

Movimentos sociais e Educação Indígena na contemporaneidade – as representações acerca da *terra* e da *educação*

Wellington Amancio da Silva^I

Juracy Marques dos Santos^{II}

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir de maneira epistemológica a Educação Indígena e Movimentos Sociais na Contemporaneidade, analisando os aportes teóricos da Sociologia e Filosofia da Educação que lhe dão suporte, relacionando-os às concepções de *identidade* de Hall (2006), de *Linguagem e Discurso* em Lyotard (2008), Derrida (2010, 2011), Coulon (2007) e Foucault (2002, 2007, 2010a), tendo como paradigma a Pedagogia Crítica de Giroux & McLaren (1999, 2001, 2009). Objetiva-se discutir as possibilidades de co-construção de uma consciência crítica e situada por meio do seu próprio discurso e de suas ações sociais. Utiliza-se a Etnometodologia Macedo (2000, 2010, 2012) e Garfinkel (1967). Visa-se, por fim, discutir as experiências da chamada *alteridade positiva* e de uma educação que contribua (em método, currículo e políticas) para as práticas e respostas ante os anseios da comunidade em questão.

Palavras-chave: Movimentos Sociais, Educação Indígena, Ecologia Humana, Contemporaneidade.

Abstract: This article aims to discuss the epistemological way Indigenous Education and Social Movements in Contemporary, analyzing the theoretical contributions of sociology and philosophy of education that support it, relating it to the concepts of *identity* Hall (2006), *Language and Speech* in Lyotard (2008), Derrida (2010, 2011), Coulon (2007) and Foucault (2002, 2007, 2010a), with the paradigm of Critical Pedagogy Giroux & McLaren (1999, 2001, 2009). Aims to co-build a critical awareness and located through its own discourse and social action. We use the Ethnomethodology Macedo (2000, 2010, 2012) and Garfinkel (1967). The aim is, to finally, discuss the experiences of the call positively otherness and an education that contributes (in method, curriculum and policies) for practices and responses against the wishes of the community in question.

Keyword: Social Movements. Indigenous Education. Human Ecology. Contemporary.

Artigo recebido em 19/10/2014 e aprovado em 05/12/2014.

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE – AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DA TERRA E DA EDUCAÇÃO

WELLINGTON AMANCIO DA SILVA E JURACY MARQUES DOS SANTOS

Aqui está o Toré onde a gente busca os rituais, nossa cultura, é onde a gente busca força na natureza.

Cacique Miguel Marculino

Tendo como título *Encontro de Professores e Professoras Indígenas do Norte e Oeste da Bahia*, este aconteceu na cidade^{III} de Paulo Afonso, nos dias 25, 26 e 27 de julho de 2013, e reuniu professores de aproximadamente dez etnias do norte e oeste do Estado, a saber, professores indígenas dos Povos Pankararé, Tuxá, Kaimbé, Kantaruré, Kiriri, Xucuru – Kariri, Tumbalalá, Atikum, Truka-Tupã^{IV}. Por iniciativa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VIII de Paulo Afonso, o evento foi coordenado pela OPARÁ (Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação da UNEB) e pela Associação de Professores Indígenas do Norte e Oeste da Bahia (APINOBA) e com apoio da Coordenação de Educação Indígena, DIREC/SEC. O encontro abordou o tema: *Desafios e perspectivas para a educação dos povos indígenas*. Teve como objetivo discutir com educadores indígenas e órgãos governamentais condições e estratégias que possibilitem ampliar e fortalecer ações já desenvolvidas pelo campus VIII, de Paulo Afonso, como por exemplo, o LICCEI (Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena). Destarte, os resultados da oficina sob o tema “Movimentos sociais e educação indígena na contemporaneidade – uma abordagem epistemológica” são apresentados aqui em diálogo com observações frutos de pesquisa bibliográfica e discussões dadas na ocasião do evento^V.

A fundamentação crítica e teórica deste artigo encontra-se em Giroux & McLaren, (1995, 1995, 2001, 2009) num direcionamento que possa contribuir - ao desvendar os condicionamentos da escola em geral -, à reflexão da *práxis* pedagógica do professor indígena em face das demandas da sua *etnorrealidade*.

Contextos etnometodológicos

A abordagem pretendida, em discussão ampliada, é resultado da participação em grupo a partir do *Encontro de Professores e Professoras Indígenas do Norte e Oeste da Bahia*. A finalidade e seus efeitos foram efetivados por meio de um estudo ampliado sobre o tema pretendido, tanto de forma teórica como empírica, visto que “é perceptível a demanda dos Povos Indígena não só por Educação Superior na Bahia, como também pelo apoio e acompanhamento da Universidade na Educação Básica de suas Escolas^{VI}”.

O aporte teórico do grupo se refez em considerações etnometodológicas acerca dos conceitos de Educação Indígena, Movimentos Sociais, Contemporaneidade, Alteridade, intersubjetividade^{VII}, a interculturalidade, etnicidade, Pedagogia Crítica, Ecologia, entre outros temas vivenciados como objetos de pesquisas e assim, categorias de análise que fazem parte de pesquisa de mestrado, especialização, licenciaturas do grupo protagonizado.

Essas tendências presentes no Campus VIII são representativas - visto que envolvem princípios ontológicos e existenciais de âmbito político e ideológico próprios, isto é, que necessariamente devem ser discutidas a partir do *prisma étnico*, característico do semiárido do sertão nordestino. Isso implica na desenvoltura dos pesquisadores diante das relações acadêmicas e de pesquisa, reconhecendo a necessidade da

construção de novos paradigmas em face da diversidade epistêmica e da complexidade de saberes implicados na *práxis* dos professores indígenas preocupados e engajados em refletir *o* e agir *no* contexto em que vivem, buscando afirmar sua etnoecologia^{VIII}, sua etnopedagogia, sua etnoflexão, sua etnoprática, sua etnociência, etc.

Alguns aspectos reivindicatórios^{IX}

Aqui, os resultados apresentam duas categorias de reivindicação - na perspectiva da conceituação de sentidos e práticas dos movimentos sociais -, a saber, a categoria da *terra* e a categoria da *educação*. Assim, partindo do questionamento sobre “o conflito da terra, comum entre os movimentos sociais (desde os movimentos reivindicatórios dos afrodescendentes e indígenes até o MST), qual a compreensão ou entendimento sobre esses movimentos? Considera a luta pela terra e sua conquista um *direito*?

Os entrevistados afirmam que esses movimentos, por meio legítimos, *reivindicam seus direitos através da luta pela divisão justa da terra*. Orientados pela manutenção da cultura, da tradição e da pessoa humana, seus *anseios extrapolam as questões políticas e econômicas, buscando a identidade do homem do campo, do sertão, por exemplo, ou a identidade do sertão nos sujeitos*. Portanto, *luta para possuir direito a um espaço de chão, ser proprietário e poder trabalhar, viver com dignidade é empenho legitimado pelos fins. Sim. Todos deveriam ter um pedacinho de chão, sua propriedade, seu território* – afirmou um dos entrevistados.

A partir das observações de Honneth (2003) sobre conflitos sociais em sua luta por reconhecimento, é possível entendê-los como afirmações de direito reconhecidos pelos excluídos, pautadas em valores universais, visando afirmá-las de modo que a classe instituída e de direitos vigentes possa reconhecer as classes excluídas, em suas reivindicações, ajustadas em valores permanentes que são, por sua vez, justificados pela maioria das instituições. Observe a transcrição de áudio de um entrevistado:

Os movimentos buscam justiça, fazem valer o direito de ter sua terra, o seu lugar, onde possa produzir e criar seus filhos. Direito de todos de ter seu lugar, um lugar possam cuidar. Esse movimento tem objetivo de luta pelo direito da terra. Como pessoas sem “identidades”, ou uma identidade roubada, pois impede uma pessoa de ter a sua terra e ali construir suas bases políticas, sociais, entre outras. É um movimento de justiça em busca de um espaço para chamar de seu, para suprir as suas necessidades pessoais, sociais e políticas. Existem dados históricos que comprovam a posse de terras, deste modo, não há porque não se lutar por elas. Existe também abuso de poder em relação à posse dessas terras. Como um processo de exclusão, impossibilitando o construir e de exercer de um espaço afetivo de vida e de trabalho. Identidade, pertencimento, memória, estilo de vida. [...] Os movimentos sociais são um movimento legítimo na luta pela desigualdade social e econômica imperante no sistema capitalista. A terra do Brasil pertence, ou melhor, deveria pertencer a todos os brasileiros de maneira igualitária e ainda, expandir o pensamento a nível mundial.^X

O movimento em si é uma expressão de luta, de identidade e busca espaços perante uma sociedade que evidencia, em suas estruturas, o fenômeno da desigualdade social. Portanto, os movimentos sociais são importantes do ponto de vista da reivindicação de ações igualitárias, e, quando envolve injustiças contra etnias, isso ocorre num âmbito global:

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE – AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DA TERRA E DA EDUCAÇÃO

WELLINGTON AMANCIO DA SILVA E JURACY MARQUES DOS SANTOS

a terra, portanto, precisa ser recolocada na condição de terra mãe, de geradora de vida, e não mais ser tratada como um objeto de exploração. Além disso, é necessário recordar que tudo está interligado e que “não foi o homem que teceu a trama da vida; ele é apenas um de seus fios” (Cacique Seattle)^{xi}.

Eu entendo que os Movimentos sociais têm o direito legítimo de conduzir a luta pela terra, pela cultura e pela preservação de suas tradições, pois nós vivemos num mundo de desigualdades absurdas e de massificação de culturas de consumo. (professor indígena entrevistado PIBID de Biologia. Território, territorialidade e movimentos sociais. UNEB – Campus VIII, Paulo Afonso, 2014)^{xii}

Assim sendo, ainda a grande demanda dos Povos indígenas por Educação Superior na Bahia, é pelo apoio e acompanhamento da Universidade no percurso da Educação Básica em suas Escolas, necessitando assim: a) reconhecer suas reivindicações e contribuir para a autonomia de construção de uma *práxis* educacional verdadeiramente indígena, portanto, com sua epistemologia própria; b) transcender o *télos* da inclusão universitária para o mercado de trabalho no contexto urbano capitalista, mas fornecer, por meio do diálogo, subsídios próprios à dimensão étnica e contribuir para a sua manutenção, em todos os aspectos reconhecidos e reivindicados; c) receber com igual peso epistemológico os saberes próprios da cultura indígena, dos povos e comunidades tradicionais como *episteme* necessária para repensar e reagir ante as vicissitudes do mundo contemporâneo, regido pelo *Weltanschauung* cartesiano^{xiii}; d) a Universidade deve ainda reconhecer sua longa tradição formativa muitas vezes unilateral visando a *pedagogização* dos sujeitos étnicos.

São essas as reflexões propostas neste artigo ao Departamento de Paulo Afonso através do Centro de Pesquisas em Etnicidades e Educação – OPARÁ e ao Núcleo de Estudos em Povos e Comunidades Tradicionais e Ações Socioambientais – NECTAS. Reconhecemos que estes têm desenvolvido diversas ações e pesquisas junto aos Povos cujos territórios estão no entorno do Campus, unindo a outras tantas experiências a exemplo do magistério indígena^{xiv} e, por fim, está muito clara a postura dessas instituições diante das quatro questões acima apresentadas.

Reivindicações específicas na ocasião

Segundo o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais EEI (2013), temos como base reivindicatória fundamental à efetivação do:

Direito a uma educação intercultural, bilíngue/multilíngue, específica, diferenciada e comunitária; Direito a uma educação que valorize os saberes e fazeres dos povos indígenas e que apóie os projetos de bem viver de cada povo; Direito a uma educação que valorize e afirme as identidades étnicas e proporcione acesso a conhecimentos importantes para cidadania e para as relações interétnicas desiguais; Direito de participação e decisão sobre a organização e funcionamento da escola junto aos sistemas de ensino.^{xv}

Assim, dentro desta proposta, segundo Sandro Hawaty Arfer Tuxá, representante da APINOBA (A nossa Organização de Professores Indígenas do Norte e Oeste da Bahia), “fazemos a defesa de uma política de inclusão com a formação

continuada para os professores Indígenas, em tempo, estaremos consolidando nesse ato, uma maior interação com a nossa área de atuação”.

A existência, que se traduz em manutenção e em afirmação da educação autenticamente indígena é reconhecida pelo grupo de pesquisa Opará da Universidade estadual da Bahia. Na apresentação dos *Cadernos Resumitivos* do Evento (Memórias Opará), afirma-se que o Evento:

Representa a incorporação de práticas etnopedagógicas e a interlocução do multiculturalismo em debate, que prioriza o processo de organicidade no campo indígena em articulação com diversas modalidades de educação operacionalizadas nesse Departamento e outras iniciativas que ficaram na memória histórica da sociedade nesse campo em questão.^{XVI}

Porquanto, reconhece-se a necessidade de “que se retorne à discussão acerca dos territórios etnoeducacionais indígenas dentro de um contexto dialógico da proposta de criação de um *Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil*” – tendo assim, as possibilidades e condições para que os indivíduos étnicos implicados ao seu *ethos*, e nele engajados, sejam protagonistas, isto é, autores e coautores; e que as ações, segundo repudia o CIMI (Conselho Indígena Missionário), “programas e políticas para a educação escolar indígena não podem ficar condicionadas, em sua implantação, à existência dos etnoterritórios^{XVII}”, visto que estes podem corroborar para a efetivação de espaços de segregação e de isolamento.

Enfim a proposta da educação escolar indígena, tendo seus próprios sujeitos étnicos como protagonistas (e não elaborada dentro de gabinetes), envolve o diálogo com a sociedade em geral, o intercâmbio justo e honesto, com a academia e com os demais implicados, conscientizados do seu papel para a construção de uma sociedade plural e etnoincluente – isso envolve uma abertura às diversidades das expressões das alteridades situadas no contexto do semiárido como saberes essenciais para a existência saudável de toda a sociedade. Em vista disso, os dilemas da educação indígena brasileira, sobretudo no contexto do semiárido do sertão nordestino, nos exortam ao reconhecimento dos longos anos de negação das vozes dos seus verdadeiros protagonistas e de ações afirmativas que visem retomar do lugar de onde parou. Logo, é preciso reconhecer o aporte de autenticidade que está sendo soerguido nesse tempo presente.

Contribuições da pedagogia crítica de Giroux e McLaren à educação indígena como campo de luta

Nas perspectivas de Giroux & McLaren (1995, 1995, 2001, 2009) a escola, como espaço das diversidades, é também um “campo de luta”, terreno de contestação, onde os discursos, os significados e as interpretações do mundo cotidiano - bem como dos sujeitos étnicos -, podem favorecê-los como medida “contra-hegemônica” em benefício da autonomia nos atos de representação de si e do seu grupo social, no qual se encontram implicados^{XVIII}. Por causa disso, os professores indígenas estão envolvidos e enredados nos contextos da vida cotidiana a qual têm autoria e autonomia e não podem ser vistos como sujeitos simplificados a um “conformismo lógico” durkheimiano, isto é, dentro de modelos óbvios, categorizados e “encaixáveis” ao tipo de sociedade concebida pela sociologia tradicional, como de sujeito “idiota cognitivo” “que

produzem as características estáveis da sociedade, agindo em conformidade com o preestabelecido e com as alternativas legitimadas de ações que a cultura comum oferece”^{XIX}. Na verdade, esses sujeitos étnicos têm consciência do seu *lugar de habitar* em sua complexidade e têm uma *práxis* característica para conviver, atuar, emancipar-se e contribuir para sua melhoria.

Assim, como aporte que possa colaborar para a reflexão aqui posta, a Pedagogia Crítica^{XX} “funciona como uma prática cultural para *produzir* – em vez de meramente *transmitir*”^{XXI} observando o papel histórico da escola e da escolarização em seu contexto histórico e étnico, na indissociável “vinculação de conhecimento com poder”^{XXII} e do conhecimento próprio de uma cultura como condição imprescindível para a sua própria manutenção. Portanto, os sentidos da escola estão condicionados aos sentidos que os sujeitos étnicos dão para si, à sua comunidade étnica e às suas práticas docentes como *práxis* engajada, implicada e característica do seu *lugar de habitar* e de sua cultura, como ações/reflexões processuais, isto é, sempre *em aberto*, que corroboram para essas condições^{XXIII}. Quanto a Pedagogia Crítica, “seu conceito não apenas reforça a crítica, mas também trata da criação de novas relações sociais [...] que corporificam formas alternativas de experiência de luta”^{XXIV}. A Pedagogia crítica – em sua origem, paulofreiriana –, não é um processo de pedagogização de saberes étnicos específicos de um grupo ou comunidade tradicional, isto é, de convencionalização de saberes; é, por outro lado, uma proposta de reflexão/ação contra-hegemônica de afirmação identitária e de pertencimento que contempla os contextos etnoecológicos, etneducativos, etnoontológicos e etnopolíticos. Em outras palavras, para os autores desta Pedagogia, há uma diferença entre resistência e contra-hegemonia: a primeira é o fazer frente à dominação como uma barreira estagnada que apenas reflete, de forma dicotômica, sua condição estática e admite sua impotência ao teorizar ao infinito o poder superestimado do seu opositor, enquanto a segunda é uma força dinâmica, em movimento de afirmação frente à dominação, bem como da luta pela construção de espaços próprios dessas ações, para o convívio, copertenca, identidade e preservação das suas condições^{XXV} – a contra-hegemonia olha para si buscando reconhecer sua própria potência; investe nas possibilidades, não por subestimar o opositor, mas por subestimar-se.

Em relação ao conceito de resistência, “contra-hegemonia implica um entendimento mais político, mais teórico e mais crítico, não só em face da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar”^{XXVI} por meio de uma movimentação face ao poder, apresentando um contradiscurso que, antes de tudo, questione “toda forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita sobre representações da realidade baseada em verdades estáveis e objetivas”^{XXVII} – como o próprio conceito de “resistência” o é.

Portanto, em relação à pedagogia crítica, ela

Conseguiu oferecer e representar um importante discurso de “contralógica” ante o discurso despolitizado, positivista, *ahistórico* que muitas vezes informa tipos de análise utilizados pelos críticos liberais e conservadores de escolaridade, tipos muito facilmente visível na maioria das faculdades de educação.^{XXVIII}

Sobre as propostas desta pedagogia, os autores afirmam que

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE – AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DA TERRA E DA EDUCAÇÃO

WELLINGTON AMANCIO DA SILVA E JURACY MARQUES DOS SANTOS

Essa nova perspectiva deu origem a uma visão da escola como um terreno de contestação. Grupos de culturas dominantes e subordinados negociam em termos simbólicos, estudantes e professores se comprometem, aceitam, e às vezes resistem às formas de experiências e práticas escolares que são legitimados e nomeados.^{xxxix}

Esse questionamento se dá a partir do itinerário teórico crítico dessa “Pedagogia” que “afirma que há uma necessidade de uma linguagem de crítica, um questionamento das pressuposições” (colocadas acima); e de elaborar uma “linguagem de possibilidades [que] vai além da crítica para elaborar uma linguagem positiva de empoderamento humano”^{xxx} e, em primeira medida, reconhecer as possibilidades de “que a linguagem carrega em si a necessidade da sua própria crítica”^{xxxi} como condição de abertura e emancipação dos sujeitos implicados aos seu contexto étnico – *lugar de linguagens ainda novas*, pelo motivo histórico do fechamento etnocêntrico aí aplicado.

Em face desta “etnolinguaagem” (a dos povos e comunidades tradicionais, especificamente a dos parentes indígenas), a perspectiva crítica da Modernidade (marxismo, estruturalismo, teoria social, etc.) faz-se pensar no “poder em termos de restrições que dominam, negam e reprimem a subjetividade”^{xxxii}, mas, é justamente o seu contrario: da própria perspectiva etnometodológica, os sujeitos implicados ao seu universo ontológico existencial compreendem através das ações e da reflexão dessas ações que ainda existe um modo tradicional, isto é, um *feitio* próprio de ser e estar em comunidade - basta-nos refletir a citação de início do Cacique Miguel Marculino e reconhecer a *Ontologia do Toré* – um universo cultural tão complexo e rico quanto o do Ocidente.

Também é preciso estudar os modos e as motivações pelas quais os sujeitos dos movimentos sociais em geral lutam pelo reconhecimento dos seus direitos. Em outras palavras, esses sujeitos reivindicam melhorias de vidas, porém, *conditio sine qua non*, somente dentro dos limites da sociedade, e talvez nunca para além desta – como não é o caso das afirmações étnicas por proporem *ainda* um modo de vida não ocidentalizado.

Os “processos de subjetivação”^{xxxiii}, isto é, dos modos de introjeção de valores, juízos e pacotes culturais instituídos como ideais, se dão por meio da assimilação acrítica de modelos existências ocidentalizados. A mídia ou escola da vida hiperrealista exerce aí “seus métodos de ação sobre as pessoas”^{xxxiv}, pela oferta de *simulacros da boa vida*. A “criação, modelagem e utilização dos seres humanos como sujeitos” livres^{xxxv} requer a manutenção ideológica das suas próprias convicções. Lyotard (2008) nos faz lembrar que a escola é o *locus* primário desse processo de formalização que passa de pai para filho, ou seja, de mestre para pupilo.

Sempre a partir do *menu* ocidental de conceitos de mundo *ideal* (no sentido platônico e, sobretudo, hegeliano do termo), a linguagem parece oferecer uma “realidade” que mesmo intangível, é reproduzida por outrem, (através dos mesmo discursos de sociedade, cidadania, democracia, direito, etc.), como se fossem temas vivenciais – aí são estabelecidas as ilusões de autonomia, visto que parece não se ter outros modelos de realidade para, em contrastes, se criticar as representações de liberdade oferecidas. Contra toda prova, nos parece haver uma “alternativa” que ficou “quase” esquecida dentro do universo da História Oral, que se nos oferece como Cultura Forte, tão profunda e complexa como o que se pensa sobre a cultura ocidental.

Há imensa dificuldade em afirmar suas especificidades etnoculturais, enquanto valores reconhecidos; destarte, apenas do *lugar de habitar* próprio de um grupo étnico, isto é, da compreensão e profunda *escuta sensível* dos significados da sua cultura e da sua tradição, das afirmações destas como em face das práticas saturadas da manutenção da vida - típicas da cultura ocidental -, é que os sujeitos étnicos poderão construir condições e possibilidades de autonomias reconhecidas: aceitas enquanto “referências para analisar como o conhecimento, valores, desejos e relações sociais são construídos, assumidos, e implicados nas relações de poder, na interação entre contextos culturais^{xxvi}. Portanto, uma crítica radical da ciência e de seus interesses deve ser discutida também entre os educadores indígenas, para que daí se possa co-construir paradigmas que corroborem a visão de mundo *da e na* escola, nessa perspectiva de ecologia humana e contra-hegemonia docente^{xxxvii}. Assim sendo: O caráter contraditório do discurso pedagógico, evidentemente pela forma como define a natureza do trabalho docente, o cotidiano da escola e o propósito da escolarização, pode ser submetido às formas mais radicais de interrogações^{xxxviii}, com feito, especificamente àquelas que parecem equidistantes à *episteme* ocidental.

Giroux (1999) sugere que a escola “precisa de uma linguagem que permita às solidariedades e aos vocabulários políticos concorrentes não reduzirem as questões de poder, justiça, luta e desigualdade a um único roteiro”^{xxxix}, mas expandi-los ao universo de discussão que corrobora às reivindicações de uma educação indígena proposta por seus sujeitos étnicos, no começo desse texto. Como *uma educação característica em suas especificidades*, propostas a partir das suas possibilidades, sobre tudo dando condições àquelas vozes que outrora foram encobertas através de diversas “formas de silenciamento”.

Assim, por meio de uma “linguagem das possibilidades”^{xl} que permita uma margem em que outras pessoas possam escrever sua história^{xli} e assim desfaçam as representações dos sujeitos como “idiotas culturais” (...) “que produzem as características estáveis da sociedade, agindo em conformidade com o preestabelecido e com as legítimas alternativas de ações que a cultura do comum lhes oferece”^{xlii} e ainda, como “assujeitados” que esperam, sem agirem, por reproduzirem a sutileza do discurso cínico que busca interessadamente manter defender a “pedagogia como uma prática política e ética baseada na noção de esperança”^{xliii}, isto é, sempre na perspectiva inocente de um “devir”, de um “amanhã” de um “estar a esperar o melhor do amanhã”, que nunca se efetiva, que se esvazia paulatinamente em projeto *ad infinitum*.

Reconhecemos que é possível romper barreiras nos campo da escola e re-inventar sentidos para o universo no qual, os sujeitos étnicos da educação, estão inseridos^{xliv}, de modo que a aprendizagem e o próprio sentido da escola possam ser refletidos, re-significado e vivenciados por meio de suas práticas de maneira inclusiva e intercultural, com a devida autonomia, nos aspectos da participação ativa e de comprometimento para “uma educação escolar reivindicada e autodeterminada”^{xlv}.

Algumas considerações

Nas oficinas que se realizaram no evento em questão, foi possível por à prova uma dezena de hipóteses, ações e reflexões acerca da educação vigente e das possibilidades de uma educação diferenciada, co-construída em face das autonomias conscientes desses sujeitos implicados à sua cultura, lugar e tradição característicos, bem como

promover um intercâmbio de ideias, práticas e visões de mundo interculturais. Por causa disso, ao ouvir e registrar diversos pontos de vistas, propostas, visões discursivas e reivindicações, acreditamos que a configuração de Educação, da Educação Básica à Universitária, demanda transformações próprias que possam responder aos contextos étnicos apresentados em sua complexidade e heterogeneidade na situação do *Encontro de Professores e Professoras Indígenas do Norte Oeste da Bahia*. É preciso considerá-los em seus aspectos humano ecológicos, sociais, multiculturais, políticos, econômicos e epistemológicos em busca de responder a questão dos desafios e perspectivas para a educação dos Povos Indígena.

Assim, quando as reivindicações de professores indígenas evoluem através de ações que se configuram em Movimentos de ordem social, eles não se caracterizam de modo simplificado, nem podem ser associados à categoria de Movimento Social típicos da década de oitenta e noventa – são parecidos com os movimentos reivindicatórios afrodescendentes, porém, suas demandas são outras, porém também étnicas; em relação aos movimentos sociais como o MST que busca reconhecimento pelo direito agrário – entre outras importantes reivindicações –, a luta pela terra por parte dos índios tem aspectos muito mais complexos que atravessam as concepções de terra como tradição, sustentabilidade tradicional, manutenção do seu *lugar de habitar* que se orientam, além de outras dimensões, por uma economia própria, que apesar dos seus sedimentos e matizes de relações possíveis com a economia instituída, há modo de produção tradicionais aí implicados que nos ajudam a compreender visões e concepções de terra que precisam ser consideradas. Esse modo de reivindicar corresponde às interações destes com seu ambiente originário: o semiárido do sertão nordestino, portanto, a compreensão em seus diversos níveis (espiritual, cognitivo, intuitivo, transcendente, comportamental, tradicional, etc.), expressa-se como ecologia humana.

Quanto à proposta de criação de um *Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil*^{XLVI}, em vista de um diálogo, acreditamos que as representações da educação indígena dadas pela academia não correspondem, em sua totalidade, às características próprias das experiências educativas cotidianas no contexto da cultura tradicional – muito embora a academia possa exercer um papel determinante nesta busca, aos moldes do *Encontro de Professores e Professoras Indígenas do Norte Oeste da Bahia* acima citado. É preciso reconhecer que no sertão nordestino, a proposta da *Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais da Bacia do São Francisco*, em deixar falar as fontes humanas, é um passo decisivo à conquista e afirmação de uma Educação Indígena pensada, organizada, afirmada pelos sujeitos étnicos autênticos desta educação – disso, a contribuição da academia se torna significativa quando transcende os limites da hermenêutica e passa a buscar ouvi-los.

É possível relacionar esta reivindicação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil à Pedagogia Crítica como subsídio à reflexão - visto ser esta fruto de reflexões iniciadas por Paulo Freire (apesar da sua evolução num contexto de língua inglesa). O grande mérito desta pedagogia é o de dar voz e vez a outros saberes educacionais e culturais de forma que o conhecimento caracteristicamente étnico dos indígenas do Sertão nordestino possa contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa, inclusiva, diversificada.

Assim sendo, uma apreensão profunda da autonomia que a educação indígena possui historicamente como resultado da dinâmica das inter-relações da comunidade entre si e com a natureza^{XLVII} constitui-se em uma ecologia humana única, porque

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE – AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DA TERRA E DA EDUCAÇÃO

WELLINGTON AMANCIO DA SILVA E JURACY MARQUES DOS SANTOS

característica do semiárido do sertão nordestino, num âmbito milenar de experiências de convivência sensível e empática com o semiárido e com o rio Opará (São Francisco).

Portanto, a educação indígena diferencia-se das propostas típicas educacionais de formação do cidadão ocidental, na perspectiva de democracia como conhecemos, porque, “como as plantas, ela nasce de baixo”, apresentando-se como uma *History from below* étnica, que se afirma a partir das estruturas basilares profundamente constituídas.

Notas

^I Mestrando em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental – UNEB/PPGEcoH; especialista em Ensino de Filosofia – UCAM; Pedagogo – UNEB. É vinculado ao grupo de pesquisa Ecologia Humana – UNEB/CNPq. Email: welliamancio@hotmail.com

^{II} Pós-doutor em Antropologia e Doutor em Cultura e Sociedade. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia e da Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE. Email: juracymarques@yahoo.com.br

^{III} “quase metade dos que se declararam índios no último censo do IBGE (o total foi de 734.127 pessoas) moram em cidades”. Ver UNID. **Indiodescendência: Fundamentando o conceito.** <<http://unidbrasil.dominiotemporario.com/doc/INDIODESC.pdf>> p. 4

^{IV} Nem todos estiveram presentes, segundo depoimento de professor indígena, seu *parentes do Oeste da Bahia, no total de 44 Professores Indígenas não ter conseguido se fazer presente devido a problemas burocráticos na contratação do transporte*. Para maior aprofundamento da questão, veja o próprio discurso desses povos tradicionais em: MARQUES, Juracy (Org., et al.) Povos indígenas do Nordeste In. **Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil**. Manaus: UEA Edições, 2010 - (Volumes do 1 ao 8, até o presente momento).

^V Resumo do texto de apresentação redigido pelo Prof. Msc. Dorival Pereira Oliveira.

^{VI} OPARÁ. **Memórias Opará – Cadernos Resumitivos de Eventos Científico-Culturais do OPARÁ** ANO 1, V.1, AGO. 2013, p. 8.

^{VII} SILVA, Wellington Amâncio da. **A intersubjetividade dos processos docentes - análise do discurso e teoria das representações sociais**. In. Revista Ouricuri, Paulo Afonso, Bahia, v.4, n.1 2014b p. 3

^{VIII} MARQUES (org.). A Ecologia Humana no Brasil. In. **Ecologias Humanas**. Feira de Santana-BA: UEFS, 2014, p. 38

^{IX} Apenas nesta parte do texto intitulada “Resultados e discussão”, decidimos por usar *itálico* em todas as palavras e frases enunciadas pelos sujeitos entrevistados que não tivesse mais de três linhas. Resultados da discussão; foram destacadas em espaço 4 cm as falas dos participantes como citações com três linhas em diante – não apresentam-se os sujeitos como autores entre parênteses.

^X PIBID de Biologia. Território, territorialidade e movimentos sociais. UNEB – Campus VIII, Paulo Afonso, 2014

^{XI} UFPA. Pronunciamento do Cacique Seattle. http://www.ufpa.br/permacultura/carta_cacique.htm Acesso em 18 de Dezembro de 2014

^{XII} PIBID de Biologia. Território, territorialidade e movimentos sociais. UNEB – Campus VIII, Paulo Afonso, 2014

^{XIII} Conselho Indigenista Missionário Terra Mercadoria ou vida? Semana dos Povos Indígenas 2010. http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1269882889_Folder%20Semana%202010-final.pdf Acesso em 24 de março de 2014

^{XIV} A visão de mundo cartesiana não conseguiria apreender a complexidade do mundo. Uma crítica muito consistente ao cartesianismo é posta em LEFF, Enrique. A complexidade Ambiental. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

^{XV} BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 198. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0_2078.pdf>

^{XVI} OPARÁ. **Memórias Opará – Cadernos Resumitivos de Eventos Científico-Culturais do OPARÁ**. ANO 1, V.1, AGO. 2013/UNEB/Campus VIII, 2013. <https://sites.google.com/a/nectas.org/encontro-liceei/> Acesso em 2013

^{XVII} Da apresentação do Encontro de Professores Indígenas do Norte e Oeste de Paulo Afonso, UNEB/Campus VIII, 2013 <http://liceei.wordpress.com/category/uncategorized/>

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE – AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DA TERRA E DA EDUCAÇÃO

WELLINGTON AMANCIO DA SILVA E JURACY MARQUES DOS SANTOS

- ^{xiii}60 povos indígenas do Nordeste, juntamente com representantes de Organizações Não Governamentais, Universidades e Órgãos Públicos da região, participantes da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, manifestamos nosso repúdio à criação dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, através do Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009. <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=4285> Acesso em 24 de março de 2014
- ^{xix}MOREIRA & SILVA; Antônio Flávio, Tomaz Tadez (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11. ed. Editora Cortez. São Paulo. 2009, p.114-121.
- ^{xx}GIROUX, Henry. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre, Editora Artmed: 1999, p. 117.
- ^{xxi}GIROUX & MCLAREN. Formação do professor como uma contra-esfera pública. In. MOREIRA & SILVA, Antônio Flávio, Tomaz Tadez (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11. ed. Editora Cortez. São Paulo. 2009, p.128.
- ^{xxii}*Ibid.* p.134.
- ^{xxiii}*Ibid.* p.132.
- ^{xiv}*Idem.* p. 132.
- ^{xv}*Idem.* p. 132.
- ^{xvi}*Idem.* p. 132.
- ^{xvii}*Idem.* p. 132.
- ^{xviii}HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**. Porto Alegre: Artmed:1998, p.33.
- ^{xxix}MCLARN, Peter & GIROUX, Henry. Radical pedagogy as cultural politics: beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In. MCLARN, Peter . **Critical Pedagogy and Predatory Culture - Oppositional politics in a postmodern era**. London, Routledge: 1995, p. 29
- ^{xxx}*Idem* p.30.
- ^{xxxi}GIROUX, Henry. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre, Editora Artmed: 1999, p.20-21.
- ^{xxxii}DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. 4. ed. São Paulo, Editora Perspectiva: 2011., p. 414.
- ^{xxxiii}GIROUX, Henry. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre, Editora Artmed: 1999, p.20-21.
- ^{xxxiv}FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo, Martins Fontes: 2004.
- ^{xxxv}ROSE, Nikolas. **Inventando Nossos Selves – psicologia, poder e subjetividade**. Vozes. Petrópolis: 2011, p.140.
- ^{xxxvi}*Cf.* ROSE, Nikolas. **Inventando Nossos Selves – psicologia, poder e subjetividade**. Vozes. Petrópolis: 2011, p.211.
- ^{xxxvii}GIROUX, Henry. **Public Spaces, Private Lives – Beyond the Culture of Cynism**. Rowman & Littlefield Publishers: 2001, p.83.
- ^{xxxviii}GIROUX & MCLAREN, Formação do professor como uma contra-esfera pública , In. MOREIRA & SILVA (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo. Cortez. 2009, p.125-134.
- ^{xxxix}*Idem.* p.127.
- ^{xl}GIROUX, Henry. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre, Editora Artmed: 1999, p. 92.
- ^{xli}GIROUX & MCLAREN, Formação do professor como uma contra-esfera pública , In. MOREIRA & SILVA (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo. Cortez. 2009, p.129.
- ^{xlii}HALL, Stuart, **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. São Paulo, DP&A: 2006, p. 41.
- ^{xliii}GARFINKEL, Harold. **Studies of Etnomethodology Social**. 1. ed. UK, Polity Press: 1967, p. 68.
- ^{xlix}GIROUX, Henry. **Public Spaces, Private Lives – Beyond the Culture of Cynism**. Rowman & Littlefield Publishers: 2001, p.83., p.83.
- ^{lv}*Cf.* GIROUX & MCLAREN, *apud* SILVA, 2009, p. 127-129.
- ^{lvi}Diretrizes Curriculares Nacionais EEI (2013), p.5. < <https://docs.google.com/file/d/0B6OFL2uLL-LIQVQ5OVQ4VmUwOU0/edit> > Acessado em 12 de fevereiro de 2014
- ^{lvii}SILVA, Wellington Amâncio da. **Representations of the Nature in the Human Culture**. In. American Journal of Human Ecology. Vol. 3, No.1, 2014a, p.

Referências Bibliográficas

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE – AS
REPRESENTAÇÕES ACERCA DA TERRA E DA EDUCAÇÃO

WELLINGTON AMANCIO DA SILVA E JURACY MARQUES DOS SANTOS

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 14. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2010
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 198. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0_2078.pdf> Acesso em 17 de Dezembro de 2013
- CIMI – Conselho Indígena Missionário. *Moção de repúdio à criação dos territórios Etnoeducacionais Indígenas*. Luziânia-GO: 2009. <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/index.php?system=news&action=read&id=4285&page=3>> Acesso em setembro de 2014
- DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. 4. ed. São Paulo, Perspectiva: 2011.
- DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994.
- DPECIRER/SECADI/MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para A Educação Escolar Indígena Na Educação Básica - Perspectivas para consolidação da Educação Escolar Indígena**. Encontro dos Professores Indígenas do Norte e Oeste da Bahia Paulo Afonso/Bahia – 08 de agosto de 2013
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. 1a. ed. São Paulo, Martins Fontes: 2004.
- GARFINKEL, Harold. **Studies of Etnomethodology Social**. 1. ed. UK, Polity Press: 1967.
- GIROUX, Henry. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre, Editora Artmed: 1999.
- _____. Radical pedagogy as cultural politics: beyond the discourse of critique and anti-utopianism In: MCLAREN, Peter. **Critical Pedagogy and Predatory Culture - Oppositional politics in a postmodern era**. London, Routledge: 1995.
- MCLAREN, Peter & GIROUX, Henry. Radical pedagogy as cultural politics: beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In: MCLAREN, Peter. **Critical Pedagogy and Predatory Culture - Oppositional politics in a postmodern era**. London, Routledge: 1995
- _____. **Public Spaces, Private Lives – Beyond the Culture of Cynicism**. Rowman & Littlefield Publishers, New York: 2001.
- _____. Formação do Professor como uma Contra-Esfera Pública: A Pedagogia Radical como uma Forma de Política Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo. Cortez. 2009.
- HALL, Stuart, **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. São Paulo, DP&A: 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**. Porto Alegre: Artmed: 1998
- LYOTARD, Jean-Francois. **A Condição Pós-Moderna**. 10. ed. José Olympio Editora, Rio de Janeiro: 2008.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial – nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- _____. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. 2 Ed, LiberLivro, Brasília: 2010.
- _____. **Etnopesquisa Implicada**. LiberLivro, Brasília: 2012.
- MARQUES, Juracy (Org., et al.) Povos indígenas do Nordeste. In. **Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil**. Manaus: UEA Edições, 2010

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE – AS
REPRESENTAÇÕES ACERCA DA TERRA E DA EDUCAÇÃO

WELLINGTON AMANCIO DA SILVA E JURACY MARQUES DOS SANTOS

- _____. (org.). A Ecologia Humana no Brasil. In. **Ecologias Humanas**. Feira de Santana-BA: UEFS, 2014
- MOREIRA & SILVA, Antônio Flávio, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11. ed. Editora Cortez. São Paulo. 2009.
- OPARÁ. **Memórias Opará – Cadernos Resumitivos de Eventos Científico-Culturais do OPARÁ**. ANO 1, V.1, AGO. 2013
- _____. **Encontro de Professores Indígenas do Norte e Oeste da Bahia**. UNEB/Campus VIII, 2013. <<https://sites.google.com/a/nectas.org/encontro-liceei/>> Acesso em 2013.
- PIBID de Biologia. **Território, territorialidade e movimentos sociais**. UNEB – Campus VIII, Paulo Afonso, 2014
- UFPA. **Pronunciamento do Cacique Seattle**. Carta do Cacique Seattle. <http://www.ufpa.br/permacultura/carta_cacique.htm> Acesso em 18 de Dezembro de 2014
- ROSE, Nikolas. **Inventando Nossos Selves – psicologia, poder e subjetividade**. 1. ed. Vozes. Petrópolis: 2011
- SILVA & MOREIRA, Tomaz Tadeu da e Antônio Flávio.(org.) **Liberdades Reguladas**. Petrópolis. Vozes. 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo. Cortez. 2009.
- SILVA, Wellington Amâncio da. **Representations of the Nature in the Human Culture**. In. American Journal of Human Ecology. Vol. 3, No.1, 2014a. p. 2
- _____. **A intersubjetividade dos processos docentes - análise do discurso e teoria das representações sociais**. In. Revista Ouricuri, Paulo Afonso, Bahia, v.4, n.1 2014b, p.3
- THOMPSON. E.P. *History from Below*. USA. The Times Literary Supplement. 1966, p.279-80
- TUXÁ, Sandro Hawaty Arfer. *Carta aberta intitulada: Seminário do Norte e Oeste da Bahia* (e-mail). APINOBA - A nossa Organização de Professores Indígenas do Norte e Oeste da Bahia. Paulo Afonso, 2013
- UNEB- DEDC/Campus VIII. Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação – OPARÁ. RESOLUÇÃO N.º 1010/2013. DEDC/Campus VIII – Paulo Afonso, 2013
- UNID– União Nacional dos Indiosdescendentes. **Indiodescendência: Fundamentando o conceito**. <<http://unidbrasil.dominiotemporario.com/doc/INDIODESC.pdf>> acesso em 28 de março de 2013.