidad. Territorios y diversidad de sistemas de conocimiento.
3. Cosmovisión biocéntrica de las culturas indígenas	La relación naturaleza y cultura. Concepciones sobre el paisaje. La ritualidad. La agricultura tradicional. Las semillas como fuente de vida. Cosmovisiones sobre el agua. Cosmovisiones sobre el clima. Valores culturales y bioética.
4. Producción de conocimiento sobre los saberes y cosmovisiones indígenas.	Confección de cartillas sobre saberes locales. Confección de calendarios agrofestivos.

Nota: Plan global de la asignatura Cosmovisiones indígenas y Educación (2009)

En el abordaje de dichas unidades de aprendizaje se parte de una reflexión crítica sobre el eurocentrismo y la colonialidad del saber. Posteriormente, se ofrece a los cursantes abundante información sobre la diversidad biogeográfica, cultural, lingüística y biodiversidad existente en los territorios indígenas, escenario en el que se han desarrollado una gran diversidad de sistemas de conocimiento y modos particulares de concebir e interactuar con la naturaleza, en virtud a las características de cada contexto. Con base a estos insumos, los/as maestros/as emprenden el proceso de producción de conocimiento local. De este modo, en la asignatura se desarrolla una pedagogía muy singular, práctica,

interactiva, creativa y en correspondencia con las particularidades del territorio y de la población.

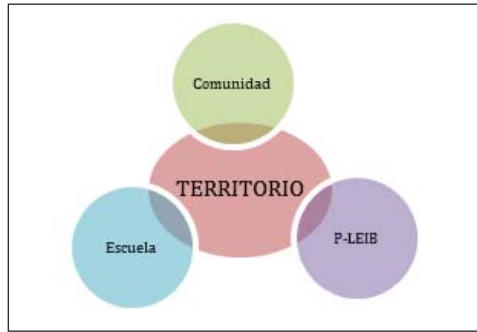
La investigación y producción de conocimiento en el desarrollo de la asignatura promueve un acercamiento de los/las maestros/as a las cosmovisiones y matrices epistémicas indígenas. Una ventaja es que tienen experiencia laboral, una historia de vida en el campo de la educación, por ello el curso se convierte en un momento y espacio propicio para el inter aprendizaje y para la auto reflexión sobre su práctica pedagógica y su rol en la emancipación epistemológica (OLIVE, 2009).

Una aproximación a la cosmovisión biocéntrica a partir de la producción de conocimiento

El desarrollo de contenidos de la asignatura se asienta en el saber local, básicamente porque la producción de conocimiento es un insumo importante para la construcción de pedagogías artesanales del “lugar”. Latour (2017) plantea como una necesidad imperiosa poner en contexto la elevada abstracción de algunos de los principios fundantes de la modernidad: “Politizar la ecología implica poner de manifiesto **el lugar** desde donde se habla y se enuncian estos principios”. En este sentido, la “objetividad” de la ciencia debe ser a partir del conocimiento situado (p. 269).

Una pauta metodológica importante del P-LEIB en la producción de conocimiento es la toma decisiones y la participación activa de la comunidad y la escuela, tienen un papel privilegiado los sabios. Los maestros y maestras aplican varias técnicas de recolección de información, tales como: historias de vida, entrevistas, conversaciones libres, etnografías, mapas parlantes del territorio, grupos focales, historias biogeográficas.

Figura 1 – Relaciones en la producción de conocimiento



Nota: Elaboración propia.

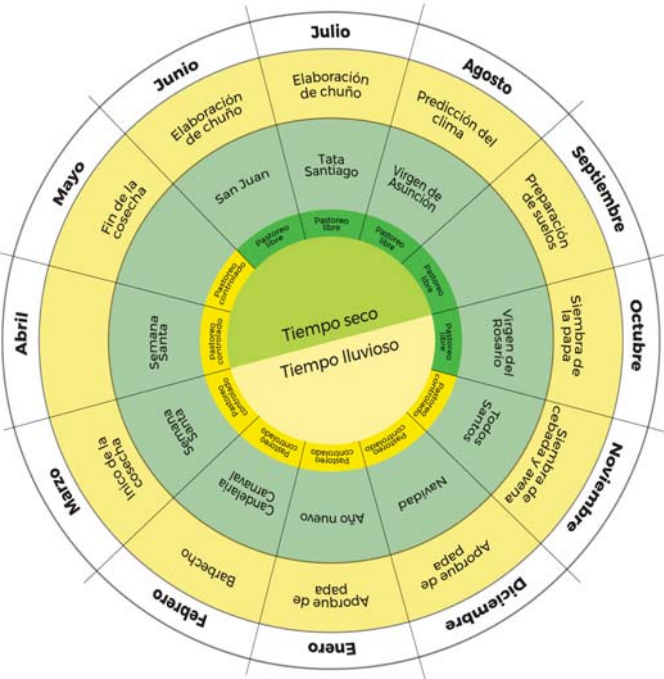
Se recomienda que el registro de saberes locales se lo haga en consenso con la comunidad en un ambiente de dialogo horizontal e inter aprendizaje. En la recolección de información se prioriza el uso de las lenguas indígenas. Esto es muy importante porque las lenguas expresan el modo de ver el mundo. Según Bowers (2002) desde un plano político e ideológico, el lenguaje que expresa otros modos alternativos de ver el mundo, puede ser una fuente de descolonización de la naturaleza y del saber sobre la naturaleza.

Como fruto de la investigación, al finalizar el curso, los maestros y maestras presentan dos productos. Por un lado, elaboran cartillas sobre saberes y tecnologías locales, cuyo procedimiento metodológico consiste en: a) identificar a la persona que transmitirá sus saberes y registrar sus datos personales, b) Identificar el saber que será relatado, c) hacer un registro del relato, y d) plasmar en una cartilla usando textos cortos, que pueden ser apoyados con dibujos. Los saberes y tecnologías pueden estar relacionados a la agricultura, la pecuaria, la medicina natural, artesanía, entre otros. La producción de cartillas ofrece la posibilidad de rescatar y revitalizar los saberes indígenas como parte de la formación y la práctica pedagógica de los/as maestros/as.

Por otro lado, con base a la información recolectada, confeccionan el calendario agrofestivo comunal, con la participación de

los miembros de la comunidad. En culturas agrocéntricas, como son las andinas, el calendario agrícola es un elemento central para comprender desde un enfoque integral: la gestión territorial, los sistemas productivos, el comportamiento del ecosistema ambiental, la organización comunal, la ritualidad, y el ciclo de vida comunal. Consiste en el registro de las actividades agrícolas (de los diferentes cultivos de la zona) y de las actividades pecuarias, en relación y armonía con el acontecer del ciclo climático, el ciclo festivo y ritual, y también con el ciclo de la migración de los miembros de la comunidad. Los datos registrados son plasmados en una gráfica de anillos concéntricos que permiten visualizar estas relaciones.

Figura 2 – Calendario agrofestivo elaborado por un grupo de estudiantes del P-LEIB



Nota: P-LEIB (2010).

En la figura se puede apreciar que, en culturas agrocentricas, el ciclo climático (comportamiento de la naturaleza) es un ordenador de las actividades agrícolas, a su vez estas se conectan y organizan con otros ciclos. En esta ciclicidad, espacio y tiempo están juntos (RENGIFO, 2005). Por ejemplo, en la rotación de aynuqas (agricultura itinerante) cada lugar tiene un tiempo para ser cultivado, otro ejemplo es que las actividades agrícolas tienen como referentes a las fiestas: la fiesta de Carnaval marca la época de cosechas, la fiesta de Todos Santos marca la época de siembra de tubérculos. De igual forma, en la Navidad se hace la “killpa”⁴ del ganado. Así también, las épocas punta del ciclo agrícola y el calendario festivo definen las épocas de migración.

De igual manera, en algunas comunidades andinas, el ciclo agrícola está armonizado con el ciclo de la música, pues no se puede tocar algunos instrumentos en ciertas épocas del ciclo agrícola. Por ejemplo, las melodías del charango, el pinquillo⁵ o la quena deben estar en conversación armónica con el ciclo de desarrollo de los cultivos (ARRATIA, 2002). El ciclo pecuario también está muy conectado al calendario agrícola porque define las épocas de pastoreo libre y controlado.

La confección de los calendarios agrofestivos permite a los maestros y maestras un acercamiento y comprensión de la cosmovisión y el modo de vida de las comunidades campesinas. En el marco de la educación intra e intercultural, es una herramienta pedagógica que tiene diferentes usos:

Sirve para armonizar la planificación del calendario escolar con la dinámica y/o ritmos de vida comunal. Esto es muy importante, pues desde la concepción de la planificación educativa tradicional, el calendario escolar es concebido como una secuencia lineal de actividades escolares, fechas cívicas, etc., ajenas a las

⁴ La killpa es una costumbre de carácter ritual de los pueblos andinos, una fiesta ancestral del ganado que consiste en la marcación de llamas, alpacas, ovejas, adornándolos con flores de muchos colores vistosos.

⁵ El pinquillo es un instrumento de viento, parecido a la quena.

dinámicas comunales. La armonización del calendario escolar con el calendario agrofestivo permite evitar el ausentismo escolar, y también permite garantizar la participación de los niños y jóvenes en las actividades familiares y comunales, que son los espacios de socialización primaria y de transmisión intergeneracional de la lengua y de los saberes propios.

El calendario agro-festivo es también una herramienta para la planificación y desarrollo curricular. Un conocimiento profundo de la cultura y la dinámica comunal permiten a los maestros y maestras la selección y el abordaje de los temas en el currículo intra e intercultural en armonía con el acontecer de la vida cotidiana en la comunidad, vale decir, ejercitar una práctica pedagógica conectada a los eventos de la comunidad. Por ejemplo, como parte de la educación comunitaria productiva, el abordaje de temas del currículo puede ser conectadas a las actividades agrícolas en el momento en que acontecen, así, los niños tienen la oportunidad de compartir ese saber, conversar, ver, practicar, etc. De este modo, los saberes de los niños y de su comunidad no son negados ni invisibilizados en la escuela. En suma; permite establecer un vínculo entre escuela y comunidad, orienta las actividades curriculares y contribuye a la dinamización de la sabiduría local desde la escuela.

En el plano epistemológico, la confección del calendario agro festivo plantea el desafío de producir conocimiento desde una matriz epistémica diferente a la ciencia universal, esto supone explorar diversas formas de concebir, describir, organizar, relacionar y categorizar los saberes indígenas. En suma, distinguir las características propias de los sistemas de conocimiento indígenas en contraste con la matriz eurocéntrica. Entre estas características podemos distinguir:

a) La cosmovisión biocéntrica se diferencia del antropocentrismo, porque la naturaleza es considerada el centro de regeneración de la vida. En el plano epistémico esto quiere decir que la sabiduría fluye como producto de la estrecha relación simbiótica entre seres humanos y naturaleza. El actuar de los humanos se

armoniza con el acontecer y las manifestaciones de la naturaleza. Esta relación se puede apreciar claramente en la concepción de tiempo y espacio como dos categorías indeliberables, el mejor ejemplo es el ciclo de la música conectado al ciclo agrícola.

b) En los calendarios agrosfestivos se puede apreciar que cada cual es único, porque refleja el acontecer de la vida comunal en un lugar específico. Por ejemplo, las características agroecológicas, los indicadores climáticos, los cultivos ordenadores, etc., varían de una comunidad a otra. Por tanto, los sistemas de conocimiento existentes responden a las necesidades cognitivas del “lugar” (ESCOBAR, 1999).

c) En la cosmovisión agrocéntrica todo lo que concierne al paisaje natural es concebido como un mundo vivo, por esta razón existe una actitud de pertenencia, respeto, de conversación y reciprocidad con los seres de la naturaleza. Los sistemas de conocimiento indígenas tienen una dimensión práctica y una dimensión ritual, pues todos los actos de la vida en la comunidad están acompañados de fiestas y rituales, no sólo las tareas agrícolas. Los rituales son un momento privilegiado de conexión con el cosmos y con las deidades.

d) El calendario agrosfestivo refleja claramente que el saber es holístico porque todos los saberes están conectados (a diferencia de la ciencia universal que establece todo tipo de taxonomías y/ clasificación del conocimiento disciplinar).

e) Otra particularidad es que todos los actos de la vida son espacios de aprendizaje vivencial, todo se aprende haciendo, probando experimentando, jugando, porque el saber implica una conexión con el entorno natural. La naturaleza considerada un ente vivo también enseña, tiene agencia⁶. Los niños desde

⁶ Latour (2017) hace una relectura de la Hipótesis Gaia a partir de la idea de “Antropoceno” y sus implicancias epistemológicas. La separación moderna entre naturaleza y cultura es, por un lado, la “desanimación” del mundo material y, por otro lado, la “sobreenimación” de la agencia humana. Este autor sostiene que, desde la modernidad es insostenible continuar manteniendo la separación de la naturaleza como algo inerte y exterior. Subraya que no es posible continuar

pequeños aprender a leer las señas de los indicadores climáticos, a distinguir el canto de los pájaros que anuncian la ocurrencia de lluvias. El saber no es teórico, pasa por el tamiz de la vivencia, por lo tanto, la forma de transmisión es vivencial.

f) Otra característica es la estrecha relación que existe entre lengua y conocimiento. Las lenguas indígenas son verdaderos almacenes de bio-conocimientos (BOWERS, 2002). La lengua expresa una visión del mundo, de las relaciones entre cultura y naturaleza, por lo tanto, es portadora de unos conocimientos que son propios del contexto (CRYSTAL, 2001). El conocimiento funciona como un puente que entrelaza la relación lenguaje y medio ambiente (COUTO, 2019). Según Escobar (1999), el modelo cultural de naturaleza llega a ser el soporte del conocimiento local, que permite comprender sus bases ontológicas. Por otra parte, el saber local es transmitido mediante la oralidad. Los saberes viven en las personas, son transmitidos oralmente, y circulan gracias a las conversaciones entre personas. Por ello, la erosión o desplazamiento de las lenguas indígenas tiene un impacto en la pérdida de sistemas de conocimiento y, por ende, en la pérdida de la biodiversidad.

A manera de cierre: Cosmovisiones indígenas y descentramiento epistémico en la educación

Tradicionalmente, la “institución escuela” fue considerada como el único espacio donde se podía adquirir conocimientos. Las personas que no habían tenido la oportunidad de estudiar en la escuela o no sabían leer o escribir eran tildadas de ignorantes o incultas. Asimismo, se pensaba que los docentes eran los poseedores del conocimiento y, por tanto, los únicos autorizados

“desanimando” sus fuerzas, porque los efectos del accionar de los humanos sobre el planeta se están haciendo sentir contra ellos mismos, como dan muestra los innumerables desastres ecológicos. El reto que plantea es pensar en las fuerzas de la naturaleza, no como actores inertes, sino como poseedoras de agencia y de potencia de actuar (p. 85).

para enseñar, los estudiantes, padres y madres de familia eran considerados carentes de saberes. Además, los conocimientos que se impartían en la escuela fueron considerados superiores a los saberes indígenas. No obstante, a los cambios trascendentales de los últimos tiempos en nuestro país, estas ideas aun están presentes en algunos sectores de la sociedad y del magisterio.

En la asignatura “Cosmovisiones indígenas y educación”, se parte de un análisis sobre la colonialidad del saber y los desafíos que plantea el pluralismo epistémico, a partir de una crítica a la hegemonía epistémica de la ciencia occidental moderna presente en las instituciones de educación formal. Este artículo ofrece algunas pistas para la afirmación cultural de los maestros y su rol en la mediación cultural y en los procesos de producción de conocimiento local. Como menciona Garcés:

Los docentes que trabajan en escuelas ubicadas en comunidades campesinas-indígenas tienen que ser plenamente conscientes que su rol en la escuela es de alguien que tiene que aprender de la comunidad y apoyar los procesos de investigación de la comunidad como mecanismo privilegiado de construcción del currículo intercultural. El maestro tiene que estar consciente de que no tiene un conocimiento profundo de la realidad de las comunidades, aunque su historia cultural esté relacionada con ella (GARCÉS, 2009, p. 27).

De hecho, para muchos maestros y maestras estos saberes no son ajenos, es más, significa un recuento con su cultura e identidad negada. Aunque también es innegable que la reacción de algunos maestros es de resistencia y rechazo, pues como dice Crystal (2001) es difícil ir contra la corriente de la cultura global, de la modernidad y la tecnología.

Para ir más allá de las palabras y ejercitar desde práctica el pluralismo epistemológico, esta experiencia anima a los maestros y maestras a conversar con los niños y niñas y con los miembros de la comunidad sobre sus sabidurías, para hacer visible y valorar su cosmovisión biocéntrica, reflejada en el cariño y respeto a la naturaleza. Frente a una crisis multidimensional que vivimos hoy, es urgente y necesario revitalizarlas y practicarlas.

Para concluir, debemos decir que, si bien es difícil una delimitación de los saberes propios y ajenos, puesto que, ahora más que antes, con la movilidad humana todas las culturas están en permanente contacto, reconocer el conocimiento como un entramado complejo (MORIN, 1999), ofrece grandes posibilidades de emprender desde la academia un descentramiento del patrón eurocéntrico de conocimiento y poner al centro las matrices epistémicas indígenas para poder entablar un diálogo intercientífico e inter civilizatorio.

Referencias

- ARRATIA, M. “*Wata Muyuy*: Ciclos de vida en culturas agrocentricas y tiempos de la escuela”. Una Aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un Distrito Quechua de Bolivia, IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires, 2002.
- BOWERS, C. *Detrás de la apariencia*. Hacia la descolonización de la educación. Lima, Perú: PRATEC, 2002.
- COUTO, H. “Ecolingüística”. En: ARRATIA, M.; LIMACHI, V. (org.). *Construyendo una sociolingüística del Sur*. PROEIB Andes. Cochabamba, 2019.
- DESCOLA, P. Construyendo naturalezas. Ecología simbólica y práctica social. En: DESCOLA, P.; PÁLSSON, G. (eds.). *Naturaleza y sociedad: perspectivas antropológicas*. México: Siglo XXI, 2001. p. 101-123.
- DESCOLA, P. *Antropologie de la nature*. Résumé des cours et travaux. Paris: Annuaire du Cllege de France, 2002.
- DESCOLA, P. *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard, 2005.
- GARCÉS, F. *¿Colonialidad o interculturalidad?* Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas. La Paz: PIEB y UASB-Ecuador, 2009.
- ESCOBAR, A. “*El mundo postnatural*: Elementos para una ecología política antiesencialista”. En su *El final del salvaje*. Naturaleza, cultura y política en la Antropología contemporánea. Bogotá: Giro Editores, 1999.
- RENGIFO, G. *Cosmovisión y cultura educativa andino-amazónico*. Lima: PRATEC, 2005.

LATOURE, B. *Cara a cara con el planeta*. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2017

LEFF, E. “No fue la conquista de territorios sino la colonización de las mentes”. En: *Construcción de la sustentabilidad desde la visión de los pueblos indígenas de Latinoamérica*. Ministerio de Medio Ambiente y Agua. La Paz, 2010.

LEY DE EDUCACIÓN Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN del Estado Plurinacional, Dirección General de Formación de Maestros, 2011.

DISEÑO CURRICULAR para la formación de maestros. Mimeo.

MORIN, E. “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”. Paris: UNESCO, 1999.

OLIVÉ, L. “Por una autentica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica”. En: TAPIA, Luis (coord.). *Pluralismo epistemológico*. Bolivia: CIDES-UMSA, 2009.

PROGRAMA DE LICENCIATURA en Educación Intercultural Bilingüe. *Plan global de asignatura: “Cosmovisiones locales y educación”*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSS, 2009. Mimeo.

Autores/as

Benedita Rosa da Costa. SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso – Brasil

Carlos Augusto Moreira da Nóbrega (Guto Nóbrega). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Escola de Belas Artes

Candida Soares da Costa. UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso – Brasil

Eliane Boroponepá Monzilar. Povo Indígena Umutina – Mato Grosso – Brasil

Eneida Kupodonepá. Povo Indígena Umutina – Mato Grosso – Brasil

Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho. E. E. Marechal Rondon – Assentamento Antonio Conselheiro – Mato Grosso – Brasil

Francisca Navantino Pinto de Angelo

Gabriela Dambrós. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

Geniele dos Reis Corezomaé. Povo Indígena Umutina – Mato Grosso – Brasil

Hader Calderón. Facultad de Educación – Universidad de Antioquia, Colombia

Hellen Cristina de Souza. Mato Grosso – Brasil

Hernán Porras. Corporación de Estudios – Educación e Investigación Ambiental – CEAM, Colombia

Julieta Zurita Cavero. Universidad Mayor de San Simón Cochabamba – Bolivia

Leonice Mourad. UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil

Lorraine Monzilar. Povo Indígena Umutina – Mato Grosso – Brasil

Lucilene Calomezore. Povo Indígena Umutina – Mato Grosso – Brasil

Luiz Augusto Passos. UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso – Brasil

Maria Helena Tavares Dias. Território Quilombola Vão Grande – Mato Grosso – Brasil

Maria Luiza P. G. Fragoso (Malu Fragoso). UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil

Marina Arratia J.

Marinalva Gomes. E. E. Marechal Rondon – Assentamento Antonio Conselheiro – Mato Grosso – Brasil

Marinez Cargnin-Stieler. UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso – Brasil

Mariuce Campos de Moraes. UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso – Mato Grosso – Brasil

Miguel Enrique Stedile

Miriam Elisabete Renner – EE Reinaldo D. Vilarinho. Assentamento Riozinho. Mato Grosso – Brasil

Oswaldo Corezomaé Monzilar. Povo Indígena Umutina – Mato Grosso – Brasil

Plínio de Andrade Carvalho. UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso – Brasil

Priscila Waldow. UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso – Brasil

Suely Dulce de Castilho. UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso – Brasil

Werica Mirlen Duarte da Silva. E. E. Marechal Rondon – Assentamento Antonio Conselheiro – Mato Grosso – Brasil

Zayda Sierra. Facultad de Educación – Universidad de Antioquia, Colombia

Os autores e autoras deste trabalho são pesquisadores e militantes, sem esquartejamentos. Situados em lugares diferentes, com compromissos todos eles costurados pelo compromisso ético comum, expressam-se como intelectuais orgânicos na convivência com as lutas, e dizem aqui dos seus lugares, uma palavra comprometida e engajada, sobre os processos de violência sobre os meios de vida cerceados e cautelados por grupos alienígenas e transnacionais, ainda quando nasceram e moram aqui, possuem seu coração roubado pelos nossos adversários. A palavra aqui dita em livro, não é discurso teórico à distância, mas de compromisso revolucionário, que adota a luta pela emancipação, pela convivialidade, por um bem viver, que seja alcançado, sem a violência do antropocentrismo moderno, que com megafone, pretende orientar “as massas” como gado para o matadouro. Nestas páginas o exposto é a luta, dolorida, que passa por corpos machucados, torturados, como se fossem meros insumos para manter o crescimento constante do capital, a qualquer preço. A vida aqui, não vale. Ou vale nada. Foi transubstanciada em mercadoria feita de suor, sangue e miséria. Estes autores pautam sua vida por uma estética da convivialidade com os setores oprimidos e explorados. Parceiros históricos, até o fim daqueles que possuem no corpo e na carne, a miséria da casa grande. Esse livro, agora, servirá como testemunho na entrada da boca da noite. Podemos, entretanto, ter certezas: esta noite não será tão longa quanto parece. O veneno daqueles que o usam para matar, os intoxicará a todos e todas, antes mesmo que a noite termine. Antes da alvorada, dizia o príncipe Callaf, no Turandot: Venceremos!

Luiz Augusto Passos

APOIO:

UNEMAT



UFMT



COLETIVO DA TERRA

SEDUC
SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO,
ESPORTE E LAZER



GOVERNO DE
**MATO
GROSSO**



Núcleo de Atividade Estudos e Pesquisa
sobre Educação, Ambiente e Diversidade

FAPEMAT
Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso

LÍQUIDA
LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO DA
QUÍMICA, DA DIVERSIDADE
E DAS APRENDISAGENS

OKOS
EDITORA

ISBN 978-65-5974-131-1



9 786559 174131 1