

Cadernos Macambira
V. 5, Nº 2, 2020. Página 427 de 448. ISSN 2525-6580
Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER – 21 a 30 de setembro de 2020.
Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes
http://revista.lapprudes.net/

Grupo de Diálogo 07: Cultura, Tecnologia, Formação e Territórios: experiências com comunidades tradicionais e saberes étnico-raciais

Processos político-pedagógicos em territórios indígenas: relatos de experiências no México e no Brasil desde uma perspectiva decolonial

Julio Itzayán Anaya López, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). enahcai55@gmail.com
Sérgio César Corrêa Soares Muniz, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). sccsmuniz@gmail.com

Palavras-chave: Cultura, Tecnologia, Formação e Territórios

INTRODUÇÃO

Latinoamérica é uma expressão carregada de (geo)políticas. Sua topografia é plural em muitos sentidos possíveis. A Latinoamérica é uma encruzilhada cultural e epistemológica que tem sido atravessada por disputas econômicas, ambientais e gnosiológicas ao longo dos séculos. Ela vem sendo construída sob as marcas da banalização das violências institucionais ou não, necropolíticas e das guerras ecológicas.

Nesse fogo cruzado bélico e epistemológico, a emergência de potências criadoras que se levantam das margens da "diferença colonial", do lugar denominado como subalterno, tem lutado para (re)construir uma América Latina não tributária da colonialidade, mas de uma ancestralidade que a algum tempo tem sido atualizada e positivada. Esse potencial criativo tem gerado mobilizações, projetos e práticas que sugerem outras geografias, outras economias, outras políticas e sociabilidades. Dos extremos argentinos aos extremos mexicanos, o continente latinoamericano é disputado, colocando em xeque narrativas históricas e (re)projetando futuros - sem colonialidade.

Nesse sentido, o relato a ser apresentado aqui é uma tentativa de sistematizar duas experiências político-educacionais protagonizadas por povos e comunidades tradicionais no Brasil e no México. Quando vistas de uma perspectiva *microescalar*, regional/local, podem parecer experiências pontuais sem "grandes efeitos" transformativos mais abrangentes. Não obstante, se pensadas à luz da abordagem como as reflexões decoloniais, podem revelar um projeto de

(re)definições epistemológicas em curso, cujo um dos principais objetivos é propor fazeres políticos e educacionais para além do imperativo imperialista da colonialidade/colonialismo da "modernidade".

As experiências a serem analisadas/apresentadas – de já assumindo a perspectiva etnográfica como forma de enunciação – estão inseridas em contextos de luta por reconhecimento e direito específicos e diferenciados que os povos originários, tanto no Brasil, como no México, tem protagonizado desde a segunda metade do século XX e, principalmente, nessas duas primeiras décadas do século XXI.

No México, estamos falando de uma experiência político-educacional de uma comunidade indígena de Oaxaca, um dos estados do México com maior diversidade cultural. Na comunidade de San Andrés Nanj ngaá, um coletivo de jovens começou, faz alguns anos, um processo político - baseado em expressões culturais como pintura, medicina tradicional, música tradicional - que reivindicou às assembleias comunitárias como método de decisão política comunitária como alternativa aos partidos políticos locais. Dessa iniciativa iniciou-se um processo de formação política com implicações para a comunidade.

Já no Brasil acompanhamos "de perto" o projeto de instituição e execução da primeira Licenciatura Intercultural para os Povos Indígenas do Maranhão, Estado da federação localizado na região nordeste, mas com fortes características geográficas da região norte, marcada pela potência da tão violentada floresta amazônica. No Maranhão a primeira Licenciatura Indígena teve início em 2016 e contava com a participação de aproximados 90 indígenas dos povos Tentehar/Guajajara, Krikati, Memortumré/Canela e Pyhcop'catiji/Gavião. O curso se divide em dois grandes momentos, um chamado de formação geral e outro de formação específica. Nesse processo os cursistas foram divididos em turmas segundo o critério linguístico. A LIEBI (Licenciatura Intercultural Indígena para a Educação Básica Indígena) dispunha de duas turmas TUPI (I e II) e uma turma MACRO-JÊ. As turmas TUPI eram compostas de indígenas Tentehar, já a turma MACRO-JÊ compunha-se de alunos e alunas Krikati, Canela e Gavião.

Com base nos dois casos brevemente apresentados, foram estabelecidos objetivos que permitem caracterizar a forma em que enxergamos e praticamos os processos educativos, entendendo-os como processos dialógicos e pretensiosamente horizontais que procuram refletir

sobre o porquê e para quê dos processos pedagógicos, que tem como foco nem aos professores nem aos estudantes, mas sim ao processo pedagógico que acontece entre as partes.

Desta forma, valores como o respeito e apreço pela diversidade cultural, a escuta, tolerância, empatia, paciência, e um exercício constante de reflexão pessoal e coletiva realizados antes, durante e posterior aos encontros e práticas educacionais-pedagógicas que tivemos a oportunidade de realizar, estiveram e estão sempre presentes. Ainda que as experiências em cada lugar tenham sido realizadas em momentos distintos, o diálogo estabelecido entre ambas as partes permitiu identificar semelhanças e diferenças a partir das quais conseguimos articular o relato apresentado.

DESENVOLVIMENTO: RELATOS E EXPERIENCIAS COMO FACILITADORES

Encontramos propostas e práticas político-pedagógicas como a vivenciada em Nanj ngaá, comunidade situada na serra de Oaxaca e habitada por mazatecas/os, um dos mais de 60 povos indígenas desse estado do México. Por convite de um grupo de jovens da comunidade, em 2011 foram realizadas oficinas de pintura, fotografia, medicina tradicional, radio e comunicação, e leitura de histórias e lendas para crianças, contadas por mulheres e homens sábias/os da comunidade.

A articulação aconteceu quando eu, Julio, cursei a licenciatura em antropologia social, momento em que me foi dada a oportunidade de realizar meu serviço social naquela comunidade. Junto com um grupo de companheiras/os da faculdade, fomos para essa comunidade com o objetivo de realizar capsulas radiofônicas bilingues abordando as temáticas colocadas acima, atendendo o requerimento feito pelas pessoas da comunidade para produzir material para a rádio comunitária que estavam construindo.

Os desafios planteados foram maiúsculos. Primeiro, a capacitação que as/os prestadores de serviço social tivemos que realizar e o treinamento para operar os equipamentos de gravadores, microfones e câmeras, considerando que um pedido da comunidade foi a realização de registro visual do processo de elaboração das capsulas radiofônicas. Depois, a aprendizagem básica de palavras em outra língua, apesar de a parte bilíngue seria realizada pelos jovens da comunidade que articularam o intercâmbio e a nossa participação no processo.

A expectativa inicial era a produção de 20 capsulas radiofônicas, elaboradas por equipes mistas e bilingues que abordariam temáticas como conservação da natureza, reciclagem de lixo, plantas e medicina tradicional, lendas sobre a origem da comunidade, técnicas de plantio, fotografia e pintura infantil, violência doméstica, receitas de comida tradicional e outras temáticas, tudo isso durante um período de uma semana.

É importante mencionar que tanto a produção dessas capsulas de rádio, quanto as oficinas oferecidas, respondiam a um processo maior. Naquele momento, a comunidade estava passando por um processo político forte, no qual velhas estruturas de dominação e práticas políticas institucionais tinham causado o deterioro das relações sociais entre os moradores, entendendo que um grupo político esteve no poder por 40 anos, alternando o exercício do poder entre membros da mesma família durante todo esse tempo.

Neste contexto, as capsulas e oficinas bilingues, mesmo como a articulação com estudantes de diversas universidades, foram pensadas pelo grupo de jovens da comunidade como estratégias de reverter processos coloniais de imposição de formas e práticas políticas, de estéticas, abordagens sobre monocultivo, entre outros, tendo como verdadeiro objetivo a reformulação dos padrões de dominação ocidental, colonial e patriarcal.

As aprendizagens, saberes compartilhados e construídos de forma conjunta entre os estudantes das universidades, os habitantes da própria comunidade e também de outras comunidades e povos indígenas que participaram nas oficinas, e, o mais importante, o processo político-educativo que iniciou com essas oficinas e concluiu, dois anos depois, com mudanças no campo político representativo – quando numa assembleia comunitária foi decidido que a toma de decisões políticas não seria mais realizada por meio de partidos políticos, mas por meio de assembleias comunitárias -, permitem afirmar que o processo pedagógico-educativo que começou com essas oficinas, propostas pelos próprios moradores e atendendo as temáticas propostas por elas/eles como máximos conhecedores da realidade e condições concretas da comunidade, se apresenta como uma experiência enormemente satisfatória na qual a vontade de aprender, o diálogo, a humildade, o respeito e o reconhecimento dos outros saberes, exemplificam processos pedagógicos dialógicos e não coloniais com enorme repercussão nos aspectos sociais da vida das pessoas.

Por meio desta experiencia concreta, podemos analisar a possibilidade de vivenciar, potenciar e participar em/de/com, processos educativos com um posicionamento "geopolítico epistemológico" (RADOMSKY, 2011) que permita descentrar visões e práticas europeias (AMIN, 1989) e, desta forma, enxergar "visões de mundo alternativo" (Wallerstein, 2006) que permitam rachar as hierarquizações étnico-raciais advindas dos processos coloniais e neocoloniais (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Em síntese, realizar processos pedagógicos decoloniais.

No Maranhão, eu, Sérgio, participei como professor da primeira Licenciatura Indígena, que teve início em 2016 e contava com a participação de aproximados 90 indígenas dos povos indígenas Tentehar/Guajajara, Krikati, Memortumré/Canela e Pyhcop'catiji/Gavião. O curso se divide em dois grandes momentos, um chamado de formação geral e outro de formação específica. Nesse processo os cursistas foram divididos em turmas segundo o critério linguístico. A LIEBI dispunha de duas turmas TUPI (I e II) e uma turma MACRO-JÊ. As turmas TUPI eram compostas de indígenas Tentehar, já a turma MACRO-JÊ compunha-se de alunos e alunas Krikati, Canela e Gavião.

A LIEBI é um curso de formação docente para indígenas do Estado do Maranhão ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), uma iniciativa governamental em resposta às demandas de alguns povos e organizações indígenas do Brasil que, com mais intensidade a partir dos anos de 1990, tem reivindicado formas específicas de acesso e permanência ao ensino superior, seja para a qualificação profissional com vistas a autogestão das escolas indígenas, seja para a formação de novos quadros de lideranças indígenas que representem e defendam as questões e causas indígenas.

O curso tem sido executado a partir daquilo que sua equipe dirigente tem chamado de "pedagogia da alternância". Essa abordagem pedagógica vislumbra a execução do curso a partir de dois encontros chamados de "tempo comunidade" e "tempo universidade", que aqui chamarei de TC e TU. O TU tem ocorrido sistematicamente, desde 2016, nos meses de janeiro e julho. A última etapa desse tempo ocorreu em julho de 2019. O TC, de forma menos sistemática que o TU, já ocorreu nos meses de janeiro, abril, maio, junho, outubro e novembro entre os anos de 2016 e 2020.

Os locais de execução da LIEBI sofreram alterações nos últimos três anos desde o início do curso. As etapas do TU de janeiro e julho de 2016 ocorreram no campus Paulo VI da UEMA, sediada na cidade de São Luís. Nesse contexto, os cursistas estiveram articulados na seguinte dinâmica:

ficavam os turnos matutino e vespertino no campus universitário e a noite se hospedavam em um hotel financiado pela UEMA. Todos os TU já realizados tiveram duração de 20 dias corridos.

Os TC são ordinariamente realizados nas sedes municipais onde localizam-se as terras indígenas de origem dos cursistas, ou nas próprias aldeias onde eles vivem. As horas programadas para a execução desse tempo podem variar de 24 a 120 horas. Essa definição depende de um conjunto de fatores tais como: a) acesso aos locais onde os cursistas realizarão o TC (na maior parte dos casos em suas próprias aldeias, o que incide na dinâmica de deslocamento dos monitores aos lugares combinados previamente para se encontrarem com os cursistas); b) grau de dificuldade com que os cursistas realizaram ou realizarão[1] as atividades que devem ser entregues aos professores e professoras[2], o que pode demandar mais tempo do que o esperado; c) presença e pontualidade nos encontros entre cursistas e monitores durante o tempo.

A partir de janeiro de 2017, a LIEBI teve alterado o local de execução do TU que passou a acontecer na Casa de Retiro Oásis, localizada no bairro da Aurora, também em São Luís[3]. Em janeiro de 2018 ocorreu uma alteração prevista na organização curricular do curso. As turmas, que antes estavam divididas considerando os troncos linguísticos dos cursistas[4], passaram a ser organizadas em três grandes áreas de conhecimento, as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza e as Ciências da Linguagem. Ao final da III Etapa do TU os cursistas tiveram que 'optar' por serem integralizados a uma das áreas descritas. Cada uma das turmas acontece em espaços específicos do sítio. Cada uma dessas turmas possui seu próprio corpo de disciplinas alinhados a sua área de conhecimento correspondente.

As situações, contextos e espaços de convivência e formação de indígenas com origem étnicas distintas descritos, são um potente lócus político e pedagógico por onde é possível perceber os arranjos gnosiológicos que emergem do encontro entre os saberes indígenas e os moldes de produção do conhecimento próprios do universo epistemológico acadêmico.

Esses arranjos gnosiológicos produzidos a partir do potencial intelectual dos cursistas quando do encontro entre os seus saberes e os saberes do "mundo dos brancos" (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976), representado pela Licenciatura, no lugar de serem pensados apenas como consequências da violência simbólica exercida pelos saberes ocidentais sobre os povos com outras matrizes

epistemológicas e históricas, podem ser pensados como estratégias de resistência dos povos indígenas frente às diversas formas de violência que estes têm sofrido historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de insistir em pensar as experiências dos povos indígenas no México e no Brasil como fontes de produção de "arranjos gnosiológicos". Esses arranjos seriam esboços da "gnose liminar" apresentada por Mignolo (2003), ou seja, uma primeira tentativa de romper com a "colonialidade do saber" (Quijano, 2005) que se manifestou nas realidades indígenas sobretudo, a partir da formação escolar não indígena.

Vislumbramos "arranjos gnosiológicos" todas as vezes em que presenciamos indígenas apresentando seus pontos de vista acerca de como os saberes fagocitados a partir dos espaços de formação descritos podiam ser pensados para explicar suas realidades históricas, políticas, econômicas, culturais e sociais.

Vimos nesses arranjos "viagens", tanto no sentido do exercício intelectual de produzir uma explicação analítica sobre uma questão debatida, como no sentido do deslocar-se entre o imaginário das experiências locais e das vivências formativas. Dessas viagens, se tornava possível sugerir que a partir do encontro desses dois universos, que agora estavam "interculturalmente" aproximados, seria possível produzir estratégias e ferramentas para o fortalecimento da luta indígena.

Portanto, os "arranjos gnosiológicos", mais do que representar o acúmulo individual de conhecimentos para esses povos, podem ser pensados como uma experiência coletiva de produção do conhecimento, por meio de uma apropriação intercultural dos saberes não indígenas pelos indígenas, com vistas a obter autonomia intelectual frente às questões dos direitos indígenas, como saúde e educação específicas e questões territoriais.

Finalmente, consideramos que estas experiencias político-pedagógicas que partem e se efetuam nos territórios indígenas – como relatado tanto no México como no Brasil -, onde as escolhas das temáticas e das prioridades a serem abordadas pelos facilitadores são definidas pelos próprios agentes locais – em ambos os casos, integrantes de povos indígenas -, nos permite pensar em processos pedagógicos dialógicos e decoloniais que possibilitam a desconstrução dos moldes da

educação colonial-moderna, mostrando desta forma, pedagogias étnico-raciais que potenciam a formação de territórios por meio do fortalecimento dos processos socioculturais de ensino-aprendizagem.

Notas

[1]Em algumas ocasiões, muitos alunos e alunas apresentavam intensas dificuldades em relação à complexidade e quantidade de exercícios e atividades a serem resolvidos por eles. Isso acabava por resultar em um tempo de estadia prolongado do monitor durante o TC.

[2]As atividades solicitadas pelos professores em um dado TU devem ser realizadas ao longo do TC e entregues no TU seguinte.

[3] Essa mudança foi articulada pela suposta dificuldade de adaptação dos cursistas à dinâmica do TU. Muitos alunos e alunas vinham acompanhados de filhos, filhas, maridos e esposas, e a logística de deslocamentos diários entre hotel, locais das aulas, momentos para realização das refeições estava causando adoecimento e desgaste nos cursistas. Com a mudança da LIEBI para o espaço citado, os locais de aula, dormitórios e refeição ficaram concentrados em um mesmo espaço, o que pareceu agradar os cursistas.

[4] Segundo o Projeto Político Pedagógico da LIEBI, a divisão das turmas se daria a partir de dois critérios: a) a estimativa populacional de cada povo aprovado no processo seletivo para o ingresso no curso; b) a divisão entre os diferentes troncos linguísticos dos Povos Indígenas do Estado. Nesse sentido, as turmas da LIEBI foram divididas em TUPI I e II, para atender aos cursistas Tentehar, e uma turma MACRO-JÊ para atender aos cursistas de outros povos como Krikati, Canela e Gavião.

REFERÊNCIAS

AMIN, Samir. **El eurocentrismo. Crítica de una ideologia**. Trad. Rosa Cusminsky de Cendrero. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, 1989.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prologo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-22.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais e projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizontes:Humanitas, 2003.

OLIVEIRA, R.C.O. **O índio e o mundo dos brancos**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências sociais, 1972.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do Saber**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RADOMSKY, Guilherme Francisco Waterloo. **Desenvolvimento, pós-estruturalismo e pós-desenvolvimento; a crítica da modernidade e a emergência de "modernidades" alternativas. Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 25 nº 75, fevereiro de 2011. p. 149-193. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v26n75/09.pdf Acessado em 23/08/2020.