

## Potencialidades da Educação Intercultural na Aldeia Muã Mimatxi

Maria Regina Lins Brandão Veas<sup>1\*</sup> , Karla Cunha Pádua<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

\*Autor de correspondência: [mlins477@yahoo.com](mailto:mlins477@yahoo.com)

### RESUMO

Este artigo buscou problematizar dados de uma pesquisa de viés socioantropológico, realizada em uma comunidade indígena Pataxó localizada na cidade de Itapecerica- MG, acerca da educação intercultural. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou a revisão de literatura, entrevistas narrativas, bem como análise documental como método de pesquisa. Apoiando em estudos sobre interculturalidade, e em uma coletânea das histórias indígenas contadas na comunidade em questão, foi possível entrecruzar as vozes da comunidade indígena, constatando que a educação intercultural é uma maneira de legitimar direitos às minorias indígenas e um modo de fortalecer suas tradições culturais. Através das histórias indígenas e de outras ferramentas educativas utilizadas na escola da aldeia Muã Mimatxi, a comunidade indígena se mostra como agente ciente da própria educação, em diálogo constante com outros conhecimentos e tradições, a fim de construir seus projetos de futuro.

### ABSTRACT

This article sought to problematize data from socio-anthropological research carried out in a Pataxó indigenous community located in the city of Itapecerica-MG, regarding intercultural education. This is qualitative research, which uses literature review, narrative interviews, as well as document analysis as a research method. Based on studies on interculturality, and on a collection of indigenous stories told in the community in question, it was possible to intertwine the voices of the indigenous community, noting that intercultural education is a way of legitimizing the rights of indigenous minorities and a way of strengthening their cultural traditions. Through indigenous stories and other educational tools used in the school of the Muã Mimatxi village, the indigenous community shows itself as an agent aware of its own education, in constant dialogue with other knowledge and traditions, in order to build its projects for the future.

### RESUMEN

Este artículo buscó problematizar datos de una investigación socioantropológica, realizada en una comunidad indígena Pataxó ubicada en la ciudad de Itapecerica-MG, sobre la educación intercultural. Se trata de una investigación cualitativa, que utilizó como método de investigación la revisión de literatura, entrevistas narrativas, así como el análisis de documentos. Con base en estudios sobre interculturalidad, y en una recopilación de historias indígenas contadas en la comunidad en cuestión, fue posible cruzar las voces de la comunidad indígena, señalando que la educación intercultural es una forma de legitimar los derechos de las minorías indígenas y una forma de fortalecer sus tradiciones culturales. A través de historias indígenas y otras herramientas educativas utilizadas en la escuela de la aldea Muã Mimatxi, la comunidad indígena se muestra como un agente consciente de su propia educación, en diálogo constante con otros saberes y tradiciones, para construir sus proyectos de futuro.

### PALAVRAS-CHAVE:

Educação  
Educação Intercultural  
Escola Indígena  
Povo Pataxó

### KEYWORDS:

Education  
Indigenous School  
Intercultural Education  
Pataxó people

### PALABRAS-CLAVE:

Educación  
Educación Intercultural  
Escuela Indígena  
Pueblo Pataxó

## Introdução

As comunidades indígenas utilizam a oralidade como forma de transmissão cultural, e as histórias compõem parte significativa da difusão da cultura, tendo em vista à educação intercultural. Por serem objetos de potencial teor na constituição do *modus vivendi* e sociabilidade de um povo, a pesquisa<sup>1</sup> em questão analisou o *corpus* de histórias de uma comunidade indígena Pataxó. Como metodologia, apoiou-se na análise documental, visitas à campo, bem como a realização de entrevistas narrativas com indígenas Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, localizada em Itapecerica-MG. Em 2016, foram realizadas entrevistas com três professores indígenas dessa aldeia, onde foram ouvidas as histórias tradicionais com potencial educativo intercultural. Também foram analisadas especificamente, as histórias contidas no site do Projeto Poranduba<sup>2</sup>, um projeto de relevância para os moradores dessa comunidade por apresentar um teor escolar e educativo.

Em termos de contextualização, o povo Pataxó é originário do sul da Bahia, e, em Minas ocupam uma área de aproximadamente 145 hectares de uma antiga fazenda na região de Itapecerica, em Minas Gerais, onde o relacionamento com as cidades ao entorno é de amizade e de respeito (PÁDUA, 2015, p.129).

Neste artigo, discutiremos o direito à educação diferenciada e intercultural, para em seguida apresentar o papel das histórias indígenas na educação que acontece nesta aldeia Pataxó, utilizando dados coletados durante a pesquisa de campo.

### O direito à educação escolar diferenciada e intercultural

O direito à educação escolar dos povos indígenas tem sido reforçado a partir dos anos 2008 com a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Embora tenha um teor declaratório, e não de tratado, o documento adota o auto reconhecimento dos povos indígenas a partir de suas promoções e

---

<sup>1</sup> Pesquisa de Mestrado que contou com financiamento do CNPq.

<sup>2</sup> Poranduba é um trabalho da socióloga Rute Casoy, que possui o foco na simbologia milenar dos povos indígenas, bem como, as elaborações cosmológicas e estéticas e a recriação destes. Ver: /projetoporanduba.wordpress.com.

organizações em âmbito político, social, econômico e cultural. Ele aponta uma opção, no plano internacional, para findar a discriminação de povos indígenas que ocorre em diferentes níveis, reforçando a necessidade de uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural (UNESCO, 2009).

Em consonância com sua cultura de origem, no âmbito educativo, o indígena passa a se beneficiar de garantia de consideração de modos próprios de ensino aprendizagem em língua materna. A garantia acompanha o direito das famílias e comunidades indígenas em se responsabilizar pela formação, educação e bem-estar de seus filhos, apoiados aos direitos da criança. (UNESCO, 2009. p. 16)

Na Declaração, são estabelecidos argumentos que exigem não apenas o reconhecimento, mas o diálogo entre comunidades indígenas e sociedade em geral, por exemplo, em específico, nos artigos 14, 15, 17 e 21 a ênfase recai sobre a educação escolar que o Estado deve oferecer em todos os níveis com acolhimento da cultura indígena; na resolução de que as tradições, culturas e histórias estejam presentes de maneira reflexiva na educação pública e em outros meios; na garantia de proteção à criança contra qualquer tipo de exploração e maus tratos que causem danos físicos, mentais, espirituais e sociais no desenvolvimento educativo, em cooperação à comunidades indígenas o Estado firma a educação com o intuito de fornecer o pleno exercício dos direitos da população indígena, dessa maneira visa proporcionar melhores condições econômicas e sociais desde a educação escolar à seguridade social.

Desse modo, quaisquer práticas preconceituosas ou discriminatórias contra os povos indígenas poderão ser consideradas como racistas, “cientificamente falsas, juridicamente inválidas, moralmente condenáveis e socialmente injustas.” (ONU, 2008, p. 3), com apoio a nível nacional com a Constituição Federal. A Carta Magna de 1988 assegurou às populações indígenas o direito à educação escolar em língua materna com modo próprio de ensino, que valorizasse sua cultura, reafirmando direitos internacionais, conforme mencionado pela Unesco (2009). Em razão do “Ano Internacional das línguas Indígenas” (UNESCO, 2019), divulgou uma nota reafirmando a necessidade de tornar currículos e metodologias de ensino sensíveis aos direitos e aspirações dos povos indígenas, mas que estes contem com a participação dos próprios indígenas envolvidos em programas que incentivem as relações dos direitos indígenas.

Muitas comunidades indígenas, como a que pesquisamos, buscam por meio da educação escolar resguardar seus valores com a intenção de preservar sua cultura. Contudo, importa reconhecer que nenhuma cultura é imóvel ou estática e que as tradições são processos vivos e dinâmicos, que contam com contribuições e acréscimos das novas gerações e das redes de relações que constantemente as atualizam.

A conquista de direitos constitucionais no Brasil estimulou um movimento no sentido de volta ao passado e de revitalização de tradições por parte de grupos indígenas de etnias diversas. Nesse processo, a educação escolar indígena passou a ser central, na medida em que favoreceu a articulação de dois movimentos fundamentais para a sua reprodução social no mundo contemporâneo: um em direção ao passado e outro em direção ao futuro. De um lado, por meio do diálogo com os mais velhos e da memória, trazer o passado de volta para ser apreciado e modificado pelas novas gerações. De outro, conquistar o acesso a instrumentos valiosos para viver no mundo moderno, como a leitura, a escrita, os livros, as tecnologias audiovisuais.

Para atender aos interesses específicos das comunidades indígenas, a educação escolar específica, diferenciada e intercultural, é ponto de destaque para incrementar, por meio de currículo próprio, o fortalecimento de culturas e tradições próprias e o diálogo com culturas e saberes de outras tradições.

Foram necessários muitos movimentos para que tais conquistas fossem alcançadas, dentre eles se destaca o movimento em favor de escolas indígenas com currículos específicos para cada realidade, iniciado em meados dos anos 70. A necessidade de uma educação escolar diferenciada surge a partir de uma demanda nacional e mundial a adaptações para atender aos alunos com necessidades específicas e ao multiculturalismo, forçando flexibilidade nos currículos. Dentro desta conjuntura, foram criadas as Diretrizes para a educação escolar indígena, o Referencial Curricular e uma coleção de livro didático e paradidático voltados para a educação escolar indígena (TROQUEZ, 2012).

O currículo, assim, passa a ser elaborado com base nos interesses locais que são acoplados aos conhecimentos universais. Um ponto a se notar na confecção dos currículos específicos, são as necessidades dos jovens indígenas, estes possuem aspirações diferentes das de seus pais, tios e avós. Este é um reforço a instalação

de escolas para que a formação destes jovens indígenas acompanhe o momento sócio histórico no qual estão inseridos. A escola, na lógica de jovens indígenas, é vista como o lugar para amenizar o sofrimento vivido na “roça”, uma alternativa para ultrapassar as fronteiras da etnia e de seu povo. Estes jovens buscam a escola, mas resguardam os conhecimentos tradicionais do seu povo, a escola seria para eles, a negação da exclusão e a superação da dominação, historicamente construída desde a colonização. Portanto, existe uma dialética a respeito da educação escolar indígena, por um lado, há os que optam por uma escolarização voltada para o resgate e reprodução da cultura de dentro, enquanto que, por outro lado, há os que são a favor de uma formação que prepare os jovens indígenas para viverem em contato com o mundo de fora, ou seja, uma educação escolar com conhecimentos ocidentais. A partir dessas colocações, Troquez (2012) questiona qual a proposta de um currículo diferenciado e universalista ao mesmo tempo e, como ambos os tipos de conhecimentos são distribuídos dentro desse discurso pedagógico.

Consta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998) que, a educação escolar indígena, específica e diferenciada, é também um direito indígena, conquistado na Constituição de 1988 e na LDB/96, com lugar assegurado no Conselho Nacional de Educação e uma coordenadoria na Secadi<sup>3</sup> do MEC (COHN, 2014). Essa autora ressalta que o próprio povo indígena luta pela implementação desse direito à escola, para assim atender o direito que lhes é reservado. O RCNEI (1998) enfatiza que

Há ainda muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro e de autonomia e que garanta sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (RCNEI, 1998, p. 6).

Sabemos que as resoluções governamentais caminham paulatinamente e que existem muitas diferenças regionais - ora avanços ora retrocessos - na implementação da educação escolar indígena, mas que há caminhos seguros quando o governo age em conjunto com as comunidades indígenas. O mesmo

---

<sup>3</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

documento ressalta o diferencial pedagógico da educação escolar indígena, recomendando a priorização da educação diferenciada de acordo com cada universo indígena.

Dessa maneira, as comunidades indígenas devem se adequar às exigências governamentais para serem devidamente reconhecidas; as escolas situadas em Terras Indígenas só terão direito ao pleno acesso aos diversos programas que visam o benefício da educação básica se forem consideradas na sua especificidade. Isto só se concretizará por meio da criação da categoria "Escola Indígena" nos respectivos sistemas de ensino. (RCNEI, 1998, p. 12).

Tal como aponta o RCNEI (1998), a construção curricular da educação escolar indígena deve ser liberta de formalidade, pautando-se na realidade de cada grupo indígena, mas não deixa de elencar alguns aspectos, como podemos ver na citação a seguir.

São aspectos fundamentais para as escolas indígenas: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida. Além da flexibilização curricular, em função da realidade comunitária e micro-social, em relação à turma e à escola, o RCNEI revela uma preocupação com as diferenças individuais, que determinam ritmos variáveis de aprendizagem entre educandos, em um mesmo grupo, fazendo-se necessário organizar o trato com o conhecimento e as formas de comunicação em níveis de complexidade diferentes. Essa problemática e os ciclos naturais do desenvolvimento humano, que vão da infância, em suas várias fases, até à vida adulta, que não esgota a capacidade de aprender do ser humano, são determinantes de uma organização curricular por ciclos de formação. Essa lógica de organização pedagógica desloca o centro da razão que, se antes era o conteúdo de ensino em séries, passa a ser o educando e sua aprendizagem em ciclos de formação (RCNEI, 1998, p. 19).

Assegura-se, assim, o respeito com a população indígena e suas especificidades, abrindo caminho para novas práticas pedagógicas e para uma educação escolar cujo eixo norteador liga a dimensão do pensamento tradicional dos velhos com o pensamento contemporâneo de jovens e crianças.

Segundo Candau e Russo (2010), as escolas interculturais indígenas contribuem para a uma nova realidade das concepções de cultura no espaço escolar, não se resumindo a uma espécie de romantismo nem a uma simplificação do currículo.

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário

escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos ético, epistemológico e político -, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (CANDAUI e RUSSO, 2010, p. 151).

O que está em pauta é o reconhecimento de diferentes saberes e que estes possam dialogar. Além disso, importa também que o diálogo seja capaz de estabelecer uma ética, sendo a educação escolar um dos pilares, capaz de promover mudanças de perspectiva e de abarcar outros âmbitos e dimensões da vida pessoal, social e comunitária dos indígenas envolvidos.

Em Minas Gerais, o processo de implementação da educação escolar indígena, ocorre a partir de 1995, com o início do processo de formação de professores, primeiramente em nível de Magistério. Segundo Pereira (2013), a Secretaria Estadual de Educação tinha o objetivo de colocar em prática escolas em quatro diferentes etnias Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá. Segundo essa autora (2013, p. 37), "Trata-se de um projeto da SEE (Secretaria de Estado da Educação), em convênio com a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e o IEF (Instituto Estadual de Floresta), apoiado pela Constituição de 1988".

Podemos considerar este Programa de Implementação das Escolas Indígenas (PIEI), em Minas Gerais como sendo o início da construção de uma educação escolar diferenciada para os Pataxó da aldeia Muã Mimatxi e para muitas outras etnias que vivem em Minas Gerais. Esse foi também um marco da educação intercultural no estado e uma contribuição para a efetivação do que é almejado pela população indígena, para que suas "histórias e anseios sejam adequadamente refletidas na educação pública e nos meios de comunicação" (ONU, 2008, p.57).

A educação escolar indígena é passo importante para *salvaguardar* aspectos culturais desses povos, muitos deles tidos como invisíveis, possibilitando a reparação e a garantia de direitos, por meio do desenvolvimento de ações educativas que preservem toda a sua riqueza e diversidade cultural (MONTEIRO, 2013). Para isso, é fundamental que se reconheça a grande diversidade cultural existente no Brasil e as diferenciações internas existentes entre os próprios povos indígenas e dentro das próprias etnias.

Para compreender melhor esse processo de fortalecimento de antigas tradições, tomemos o caso específico dos mitos e histórias tradicionais do povo Pataxó, tomando como foco a aldeia Muã Mimatxi, onde realizamos a pesquisa.

### **Histórias indígenas e educação intercultural**

A história e a cultura indígena são basicamente compostas de narrativas, sejam elas na forma oral ou como atualmente na forma escrita. Segundo Benjamin (1996), a história é tida como processo real, como narração. Assim, literatura e história andam juntas, processo que vem desde o nascimento do pensamento grego e que nós o herdamos. De tal maneira que há uma importância na narração para a constituição do sujeito, denominada como memorização, “da retomada salvadora pela palavra de um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento”. (p. 6)

As histórias<sup>4</sup> indígenas podem ser consideradas parte do diverso patrimônio que constitui culturas. Como exemplo, podemos citar a implementação de projetos da Direção-Geral de Educação de Portugal (2017), que direciona a educação intercultural no viés das histórias: onde a história de cada povo é o potencial para que esta modalidade de educação ocorra. Os povos indígenas, além de criadores e mantenedores de riquezas culturais que merecem ser valorizadas e preservadas, são também sujeitos de direitos, que pedem o reconhecimento da sua contribuição para a formação tanto do patrimônio cultural como da sociedade brasileira em geral.

É o que se passa em particular na aldeia Muã-Mimatxi onde há uma pedagogia diferenciada, carregada do sentido de sociabilidade específica do povo Pataxó presente na comunidade. Como escreve Kanatyo (2001), é uma “pedagogia da lente do nosso olhar e as mãos da natureza”, relacionada com a natureza, de onde extraem todo o seu conhecimento, segundo ele, em um movimento que entrelaça a “nossa educação” e a “nossa vida na terra”.

Nessa aldeia Pataxó, o currículo escolar se baseia na concepção de que o indígena precisa saber dialogar os saberes da aldeia e os do mundo. Esta ideia foi

---

<sup>4</sup> Histórias do Povo, Histórias de Origem, Histórias de Vida e Histórias contadas – Assim caracterizadas pela comunidade estudada.



representada por um desenho de uma árvore (Ver figura a seguir) onde os vários ramos representam uma área do conhecimento que integram o currículo da escola, isto visando o futuro, tratando-se assim de um currículo que versa a tradição indígena, mas com uma visão para o plano de futuro da aldeia e de cada um de seus moradores.



Fonte: KANATYO, SARAH, SIWÊ, DUTERAN, LIÇA E CLÓVES. A escola Pataxó Muã Mimatxi. *Revista Diversa* – UFMG, edição 19, 2012.

O pensamento tradicional dos velhos é contemplado especialmente nas disciplinas *Uso do território* e *Cultura Pataxó*, em que há presença do desenho e da oralidade, instigando ao aluno que não percam o seu “laço de vivência com a terra”, pois para os povos indígenas, a experiência de vida com a terra é um importante aspecto da educação escolar.

Cuidar e lutar pelo nosso território faz parte do cotidiano e da vida do nosso povo. É através do Uso do território que ensinamos nossos filhos a cuidar da

terra para que eles entreguem a terra com saúde e vida para seus filhos (Silva e Leite. 2013, p. 29).

Como afirma Silva e Leite (2013), o conhecimento da natureza e o diálogo entre o índio e a natureza são parte da cultura Pataxó, reconhecendo o território como todo um ecossistema que está entrelaçado à cultura e esperando que as diferentes gerações o preservem e busquem melhorias. Daí decorrem muitos temas que são parte do currículo diferenciado dentro da escola indígena na aldeia Muã Mimaxti.

A disciplina *Cultura Pataxó* constitui outra rica oportunidade para trabalhar esses aspectos relacionados exatamente à Cosmologia desse povo, aos mitos e costumes de velhos, bem como da sua vida no decorrer do tempo. A altura de exemplo, apresentemos uma história que ilustra a pedagogia citada por Kanatyó<sup>5</sup>, que é contada e recontada por diferentes gerações.

### **O Papagaio e o Índio**

*Era uma vez um papagaio que sentia muita fome, porque o bom tempo passou de alegria e de fartura. Naquele tempo nunca faltou nada para ele e para sua família. O papagaio se perdeu de sua família, mas não sabia o que precisava para viver por ser muito novo, não sabia nem falar.*

*Um dia um pequeno índio foi à mata passear e ver como andava a natureza. Quando o índio passou por uma árvore, ele viu um papagaio muito triste, ele então pegou o papagaio e levou para casa, quando chegou em sua casa o índio mostrou o papagaio para sua mãe.*

*A mãe do índio deixou o índio ficar com o papagaio, mas com uma condição, o índio tinha que cuidar muito bem do papagaio. O papagaio estava muito triste, o índio então deu comida e fez uma casa para o papagaio.*

*O índio mostrou seu papagaio para seus amigos e depois disso o índio ensinou o papagaio a falar, a brincar e com isso ele acostumou com o índio e com todos da aldeia porque o tratava bem.*

*Depois de tudo que o índio fez pelo papagaio eles se tornaram grandes amigos mesmo sendo tão diferente um do outro. É por isso que não importa as diferenças de um para o outro para ter um bom relacionamento.*

Esta história foi contada por Siwê<sup>6</sup> e trabalhada na oficina teatral do Projeto Poranduba<sup>7</sup>. Segundo Siwê, em entrevista publicada em Veas (2017), a história foi contada com teor pedagógico, pois há algo a ser ensinado. Para os Pataxó da

---

<sup>5</sup> Professor e líder da aldeia Pataxó Muã Mimaxti.

<sup>6</sup> Coordenador e professor da escola da Comunidade Muã Mimaxti.

<sup>7</sup> Acerca desse projeto, ver nota 2.

aldeia Muã Mimatxi o papagaio é um xamitoo<sup>8</sup> importante. “É um animal xamitoo que tem o poder da palavra. Ensina a palavra, ensina o canto, ensina a pessoa fazer o uso da palavra”. Assim, na fala de Siwê há uma inversão; se na história é o índio que encontra o papagaio e o ensina a falar, aqui o papagaio é como um mestre que ensina fazer o uso da palavra. Siwê afirma tratar de “um animal muito importante para nós, pois conta um pouco da questão da música”, tão cara às manifestações simbólicas e lúdica dos povos indígenas.

Essa história trata de diferenças e suas possibilidades de amizade, ou, ao menos, de um bom relacionamento entre os mesmos. Segundo Siwê (VEAS, 2017), estas histórias sempre são contadas de maneiras diferentes, e, tanto o ambiente como a vida que cada contador leva influência na hora de contar. Por exemplo, quando crianças contam uma história da comunidade, elas usam um ambiente que eles percebem na comunidade. Usa o ambiente da mata, do rio, da natureza (VEAS, 2017). Esse é um aspecto ressaltado por Benjamin (1996), ao apontar que o narrador deixa suas marcas nas histórias que conta, como as mãos do oleiro na argila do barro.

Siwê aponta que na aldeia Muã Mimatxi não são apenas os mais velhos que contam histórias, pois, alguns jovens e crianças também narram histórias, sendo a contação de história um aspecto da educação na comunidade, da pedagogia e do currículo escolar do povo (VEAS, 2017). Segundo Silveira (2016), contar histórias é uma das práticas educativas que contribuem para a diversidade cultural, e não é trabalho fácil.

O contar toma corpo na voz do narrador que torna presente no gesto a ação que ele deseja representar. A história é dinâmica e o gesto, integrando a narração, elabora na sua linguagem os momentos da narrativa traçando o percurso do narrar, compondo a seu tempo a trajetória da história que desenvolve, compondo uma imagem real que apoia o sentido da imagem mental que o contar vai construindo (SILVEIRA, 2016, p.7).

Isso acontece na narrativa oral, uma atividade que exige do contador domínio sobre si e sobre o público ouvinte, além de habilidades específicas de persuasão e controle. E, como dissemos anteriormente, o contador ainda deixa suas marcas nas histórias que conta, imprimindo nelas suas especificidades.

O contar histórias para a comunidade indígena envolve simbologias e

---

<sup>8</sup> Animal com certo encantamento para o bem da comunidade.

cosmologias específicas, e, ora, sagradas. Observamos durante o trabalho de campo que a escola da aldeia se encontra envolvida nos tempos cosmogônicos, que são representados em um instrumento didático-pedagógico que os professores desenvolveram no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Trata-se do *Calendário Socioecológico*<sup>9</sup>, que guia, por assim dizer, as atividades não só escolares, mas da aldeia como um todo. Tal instrumento reforça a *cultura de dentro* e prepara a comunidade para um espaço de salvaguarda cultural.

Embora o currículo diferenciado evidencie um grande avanço para a população indígena, no que diz respeito a seus direitos, os objetivos propostos pela diferenciação nem sempre são atingíveis, o que torna a proposta educacional frágil, de acordo com Troquez (2012). Isso ocorre, segundo a autora, pois ainda há um enrijecimento entre a academia e conteúdos locais que são superados a passos lentos.

Porém, além de estabelecer quais conhecimentos são válidos ou não, o currículo é capaz de designar identidades e diferenças, pois é um lugar de tensão que vai além da forma de ser e saber estipuladas pela cultura hegemônica. Segundo Pavam e Lopes (2013), um currículo intercultural é tecido pelo diálogo entre as diferenças, cujo trânsito entrelugares representa, em certa medida, uma luta pela sobrevivência e a produção de desdobramentos na identidade. Em um nível concreto podemos citar as práticas que a comunidade escolar indígena propõe, que ao mesmo tempo que sensibiliza com a *cultura de dentro*, traz a tensão da *cultura de fora* (da comunidade).

Com um currículo em que os diferentes conhecimentos e produções culturais se entrecruzam e dialogam entre si, indígenas acadêmicos, por exemplo, têm seus destinos traçados nos entrelugares, nos interstícios culturais (LIMA, 2013, p.12.). Contudo, ainda existe uma luta constante para *desativar* o modo de colonialidade e *ativar* o modo interculturalidade, não somente dentro dos espaços acadêmicos, mas também no cotidiano de uma sociedade, onde um tipo de conhecimento não se sobreponha o outro, mas que se relacione de igual para igual, com uma

---

<sup>9</sup> Para obter mais informações sobre esse instrumento, ver: PADUA, K. C.; VEAS, M. R. L. B. Potencialidades interculturais do calendário socioecológico. **A formação intercultural em narrativas de professores indígenas**. 1ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 73-87.

nova epistemologia, reconhecendo as suas especificidades (PAVAM e LOPES, 2013)

Nas escolas indígenas, chama-se atenção para uma nova epistemologia que tem por base um ensino bilíngue, e que se encontram ora em estranhamento e afastamento, ora em aproximações que geram visibilidades que favorecem a educação escolar para povo indígena. (BAMBIRRA e ZACCUR, 2012). Os mesmos autores defendem que o modelo de educação intercultural é rico e que, por sua vez, se integrados à educação de escolas da cidade, possivelmente, gerariam melhores resultados à educação do país, uma vez que a escola ao se comunicar com os alunos estabelece um tipo de linguagem e ensino hegemônico, camuflando, se não, silenciando as diferenças culturais e linguísticas de crianças, que frequentam escolas comuns. Essa característica da educação escolar intercultural e bilíngue, parte do princípio do zelo e afetividade existente no meio educativo das comunidades indígenas, em relação às suas raízes. É nesse sentido que estudos da antropologia veem a escola como um lugar de diálogo entre culturas, não apenas como um espaço cultural, mas também um espaço de privilégio e oportunidade para a afirmação social de cada sujeito envolvido no processo educativo.

Em certo sentido, para o povo Pataxó da aldeia Muã Mimatxi já existe um zelo por tudo o que é transmitido de geração a geração e essa é uma marca em várias falas dos professores da escola.

Tem muitas coisas que estão nas histórias que a gente tem que levar para não apanhar da vida, né. Não dar coisa errada com a gente. Então, a gente tem que aprender a respeitar essa vida que é ancestral, que são coisas reais que tão no mundo. Então, isso é muito importante, e dentro da escola a gente trabalha com isso, lições de vida que a gente tem que são as histórias. (VEAS, 2017, p.121)

Assim, os conhecimentos indígenas serão sempre repassados, respeitados e (re)interpretados de diferentes maneiras de acordo com cada época. E como menciona Siwê, são essas histórias que trazem lições para a vida, portanto, o essencial de cada história sempre será preservado, somente assim um conhecimento tradicional ganha seu devido valor de acordo com a concepção da comunidade em questão. Quando algo é preservado e transmitido em uma determinada comunidade já se tornou uma tradição, como ocorre para esse povo Pataxó.

## Considerações Finais

Toda essa tradição educativa envolve o processo de direito à educação escolar diferenciada que está em desenvolvimento na aldeia Muã Mimatxi, como resultado de um longo processo de negociações entre o Estado e as lideranças dos povos indígenas. Há um forte discurso sobre o currículo diferenciado e a educação intercultural que, para alguns pesquisadores, ameniza o caráter político (de luta e confronto entre culturas e classe sociais) alegado à educação. Mas, por outro lado, a educação intercultural é vista como forte aliada à redução dos níveis de analfabetismo, à falta de escolarização e ao combate à exclusão social. Este segundo caráter parece prevalecer, confirmando com mais força os efeitos positivos da educação escolar diferenciada, inclusive, pelos próprios sujeitos indígenas que, com um modo próprio de viver, são capazes de inter-relacionar cosmologias, conhecimentos e tradições diferentes sem que enfraqueçam suas raízes étnicas e, por vezes, criando um novo modo de interpretar e significar os valores da sociedade atual.

O que reforça a educação intercultural, na aldeia Muã Mimatxi, é a relação com a história local. Embora os Pataxó sejam um povo oriundo da Bahia, a sua história já se enraizou nas terras mineiras, habitadas por eles atualmente. As histórias e o trabalho que é realizado com as novas gerações da comunidade nos remete ao pensamento de Cardoso e Bueno (2012, p. 2), para quem a busca pela “história local, uma comunidade ou cidade dá sentidos a sua existência, e deixa registrada sua própria percepção, de suas raízes que muitas vezes o oficial esconde”. Além disso, na aldeia pesquisada e na visão dos/as professores/as entrevistados/as, o aspecto lúdico se destaca como um dos responsáveis pela transmissão de conhecimentos indígenas. Dessa maneira, crianças e jovens conseguem se envolver mais facilmente com as atividades e assimilam melhor suas mensagens pedagógicas.

Porém, como já mencionado, a educação escolar indígena intercultural se torna possível a partir do momento em que se tem a formação de professores indígenas, e desde a formação, o currículo é diferenciado. Uma das assertivas para essa formação é exatamente a produção de materiais didáticos para que estes sejam utilizados na escola, nos quais muitas histórias indígenas são publicadas,

algumas delas produzidas pelos próprios professores/as indígenas durante o seu percurso de formação.

Dessa maneira, os conhecimentos tradicionais, os valores e costumes são transmitidos não apenas no dia a dia em uma educação informal, mas também constitui o cerne do currículo escolar, como ocorre na aldeia Muã Mimatxi, onde vários elementos do currículo diferenciado, como o Calendário socioecológico e as disciplinas *Uso do território* e *Cultura Pataxó*, dão suporte e reforço para salvaguardar as tradições da comunidade. Constituem instrumentos educativos que possibilitam o diálogo aberto entre as diferentes gerações da comunidade. Segundo Sarmiento (2005, p. 375), são essas relações intergeracionais que constituem um aspecto central na mudança social e da própria comunidade indígena. Isso foi observado nas incursões de campo que fizemos na aldeia; nos livros e materiais utilizados na escola e que nos foram disponibilizados pelos indígenas; nas entrevistas narrativas e nas próprias histórias aqui analisadas.

Em relação às histórias, Sarah, em entrevista realizada em 2016 (VEAS, 2017, p.132), comenta: [...] “Quando essas histórias foram contadas na escola, os meninos já estão tudo formado, agora é para essa geraçãozinha”, sinalizando que se trata de um círculo ininterrupto, de geração em geração. Em sua entrevista, Kanatyó também ressalta esse aspecto: “As histórias que vamos passando para as crianças e jovens são histórias que eu aprendi desde meu tempo de criança, na aldeia Barra Velha, quando a gente vivia lá” (VEAS, 2017, p.132).

Por outro lado, há também o que assegura a sustentação do indígena na sociedade e que, como eles mesmos garantem, dão poder diante do branco. São as disciplinas escolares, o conhecimento tradicional do ocidente e questões contemporâneas da humanidade, abrangendo um maior campo de visão em relação ao aprendizado desse povo. A educação intercultural praticada na aldeia Muã Mimatxi coloca duas lógicas lado a lado: a ocidental e a indígena. Porém, essas relações entre lógicas diferentes pautam-se em concepções de que só é possível uma relação intercultural quando se firma a sua identidade, relacionando com outros conhecimentos, sem que isso desfigure a sua própria cultura.

Na aldeia Muã Mimatxi, como destacaram Silva e Leite (2013), cada geração tem seu espaço a ser vivenciado, os saberes ali recebidos são compartilhados com os que o cercam através do diálogo, e este diálogo prepara

cada grupo geracional para os seguintes, de tal maneira, que a aprendizagem é ciclo sem fim e acontece entre todas as faixas etárias, vivenciada cada um à sua maneira. E a escola na aldeia Muã Mimatxi, como parte da comunidade, sendo uma instituição que busca resolver os problemas coletivos, torna-se central nesse movimento contínuo de ensino e aprendizagem intergeracional. Na escola, alunos e professores expressam suas *emoções, sentimentos, sonhos e histórias de vida*.

Por estar inserida em terra indígena, a escola ganha novos contornos, como comenta Kanatyó: “a gente tem hoje uma escola onde a gente tem esse direito de estar nos fortalecendo [...]”. Para ele, a escola é um espaço “que faz parte da vida, onde acontece relações e interação entre pessoas e a natureza” (VEAS, 2017, p. 133). A educação escolar, em certo sentido, está tão próxima à vida da comunidade que praticamente toda a tradição da oralidade e dos desenhos (um dos primeiros meios educativos dos povos indígenas) encontram-se inteiramente conectada ao ensino. É o que ressalta Siwê, ao nos falar da prática de contar histórias, uma das marcas do povo Pataxó.

A gente sempre trabalha com as histórias dentro da nossa escola, nossas crianças sempre gostam de ouvir histórias. Na escola, isso é importante porque isso vai passando para as crianças de uma forma didática, através desses conhecimentos né, de respeito, de valorizar o outro de estar entendendo o outro. Tem muita coisa que nas histórias são importantes como fonte de valores para a formação das pessoas. E dentro da escola essas histórias são importantes a respeito dessa valorização e na formação da nossa criança. (VEAS, 2017, p.134).

Em especial, na aula denominada intercultural, há um diálogo que tem vistas ao fortalecimento das histórias de cada um. Trata-se de uma aula intercultural, no sentido que é o encontro entre várias faixas etárias, entre o conhecimento antigo e o novo, nestas aulas um tema é eleito como central e em torno dele vão emergindo as colocações de cada um dos participantes da aula. Há introdução de brincadeiras, teatros e histórias bem como momentos de socialização de ideias e opiniões (SILVA e LEITE, 2013; PÁDUA, 2018).

Parece ocorrer na escola da aldeia Muã Mimatxi o que Espejo (2012) recorda como uma relação dialética entre os sujeitos participantes da educação e destes com a sociedade em geral, isto nos diversos níveis. Tanto é que esta educação consegue incentivar uma ação partícipe com a comunidade, uma vez que se pauta incessantemente no Plano de Futuro. Tal como afirma Espejo (2012), toda a



educação entrecortada pela tradição oral elabora uma participação comum e recíproca em busca da solidariedade, ao menos na comunidade onde se desenvolve e incentiva a desenvolver iniciativas relacionadas à terra e à cultura.

Na escola da aldeia Muã Mimatxi, cuja proposta busca colocar em prática a perspectiva de “trabalhar com a cabeça e o coração da nossa gente”. Ao exercerem o direito à educação e a formação das novas gerações para assumirem a cultura indígena, guardando memórias e celebrando novas conquistas dentro dos valores do povo Pataxó, estão praticando a interculturalidade.

Segundo Siwê, a educação escolar diferenciada permite essa maior liberdade para transmissão de mensagens de suas tradições, sendo as histórias um dos principais meios dessa divulgação de sua cultura (VEAS, 2017). Contadas também para alunos de escolas não indígenas e em diversas oportunidades e projetos de intercâmbio, dentro e fora da aldeia, como vimos acontecer durante o trabalho de campo, “fazendo com que a história não fique só no povo, mas também que passe para outros povos, outras sociedades, para conhecer um pouco essa realidade de muitas histórias”, de tal modo que a dinâmica da educação intercultural, possa ser uma ocasião para se conhecerem “novos Brasis”, como apontou Siwê.

## Referências

BANBIRRA, Vera Lúcia de M; ZACCUR, Edwiges. **Uma casa de ensinar e aprender no extremo do Brasil**. 35ª Reunião Nacional da ANPEd. Porto de Galinhas – PE, 2012.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRÁS, Kanatyo; PATAXÓ Sarah; PATAXÓ Siwê; PATAXÓ Duteran, PATAXÓ Liça; PATAXÓ Cloves **A escola pataxó Muã Mimatxi**. Diversa. REVISTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Ano 10 - Número 19 - maio de 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/19/artigo-escola.html>.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. *Rev. Diálogo Educ.*,

Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>

CARDOSO, Thiago Mota; Pinheiro, Máira Bueno (Orgs.). **Aragwaksã: Plano de Gestão Territorial do povo Pataxó de Barra Velha e Águas Belas**. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012.

COHN, Clarice. **A cultura nas escolas indígenas**. In: CESARIO, P. N.; CUNHA, M. C.(orgs). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura, 2014.

ESPEJO, Juan Cornejo. **Educación, interculturalidad y ciudadanía**. *Educar em Revista*, n. 43, Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil, p. 239-254, enero-marzo, 2012.

KANATYO. **Cada dia é uma história**. Brasília – MEC, SEF, 2001

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. **Identidades/diferenças indígenas nas teias de um currículo universitário**. 34º Reunião Nacional da ANPEd. Natal – RN, 2013.

MONTEIRO, Ana Clédina R. **A Formação de Professores e a Diversidade Cultural nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ONU. **Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro, 2008.

PÁDUA, Karla Cunha; Fry, Peter. **The school as a project for the future: a case study of a new Pataxó Village School in Minas Gerais**. *Vibrant, Virtual Braz. Anthr.* vol.12 no.2 Brasília July/Dec. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-43412015v12n2p273>

PADUA, Karla Cunha. **A interculturalidade em narrativas de professores/as indígenas: um estudo na aldeia Muã Mimatxi**. REVISTA COCAR (ONLINE), v. 12, p. 34-59, 2018

PADUA, Karla Cunha; VEAS, Maria Regina Lins Brandão. **Potencialidades interculturais do calendário socioecológico. A formação intercultural em narrativas de professores indígenas**. 1ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 73-87

PAVAN, Ruth; LOPES, Maria Cristina L. P. **A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia-GO, 2013.

PEREIRA, Verônica Mendes. **A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá**. 2013.158f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

Republica Portuguesa. **Direção Geral da Educação. Escola Intercultural**. Portugal, 2017/2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005, 361. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000200003>

SILVA, L. J.; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. As Ações Educativas dos Intercâmbios Culturais em Contexto Indígena: A Experiência do Povo Pataxó da Aldeia Muã Mimatxi em tapeçeria - MG. In: Eiterer, Carmem Lucia; LUZ, I. R. (Org.). **Sujeitos da educação diversidade, direitos e participação política**. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013, v. p. 241-260

SILVEIRA, Maria Claurênia Abreu de A. S. **Contador de histórias - voz e performance**. *Linha Mestra*, n. 30, p.1431-1435, set. dez. 2016.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos Curriculares para a Educação Escolar Indígena No Brasil: Da Prescrição Às Possibilidades Da Diferenciação**. 35ª Reunião Nacional da ANPEd. Porto de Galinhas – PE, 2012.

UNESCO. **Declaração das Nações Unidas Sobre Direito dos Povos Indígenas: perguntas e respostas**. 2.ed. Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO, 2009. 80 p.

UNESCO. **2019: O Ano Internacional das Línguas Indígenas: “Quando beber água, lembre-se da fonte**. *O Correio da Unesco* (Online). Paris, Janeiro-Março, 2019. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366654\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366654_por) .

VEAS, Maria Regina Lins Brandão. **Histórias Indígenas e Suas Potencialidades Para a Educação Intercultural: um estudo na aldeia Muã Mimatxi**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.