

Didática intercultural e decolonial entre o povo Iny da aldeia Buridina: possibilidades epistêmicas da educação escolar indígena brasileira a partir da reconstrução dos costumes das línguas maternas¹

Natália Rita de Almeida^{1*}  Marilza Vanessa Rosa Suanno² 

João Henrique Suanno³  Marcos Fernandes-Sobrinho⁴ 

¹Universidade Federal de Goiás - Brasil

²Universidade Federal de Goiás – Brasil

³Universidade Estadual de Goiás – Brasil

⁴Instituto Federal Goiano /Universidade Federal de Catalão - Brasil

*Autor de correspondência: nataliarita@discente.ufg.br

RESUMO

A pesquisa se baseou na análise bibliográfica acerca dos conceitos de didática intercultural e decolonialidade de Vera Candau (2023), Catherine Walsh (2005) e Walter Mignolo (2005). Ademais, trabalhou-se com autores que desenvolvem pesquisas a respeito da Escola Indígena Maurehi como Leandro Mendes Rocha (1998), Joel Orlando Bevilaqua Marin (2009) e Maria do Socorro Pimentel da Silva (2009), com intuito de contextualizar o surgimento e o processo de criação da didática escolar indígena em específico entre os Iny. A análise documental é desenvolvida a partir do contato do documento atualizado do Projeto de Cultura e Educação Karajá/Iny (2024), cedido pela diretora da escola indígena para consulta. Conclui-se que a didática intercultural e decolonial é uma possibilidade epistêmica para a contribuição da equidade na educação.

ABSTRACT

The research was based on a bibliographical analysis of the concepts of intercultural didactics and decoloniality by Vera Candau (2023), Catharine Walsh (2005) and Walter Mignolo (2005). In addition, we worked with authors who develop research on the Maurehi Indigenous School such as Leandro Mendes Rocha (1998), Joel Orlando Bevilaqua Marin (2009) and Maria do Socorro Pimentel da Silva (2009), in order to contextualize the emergence and process of creation of indigenous school didactics particularly among the Iny. The documentary analysis is developed from the contact document updated of the Project for Culture and Education Karajá/Iny (2024). It is concluded that intercultural and decolonial didactics is an epistemic possibility for the contribution of equity in education.

RESUMEN

La investigación se basó en el análisis bibliográfico sobre los conceptos de didáctica intercultural y decolonialidad de Vera Candau (2023), Catharine Walsh (2005) y Walter Mignolo (2005). Además, se trabajó con autores que desarrollan investigaciones sobre la Escuela Indígena Maurehi como Leandro Mendes Rocha (1998), Joel Orlando Bevilaqua Marin (2009) y Maria do Socorro Pimentel da Silva (2009), con el fin de contextualizar la aparición y el proceso de creación de la didáctica escolar indígena en particular entre los Iny. El análisis documental se desarrolla a partir del contacto del documento actualizado del Proyecto de Cultura y Educación Karajá/Iny (2024). Se concluye que la didáctica intercultural y decolonial es una posibilidad epistémica para la contribución de la equidad en la educación.

PALAVRAS-CHAVE:

Cultura
Didática
Educação
Interculturalidades

KEYWORDS:

Culture
Didactics
Education
Interculturality

PALABRAS-CLAVE:

Cultura
Didáctica
Educación
Interculturalidades

SUBMETIDO: 15 de novembro de 2024 | **ACEITO:** 02 de dezembro de 2024 | **PUBLICADO:** 19 de dezembro de 2024

© ODEERE 2024. Este artigo é distribuído sob uma Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¹O presente artigo é resultado de reflexões construídas a partir da disciplina Didática complexa: políticas, teorias y prácticas emancipadoras en la educación y en formación de profesores, viabilizada pela Chamada FAPESP Nº 01/2024 e ministradas presencialmente em solidariedade, colaboração, inovação e parceria entre docentes de 4 programas de pós-graduação de 2 países, sendo eles: Dra. Núria Lorenzo Ramirez (Programa de doutorado em Educación y Sociedad. Facultad de Educación. Universitat de Barcelona – UB/Espanha); Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG/Brasil); Dr. João Henrique Suanno (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Unidade Universitária Nelson de Abreu Júnior. Universidade Estadual de Goiás - PPG-IELT/UEG/Brasil) e Dr. Marcos Fernandes Sobrinho (Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica. Instituto Federal Goiano (Campus Urutai/Goias) - PPG-ENEB/IFGoiano/Brasil).

Breve contextualização histórica acerca da educação do povo Iny

As pessoas levam para suas casas outros conhecimentos e outros saberes, é o que se chama de interculturalidade. O não-indígena aprende ouvindo, participando, perguntando e com o indígena não é diferente (Wahuka Karajá, 2024).

O presente artigo volta-se à importância da didática intercultural e decolonial como formação e revitalização da língua e dos costumes dos povos Iny, na aldeia Buridina, enquanto um processo de luta e de reparação histórica. A aldeia em comento fica às margens do Rio Araguaia, na cidade de Aruanã no Estado de Goiás, encurralada pela urbanização e turismo. Nesse contexto, a invasão dos não-indígenas nos territórios dos povos Iny causou mazelas físicas, psicológicas, emocionais, religiosas e de existência, sendo à força que os não-indígenas impuseram sua cultura, costumes e religião, acabando por escravizar indígenas no século XIX durante as navegações no rio Araguaia, em virtude da Revolução Industrial na Europa, que refletiu nesse período no Brasil, havendo a ideia de explorar o território no interior do país com o objetivo de atingir o progresso e a modernização.

Apenas ao final do século XX, com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, houve reivindicações e a luta dos movimentos indígenas. A partir da década de 1990, com o processo de redemocratização do Brasil, os movimentos indígenas se fortaleceram (Rocha, 1998) e, no caso dos Iny de Buridina, desenvolveu-se o projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, o qual originou a escola indígena e o museu indígena.

Os fundamentos da alfabetização pelos conhecimentos indígenas consideram tudo o que a criança já aprendeu antes de chegar à escola. Desse modo, é possível aproveitar o seu conhecimento para motivá-la no processo de aquisição da linguagem escrita, ou seja, introduzindo-a no mundo das letras, mas levando em conta os modos de aprender na sua comunidade (SILVA, 2020, p. 73).

A discussão, que se mostra, volta-se a conceitos de interculturalismo crítico, didática intercultural e decolonial, trazendo as causas da assimetria cultural, baseando-se, consoante Silva (2009), no direito a uma cidadania intercultural, a uma cidadania indígena, buscando desconstruir o diálogo da descolonização do

poder, do saber, isto é, da imposição cultural, defendendo a educação cidadã que respeite os direitos coletivos e individuais nem sempre respeitados. Haja vista o empenho da saudosa professora Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva, grande colaboradora e coordenadora do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, o qual deu origem à criação da escola e do museu indígenas, este trabalho tem por objeto de investigação a disciplina bilíngue de Iny Rubè, que é o elo de construção e de perpetuação prática de saberes ancestrais no espaço da Escola Estadual Indígena Maurehi, na cidade de Aruanã- Goiás.

Nesse sentido, é relevante mostrar para a criança sobre o que escrever na sua língua materna e para que serve esta escrita. Para isso, o/a alfabetizador/a precisa ter, em seu planejamento, objetivos claros e considerar a autoria da criança, endereçamento de toda a sua produção, mesmo ainda na etapa do fazer textual a partir de desenhos, rabiscos e "garatujas", ou hipóteses individuais de escrita das crianças (SILVA, 2020, p. 73).

Na Escola Estadual Indígena Maurehi, espaço de resistência da língua e dos costumes maternos, configura-se a disciplina Iny Rubé, sendo de grande importância à revitalização e à manutenção da língua materna e dos costumes Iny dentro da aldeia Buridina. Os estudantes dessa comunidade eram matriculados em escolas católicas com vista à catequização. Desse modo, os Iny estudavam no extinto colégio catequista às margens do Rio Araguaia nos séculos XVII e XVIII.

No presente trabalho, identificam-se os povos conhecidos como Karajá por Iny. Karajá, no Tupi, significa macaco grande. Tal alcunha foi deferida pelos não indígenas bandeirantes aos povos originários das margens do Rio Araguaia. Na verdade, o nome originário da Etnia é Iny, que significa "nós, povo" (Instituto Socioambiental, acesso em 20/09/2024). A língua materna Iny origina-se do tronco linguístico Macro-Je. As aldeias Iny são bilíngues na sua maioria, porém existem algumas delas trilíngues, porquanto, com a proximidade territorial com os Tapirapé, há aldeias que falam Tapirapé, Iny e Português por conta dos casamentos Inter étnicos (Instituto Socioambiental, acesso em 20/09/2024).

Os Iny de Buridina, por estarem próximos às beiradas do Rio Araguaia, na região onde hoje se instala a cidade de Aruanã, vivem muito próximos aos não indígenas, dividindo o mesmo território. A tomada de grande parte do território pelos não-indígenas, chamados pelos Iny de Tori, deu-se através do extermínio dos

povos originários por meio do contato e dos conflitos ocasionados pelo etnocentrismo gerado por parte dos europeus e dos descendentes contra a cultura indígena.

“[...] quando pensamos em visão de mundo onde nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos são pensados e sentidos através de nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência” (ROCHA, 1998, p. 107).

E essa forma de visão etnocêntrica por parte dos não-indígenas ocasiona conflitos até hoje pela falta de divulgação de um olhar mais profundo e sensível a partir de algo, que, dentro da História, integra a chamada ancestralidade, raízes culturais que foram se perdendo através do conflito desumano entre indígenas e não-indígenas. Afinal, quem são os forasteiros? Em benefício de quem o dito progresso é progresso?

Processo de Integração: A Catequização

No Colégio Santa Isabel, ingressaram indígenas de etnias da região. Dentre os 41 alunos registrados em 1878, 20 eram Kaiapó, 12 Tapirapé, cinco Karajá, dois Xavante e dois Gorotiré. Algumas crianças das etnias Guajajara, Pivoca e Xerente também foram matriculadas (MARIN, 2009, p. 156).

Em face da diminuição de crianças indígenas, a partir do ano de 1879, a unidade escolar passou a admitir algumas crianças nacionais com o propalado objetivo de aumentar o intercâmbio cultural entre indígenas e não-indígenas – “[...] meninos cristãos, indigentes, destinados a miséria e a ignorância”, segundo o governo (MARIN, 2009, p. 156).

Esperava-se, no Colégio Santa Isabel, segundo Marin (2009), que essas crianças aprendessem a ler, a escrever e a trabalhar nas oficinas, bem como falar as línguas indígenas na interação cotidiana com os outros aprendizes. Dessa socialização, os governantes acreditavam que se poderiam formar catequistas instruídos na relação com os indígenas, no conhecimento de seus hábitos e comprometidos com a importante missão civilizatória.

A educação determinada no Colégio Santa Isabel não criou condições para que seus educandos tivessem posições sociais semelhantes às dos

colonizadores, pelo contrário, ainda, segundo Marin (2009), preparava os indígenas para um espaço às margens da sociedade. A pedagogia utilizada disseminou entre seus alunos o conceito de inferioridade da cultura indígena para que se sentissem envergonhados de seu povo, de suas origens, de suas tradições e passassem a adotar traços dos modos de vida do não-indígena. Tendo por referência essa educação, antes imposta por interesses dominantes etnocêntricos, pensa-se a interculturalidade como quebra desse paradigma, imperando o respeito à diferença, à prática da alteridade, criticando o pensamento colonial, como afirma Mignolo (2005):

Significa pensarlos como momentos de desprendimiento y apertura en el proceso de decolonizar el saber y el ser; de la modernidad, el ocultamiento de la colonialidad y, en consecuencia, la invisibilización del pensamiento decolonial en germen [...] hay una tendencia general a entender el pensamiento construido a partir de la historia y la experiencia europeas como si estuviera des-localizado (MIGNOLO, 2005, p. 33).

No Brasil, assim como em outros países das Américas, segundo Silva (2009), as minorias étnicas vivem importantes processos de luta política que levaram os estados nacionais ao reconhecimento de direitos relacionados à preservação de culturas e de línguas. Como consequência desse fato, nos últimos anos, consolidou-se uma mudança profunda na política oficial. No campo da educação escolar, respaldou-se por uma legislação que permite aos indígenas desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abram as portas para novas formas de inserção na sociedade não-indígena brasileira com ênfase em uma cidadania que respeite as diferenças, o outro.

Pela Constituição Federativa do Brasil de 1988,

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

(Art. 231 – Cap. VIII, Constituição da República Federativa do Brasil) Artigo.210.

2º O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas o uso de sua língua maternas e processos próprios de aprendizagem

Artigo 215.

O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes dos processos civilizatórios nacionais

Artigo 242

1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Assim, na trilha do preceito constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) traduz nos seguintes termos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1988, n.p.).

Segundo Rocha (1998), até 1988, a legislação era marcada por um viés integracionista, pautado pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao bilíngue, a tônica foi sempre negar a diferença, fazer com que se transformassem em algo diferente do que eram. Com os Iny não foi diferente.

Dados de Rocha (1998) afirmam que, até o século XIX, Goiás enfrentava um sério problema haja vista a política de crescimento progressista da época ser a comunicação em relação ao resto do país, havendo duas vias comunicativas naturais da província. À vista disso, os Rios Araguaia e Tocantins eram pouco utilizados. Esse problema foi resolvido pela intervenção do Estado, com a criação de presídios e o estabelecimento de aldeamentos ao longo dos rios Araguaia e Tocantins. O Governo Imperial, com o objetivo de dinamizar a catequese, fundou novos aldeamentos indígenas e reformou os já existentes para viabilizar a navegação, assegurando a mão-de-obra necessária, garantindo o reabastecimento dos barcos, controlando os ataques indígenas e preparando o terreno à expansão da frente pecuária.

Os presídios, ao longo das Bacias do Araguaia e Tocantins, datam de 1849, quando através do aviso de 29 de janeiro, o Governo Imperial autoriza a criação desses estabelecimentos às margens do Araguaia. Em cumprimento às determinações do aviso, o Governo Provincial fundou os presídios de Santa Leopoldina e Santa Izabel, e estabeleceu o de Santa Maria com a finalidade de serem pontos militares destinados à proteção e suporte das navegações dos rios Araguaia e Tocantins, além de atrair as populações não-índigenas e auxiliar na

catequização dos indígenas (ROCHA, 1998, p. 72).

A organização de aldeamentos com objetivo de transformá-los em povoação constituía traço característico da atuação dos capuchinhos em Goiás, sendo um processo muito eficaz trazer os índios ao conclamado progresso e trazer junto aos aldeamentos a população não-índia, estabelecendo componentes das frentes de expansão que atingiam a região. No caso de Goiás, a pecuária. Essa população, portadora de todos os tipos de doenças (inclusive venéreas), juntou-se aos indígenas formando arraiais, dando origem a núcleos urbanos atuais de Goiás como Pedro Afonso e Boa Vista.

Os missionários (capuchinhos, dominicanos e salesianos) funcionaram mais como elementos de desestabilização da cultura tribal e como representantes dos interesses das frentes de expansão, sobretudo da pecuária, do que como os representantes dos interesses indígenas, como os apologistas da atuação missionária querem fazer crer (ROCHA, 1999, p. 16).

Segundo Chaim (1974, p. 22), a partir de 1750, através das ações compreendidas pelo ministro português, Marquês de Pombal, objetivou-se dar um novo rumo à política indigenista: “[...] ao invés de conservar o índio segregado, como pretendiam os jesuítas, Pombal objetivava transformá-los em cidadãos ativos na tarefa de povoamento, por meio da sua integração na comunidade”. Em Goiás, essas novas diretrizes foram materializadas através dos aldeamentos indígenas, conforme se afirma abaixo:

A tese jesuítica de liberdade do índio, da necessidade de educá-lo e prepará-lo para a vida civilizada, foi aplicada em Goiás nos aldeamentos oficiais. De outro lado, a concentração da silvícola em povoações administradas por leigos que deveriam zelar pela sua educação e interesse, sem, contudo, separá-lo da comunidade colonial - haja a vista a obrigatoriedade da ministração da língua portuguesa - e a permissão à utilização do índio como trabalhador assalariado (eram fatores que atendiam) às antigas reivindicações dos colonos e fomentava maior integração entre as duas categorias de população (CHAIM, 1974, p. 79).

Diante disso, com os Karajá de Buridina não foi diferente. Segundo Marin (2009), a criação do colégio catequista, o colégio Santa Isabel, deu-se a partir do povoamento no interior de Goiás pelo general Couto de Magalhães, diretor, à época, dos Serviços de Catequese e Navegação do Araguaia, órgão vinculado à secretaria de Estado dos Negócios de Agricultura, Comércio e Obras Públicas da

Província de Goiás.

A infância era percebida como a fase da vida mais adequada para impor o processo educacional proposto pelo colonizador, pela facilidade de ser induzida, uma vez que certos hábitos, práticas e valores não haviam se concretizado, o que tornavam oportunas as tentativas de esvaziamento cultural.

Por consequência, todas as crianças que ingressaram no Colégio Isabel eram batizadas, recebiam outros nomes e participavam de rituais para impor uma nova identidade, como se tivessem nascido outra vez. O batismo estendia o reconhecimento de cristão aos índios, pois era o sinal dado pelo branco para atingir o estatuto de homem civilizado e europeizado. Assim, os indígenas afastaram-se da classificação de selvagem ao mesmo tempo em que se protegiam contra as costumeiras investidas violentas dos colonizadores.

Os Iny da aldeia Buridina, por conta desse processo histórico de apagamento de sua cultura, saberes e língua materna, ao nascerem aprendem primeiro o português, tendo-o como primeira língua. Com a criação da Escola Indígena Maurehi, na década de 1990, iniciou-se o processo de manutenção da língua, dos saberes e dos costumes maternos dos Iny. A escola indígena para indígenas da região do Vale do Araguaia é uma reparação histórica e desenvolvimento da luta e do processo de resistência dessa comunidade.

Análise sociológica educativa da noção de sujeito e identidade

Segundo Hall (1978), o sujeito do Iluminismo baseava-se numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, falando em pensamento moderno, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia, pela primeira vez, quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou idêntico a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.

Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios à negação de identidade e de culturas diferenciadas.

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediarão para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava, G.H. Mead, C.H. Cooley e os interacionistas simbólicos são as figuras-chave na sociologia que elaboraram esta concepção "interativa" da identidade e do eu. De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. "O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem" (HALL, 1978, p. 33).

A doutrinação, nessa perspectiva, era interpretada como uma forma de ajuda de os povos desenvolvidos dirigirem os subdesenvolvidos para favorecer o seu crescimento. Da mesma forma, considerava-se necessário combater todas as maneiras, tidas como erradas, de pensamento mítico, religioso, popular consideradas contrárias ao pensamento científico-racional: a superstição deveria ser eliminada para ceder lugar a verdades racionais e objetivas. A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e a difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais, as eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas (FLEURI, 2003, p. 18).

Pensando nisso, a proposta deste estudo é pensar a interculturalidade na prática, auxiliando o desenvolvimento de conteúdos para livros didáticos e ensino em salas de aula do ensino fundamental e médio, conforme assegurado pelo MEC, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE, aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes (BRASIL, 2004).

A tarefa nova da secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organização sociais, em instrumento de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. Para democratizar a educação é preciso, segundo o MEC, por intermédio da Secad, ter a missão de promover a união de esforços com

governos estaduais e municipais, ONG's, sindicatos, associações profissionais e de moradores, contando com a cooperação de mecanismos internacionais para ampliar o acesso, garantir a permanência e contribuir para o aprimoramento de práticas de valores dos sistemas de ensino - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana – (BRASIL, 2011).

O Censo Escolar de 2022 aponta que as escolas indígenas no Brasil totalizam 3.541 escolas localizadas em territórios indígenas, representando 1,9% do total de escolas do ensino básico (BRASIL, 2022). Tais instituições são comunitárias, e a educação escolar indígena é caracterizada pela afirmação das identidades étnicas. A Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) asseguram às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada, específica e bilíngue.

A aula Iny Rubè: resgatando costumes e língua materna

A aula Iny Rubè configura o ensino e a prática dos costumes e línguas maternas. A seguir, serão apresentados fontes e trechos do projeto político pedagógico da Escola Indígena Maurehi. O primeiro trecho alude à ideia da importância da escola para os Iny, sendo a educação escolar a grande responsável por formar para o meio ambiente e a vida social saudável, como descreve a diretora da escola Valdirene Karajá (2024):

A educação escolar para uma vida sustentável deve começar nos primeiros dias de aula, abordando o cuidado com os rios, com os pássaros, enfim, com a natureza. Colocar essa temática em estudo faz com que a criança perceba que tudo ao seu redor é muito valioso: matas, árvores, pássaros, animais, flores, abelhas etc. Nessa direção, a conversa com a criança pode estar sempre acompanhada de imagens da natureza, formando ideias, pensamentos, conceitos de vida, articulando saberes e aproveitando experiências. Além de debater o sentido de tudo isso, os/as alfabetizando/as podem experimentar expressar os seus sentimentos, o que pensam e o que sabem por meio de desenhos.

Os professores indígenas da Escola Indígena Maurehi alfabetizam a partir de desenhos, como os grafismos Iny, as crianças aprendem desde cedo o significado das pinturas maternas como conexão da natureza e o mundo ao redor, tendo,

segundo Santos (2002), com base no trabalho de Paul Gilroy, a responsabilidade e a resistência de sobreviver em dois mundos, o indígena e o universo não indígena, que os cercam.

Contemplar o sistema de escrita alfabética e o grafismo indígena é uma recomendação reivindicada por propostas da educação intercultural, as quais defendem a interação de diferentes saberes, formas de narrar o mundo, de compreendê-lo, de informá-lo. Santos (2004) ressalta a necessidade de encontrarmos formas de diálogo entre as diferentes formas de saber que constituem o mundo que habitamos. Para o autor, é preciso que as diferentes formas de conhecimento sejam colocadas em pé de igualdade num diálogo significativo, e “é exatamente esse diálogo que tem sido suprimido pelas monoculturas que nos dominam” (SANTOS, 2004, p. 46).

De acordo com Candau (2023, p. 209), a reflexão em torno da Didática proporciona, na prática, a transformação social a partir da busca constante por métodos e práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente à maioria da população. Os povos indígenas, aqui sujeitos e agentes culturais, contribuem para emancipação das epistemologias ancestrais que educam para os direitos humanos no sentido de que, quando a leitora, ou leitor, mergulhar na leitura do texto, sendo indígena ou não-indígena (Torì – tradução para a língua materna), há a intenção de colaborar para decolonialidade do pensamento a partir da interculturalidade e das possibilidades de reavivar a cultura Iny na aldeia de Buridina e no Brasil.

No contexto da década de 1990, ocorreu o processo de globalização hegemônica neoliberal, causando a deteriorização dos processos democráticos, o que gerou o desenvolvimento de novas formas de exclusão, traçando-se uma relação entre violência urbana e cultura digital (CANDAU, 2023, p. 211).

No decorrer dessa mesma década, os povos Iny solicitaram, através de uma carta, colocar em prática seus direitos como o da língua e de uma educação diferenciada, o que permite revitalizar seus costumes, crenças e cosmo-percepções.

Em resposta à solicitação feita por Hawakati de “um professor para ensinar nossas crianças”, e também atendendo os pedidos constantes do cacique

Maurehi, grande liderança que faleceu em 1992, e que sempre reafirmava a importância de “revitalizar a língua e a cultura” dos Karajá de Buridina, iniciam-se as discussões acerca da implantação de um projeto de educação que viesse atender os anseios da comunidade. As discussões foram coordenadas pelo Departamento de Educação da Funai, através da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva. Através da parceria entre a aldeia Buridina, a Funai e o Museu Antropológico (UFG), origina-se o Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi.

Os conceitos acerca da didática intercultural e decolonial partem da ideia de Candau (2005) de entender a educação com comprometimento com os diferentes sujeitos socioculturais, possibilitando a investigação das relações entre escolas e culturas em contextos escolares que lidam com diferentes sujeitos sociais, quebrando tabus de escolas que vêm desenvolvendo uma perspectiva uniforme e monocultural.

O multiculturalismo que interessa deve ser aberto e interativo, características essas da interculturalidade, definida por Catherine Walsh (2001 apud CANDAU, 2023, p. 10-11): “Interculturalidade é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Uma meta a alcançar”.

Conclusão

A Didática intercultural e Decolonial propõe rupturas com o ensino instituído, propõe as bases e os princípios para orientar a relação entre teoria e prática e, assim, gerar novas práxis educativas. Contribui, igualmente, para a implementação da Lei n.º 11.645/08 (BRASIL, 2008), que versa sobre o ensino de história e de culturas indígenas em todas as instituições de ensino do Brasil. É através da alteridade que há a possibilidade da mudança concreta, a verdadeira efetivação dos direitos dos povos originários. É necessária uma descolonização do saber, sair do lugar do pensamento engessado, estático e unir pesquisa e docência nas práticas cotidianas escolares e acadêmicas.

A didática deve contribuir para quebra da ideia abstrata de civilização que marginaliza, elimina e destrói nações e comunidades inteiras. Nesse sentido, a

interculturalidade e a decolonialidade colaboram com a dignidade humana. É a partir da educação é que pode se dar a experiência de se colocar no lugar do outro e de impedir a desumanização desenfreada, combatendo e evitando as mazelas sociais.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Currículo Referência: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: junho, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**, Brasília: 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar**, Brasília, DF: Inep, 2022.

CANDAU, Vera Maria. **A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta**. Rio de Janeiro, PUC RIO, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção**. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (orgs). *Didática Crítica no Brasil*. 1a Ed. - São Paulo: Cortez, 2023, p. 208-232.

CHAIM. Marivone Matos. **Os aldeamentos indígenas na capitania de Goiás: sua importância na política de povoamento (1749-1811)**. Goiânia, GO: Oriente, 1974.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16–35, maio 2003.

HALL, Stuart. **Policing the crisis: mugging, the state and law and order**. London: Macmillan, 1978.

ISA. Instituto Socioambiental. <https://www.socioambiental.org/>.

KARAJÁ, Valdirene. **Projeto de Educação Cultural Iny/Karajá Aldeia Buridiná**. 2024.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. **A formação de trabalhadores brasileiros: a experiência do Colégio Isabel.** São Leopoldo/RS, Unisinos, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Universidade Simon Bolívar, 2005.

ROCHA, Leandro Mendes. **O Estado e os índios.** Editora: UFG, Goiânia-GO 1998.

SANTOS, Eufrázia Cristina Menezes Santos. **Gilroy, Paul. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.** *Revista de Antropologia*, v. 45, n. 1, p. 273-278, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O papel da produção de conhecimento na transformação social.** In: ABONG (org.). *O papel da sociedade civil nas novas pautas políticas.* São Paulo: Peirópolis, 2004, p. 39-54.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. **Impacto da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny.** Editora: UFG, Goiânia, 2009.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. **Letramento em línguas indígenas na retomada de saberes ancestrais.** *Tellus*, v. 20, n. 43, p. 251-272, set./dez. 2020.

WALSH, Catharine. **Interculturalidade crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir.** *Educación Online*, n. 4, p. 1-29, 2005. <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>.