

“Eu penso que o nosso está a nossa cara”:

o currículo escolar indígena como um projeto de educação intercultural

“It looks just like us”:

the indigenous school curriculum as an intercultural education project

Danielle Alves Martins¹

Vanessa Sena Tomaz²

Resumo:

O artigo analisa os movimentos de resistência dos professores Pataxó na elaboração de um currículo intercultural, frente às práticas coloniais do sistema de ensino. A pesquisa está situada entre os estudos de educação e currículo intercultural, alinhados à pedagogia crítica, ampliada pelos estudos decoloniais. O material empírico foi principalmente coletado em ambiente virtual, com mediação tecnológica digital, devido à pandemia do Covid-19, incluindo uma incursão presencial em território indígena. O material envolve encontros virtuais para a criação do currículo e entrevistas com dois professores Pataxó. À luz das abordagens teóricas, analisam-se as práticas educativas na perspectiva freiriana e adotamos *two-eyed seeing methodology*, que nos permitiu diferentes olhares sobre o currículo intercultural, no qual o Ritual da Lua Cheia é a principal prática ancestral. No andamento do processo de elaboração do currículo, os professores realizam movimentos de resistência contra o colonialismo, em vista das relações estabelecidas entre as diferentes racionalidades em disputa: a educação ocidental — capitalismo neoliberal — *versus* a educação ancestral. Entretanto, eles se posicionam politicamente pela conciliação como forma de enfrentamento de colonialidades. Sendo assim, eles incorporam no currículo algumas práticas de ‘fora’, que ajudam a conectar a escola indígena Pataxó, diferenciando-a no sistema de ensino.

Palavras-chave: Educação indígena; Práticas educativas; Currículo intercultural; Professores indígenas.

Abstract:

This article analyzes resistance movements of Pataxó indigenous teachers when creating an intercultural curriculum to face colonial practices from the education system. The study is situated amidst intercultural education and curriculum studies, aligned with the so-called critical pedagogy, broadened by decolonization studies. We collected the empirical material mainly virtually, mediated by digital technology, due to the Covid-19 pandemic, plus one in-person contact within the indigenous territory. The material encompasses virtual meetings to create the curriculum, and online interviews with three Pataxó teachers. In light of the theoretical approaches, we analyzed the educational practices from Freire’s perspective and adopted a two-eyed seeing methodology that allows us to use different lenses over the creation process of the intercultural curriculum, in which the Full Moon Ritual are the main ancestral practice. While the teachers are creating the intercultural curriculum, they are resisting colonialism, from the relations established between the different rationalities in dispute: the Western logic of education — neoliberal capitalism — versus the ancestral education. However, they are politically guided to reconciliation, as a way to fight colonialities. Thus, they incorporate into the curriculum some outside practices that help to connect the differentiated Pataxó school to the broader educational system.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG; Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – Brasil; Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Pluriepistêmica e Intercultural (GEPEPI). Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0002-3047-1842>. E-mail: danielle.martins@uemg.br

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG; Professora da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (UFMG); Coordenadora do Grupo de Pesquisas em Educação Pluriepistêmica e Intercultural (GEPEPI). Orcid iD: <https://0000-0002-4903-6405>. E-mail: vanessastomaz@gmail.com

Keywords: Indigenous education; Education practices; Intercultural curriculum; Indigenous teachers.

Introdução

As conquistas do movimento indígena, refletidas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), provocaram mudanças significativas no plano institucional nacional, principalmente em relação à educação. Exemplos dessas mudanças são a incorporação da educação indígena no sistema nacional de educação e a criação de programas de formação docente, frutos da transferência das responsabilidades específicas da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC). As escolas indígenas, que vivenciavam, até então, reflexos da colonização por meio de um sistema de opressão e de desumanidade, na visão do indígena Gersem Baniwa, passaram de uma “escola para índio” à possibilidade de uma “escola indígena” (LUCIANO, 2013). No entanto, em nossas experiências como professoras e pesquisadoras com povos indígenas, percebemos que, após 35 anos da Constituição Federal de 1988, para os indígenas ainda é desafiador implementar seus projetos de educação escolar intercultural, autônoma e diferenciada em suas comunidades.

Essa é a temática que tangencia a pesquisa de doutorado concluída em 2022, que procurou compreender as práticas educativas e os currículos interculturais no contexto do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, na Bahia (MARTINS, 2022)³.

O povo Pataxó, pertencente ao tronco linguístico Macro-jê e à grande família Maxakali, originalmente viveu nos territórios indígenas do extremo sul da Bahia. Hoje vive distribuído em aproximadamente 41 aldeias, nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia. A aldeia Mãe Barra Velha está localizada no município de Porto Seguro, também na Bahia, onde vivem cerca de 400 famílias, cuja sobrevivência vem da pesca, do plantio de roças e, principalmente, da venda de artesanato e do turismo. A comunidade possui uma escola indígena que oferece desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, mantida pelo município de Porto Seguro, com atuação, em todos os níveis, de professores da comunidade, na maioria egressos do curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei), ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 2006.

Na visão dos professores, as práticas educativas Pataxó garantiram à escola um currículo diferenciado, frente à pressão para alinhar o currículo do Ensino Médio aos documentos

³ Pesquisa de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (UFMG). Aprovada pelo Comitê Nacional de Ética de Pesquisa (CONEP), em 24 de abril de 2020, CAAE 24454619.8.0000.5149.

orientadores propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro, que passaremos a denominar somente Secretaria Municipal. Assim, seguindo a tradição do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Pluriepistêmica e Intercultural (GEPEPI), do qual somos membros, e diante da urgência de elaborar o documento curricular, juntamo-nos a eles no enfrentamento dos discursos e das práticas coloniais que se estabeleciam na elaboração do currículo. Para isso, mantivemos nosso posicionamento político de colaboradoras, por meio de uma pesquisa de doutorado, para a legitimação das práticas educativas na perspectiva da soberania pedagógica⁴ de sua comunidade. Reconhecemos nosso lugar como mulheres brancas que se empenham em fazer pesquisa com os indígenas – e não apenas sobre eles –, por isso, selamos uma parceria de respeito, responsabilidade e reciprocidade, conforme defendem Tuhiwai Smith (2018) e Lee Morgan, Santolo e Xiiem (2019).

Com essa pesquisa, foi possível compreender que as práticas educativas ancestrais, escolhidas pelos professores Pataxó, que estruturam um currículo intercultural fortalecem a posição política dos indígenas em defesa de uma escola intercultural e diferenciada. Ao longo do estudo, os professores Pataxó, egressos da referida licenciatura, fizeram vários movimentos de resistência contra os modelos coloniais de escola, pois a elaboração do currículo nunca é um processo livre de resistências políticas e transgressões metodológicas e curriculares. Portanto, tendo isso em vista, neste artigo analisamos os movimentos de resistência dos professores Pataxó de Barra Velha diante da elaboração de um currículo intercultural, fundamentado nas práticas educativas indígenas do seu povo, para fazer frente às práticas coloniais impostas pelo sistema de ensino.

Há um histórico de uso do conceito de práticas educativas em pesquisas em educação (CARVALHO; MARQUES, 2016) que vem sendo reelaborado por diferentes pesquisadores, em diferentes linhas de pesquisa (GEBER, 2015). Inspiramo-nos em Freire (1992, p. 56), para quem toda prática educativa “implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende ou aquele que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido — a ser re-conhecido e conhecido — o conteúdo, afinal”. Para Paulo Freire (1992, p. 56), “o educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade”.

⁴ Segundo Erahsto e Ferreira (2021, p. 84-87), busca-se a soberania pedagógica como um projeto político, isto é, uma escola para: (a) fortalecer os sabedores (mestres e mestras) e suas artes e técnicas, difundindo-as entre as novas gerações; (b) promover intercâmbios de conhecimentos entre povos, para possibilitar a melhoria das condições de vida no território; (c) encantar as crianças e jovens em relação ao seu território e seu povo.

Assim, iluminadas pela perspectiva de prática educativa de Freire (1992), referimo-nos a uma pedagogia crítica, que considera as lutas dos povos indígenas, historicamente subalternizados, e também os seus conhecimentos e os modos distintos de estar, ser e viver face aos enfrentamentos impostos pela sociedade moderna, ocidental e capitalista. Reconhecemos, ainda, que as práticas educativas indígenas — especificamente, as praticadas pelo povo Pataxó de Barra Velha (BA) —, têm seus próprios processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações forjadas em epistemologias indígenas e na relação dessas com epistemologias ocidentais dominantes, impostas em um sangrento processo de colonização europeu.

Nesse sentido, as práticas educativas Pataxó são forjadas no cruzamento de fronteiras epistemológicas que incluem, entre outras coisas, uma forma de saber fluida e experiencial, baseada em outras ciências, aquelas situadas no território, nos cantos e na língua indígena (*Patxohã*). Os ensinamentos oriundos dessas práticas são transmitidos de geração em geração por contação de histórias, danças, pinturas corporais, objetos e no fortalecimento das línguas indígenas, que têm lugar nas rodas de conversa, incluindo as *nuances* e a sabedoria dos mais velhos.

Com esse olhar, neste artigo, referimo-nos às práticas educativas Pataxó como aquelas desenvolvidas nos ciclos de vida da comunidade, nas práticas cotidianas e tradicionais indígenas Pataxó, em estreita vinculação com o território ancestral. Entendemos que essas carregam a dimensão libertária de Freire, ainda que alicerçada em outra raiz epistemológica, na medida em que não se centra nem no educando, nem no educador, muito menos no conteúdo ou nos métodos. Elas são, na nossa percepção, originalmente transgressoras frente às práticas colonizadoras, impostas às escolas indígenas. Assim sendo, também tomamos as práticas educativas Pataxó como práticas decoloniais (WALSH, 2008). Segundo Haesbaert (2021), entre os inspiradores ou, para alguns, precursores do pensamento de(s)colonial, encontram-se, além dos estudos pós-coloniais, abordagens libertárias ou autonomistas, como a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (1975).

A nossa parceria com o povo Pataxó de Barra Velha é de longa data, uma vez que todos os professores que participaram da pesquisa são egressos da licenciatura que realiza parte das atividades acadêmicas no território indígena. Mas, devido à pandemia do Covid-19, a pesquisa foi realizada em ambiente virtual, com mediação tecnológica digital, utilizando plataformas de videoconferência, aplicativos *on-line* (WhatsApp e Facebook) e correio eletrônico, com realização de uma incursão presencial da primeira autora à aldeia. Essa diversidade de meios de comunicação gerou um vasto e volumoso material de pesquisa.

Entretanto, para este artigo, selecionamos trechos do que foi produzido entre 2020 e 2022 para a pesquisa de doutorado (MARTINS, 2022): sete encontros virtuais entre a primeira autora e professores do Ensino Médio, para reelaboração do currículo e entrevista com dois professores da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, egressos do curso de licenciatura intercultural. Esses materiais foram registrados por meio de videoconferências, transcritos e, posteriormente, analisados na perspectiva dos estudos sobre educação escolar indígena e currículos interculturais (ARAUJO, 2021; FLEURI, 2002; LUCIANO, 2010, 2013). Esses estudos estão alinhados à chamada pedagogia crítica (FREIRE, 1992), ampliados por um conjunto de referências organizadas sob o título de decoloniais (WALSH, 2019).

Assumimos ainda a abordagem metodológica de *two-eyes seeing* (BARTLETT; MARSHALL; MARSHALL, 2012, p. 335), que cria um espaço que une as formas ocidentais e indígenas de conhecimento em que se pode usar o melhor de ambas as visões de mundo para ajudar na compreensão e na solução de problemas. Essa abordagem nos fornece ferramentas analíticas para entender os movimentos de resistência dos professores a partir de diferentes olhares, porque ela nos permite contemplar formas particulares de “ver de um lado com a força das formas indígenas de saber, e ver de outro lado com a força das formas ocidentais de saber, e usar ambos olhares juntos”. *Two-Eyed Seeing* tem sido também considerada uma abordagem decolonial, na medida em que privilegia conhecimentos indígenas, metodologias e visões de mundo e busca analisar criticamente as relações de poder assimétricas, promovendo uma abordagem equilibrada e colaborativa para pesquisa com povos indígenas.

Mais especificamente, damos destaque para os registros da participação dos professores na elaboração do documento curricular, em particular as contribuições dos professores Alex Pataxó, Everton Pataxó e Arivaldo Pataxó⁵, que atuam na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha desde antes de 2011 e são egressos do Curso de Licenciatura Intercultural (Fiei-UFMG), habilitação em Matemática. À época da pesquisa, Alex Pataxó era o coordenador do Ensino Médio; Everton Pataxó, professor de Matemática do Ensino Médio; e Arivaldo Pataxó, professor do Ensino Fundamental I, que foi o primeiro professor dessa aldeia a estudar no Fiei-UFMG, tendo concluído o curso em 2011. Ele também é o responsável por incentivar outros a ingressar nesse curso e foi quem introduziu a discussão sobre uma organização curricular alicerçada em práticas educativas da cultura Pataxó, estruturadas a partir do Calendário Sociocultural.

⁵ Quando consultados para participação na pesquisa e para posteriores trabalhos publicados, esses professores optaram por ser identificados pelo primeiro nome, seguido do nome do povo indígena ao qual pertencem.

Para empreender a análise proposta, organizamos este texto em mais quatro seções, além desta Introdução. Na primeira, fazemos uma discussão sobre a educação escolar indígena e a formação dos professores, decorrente dos direitos alcançados com uma educação escolar diferenciada. Situamos tal discussão nas conquistas dos professores Pataxó de Barra Velha e no curso de Licenciatura Fiei-UFMG, em particular, de onde esses professores são egressos. Na segunda seção, entramos com mais profundidade nas práticas educativas da escola Pataxó de Barra Velha, que fundamentam a análise da elaboração do currículo intercultural, foco da terceira seção. E na quarta seção fazemos a discussão sobre as resistências e as transgressões dos professores para produzir um currículo que considere refletir sua cultura e uma escola indígena diferenciada. Em seguida, tecemos as considerações finais.

1. Educação escolar indígena e formação inicial de professores

O tema “Educação Escolar Indígena” tem ocupado vários espaços de discussão e sido problematizado pelos próprios indígenas, como feito na *live* “Quais os caminhos para a escola sonhada?” (QUAIS..., 2021), em que a pesquisadora indígena Rita Gomes do Nascimento — do povo Potiguara — defende que é preciso festejar as conquistas das escolas indígenas obtidas por meio da Constituição de 1988, pois elas aconteceram graças às estratégias dos povos indígenas, enquanto movimento social organizado, por meio de muito sacrifício e de muita luta.

Fruto de mudanças de concepções sobre educação escolar indígena, advindas dos novos marcos legais, a escola indígena, desde então fica pautada, pelo menos teoricamente, “no paradigma, respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas” (FERREIRA; QUARESMA, 2013, p. 242). Reforçando esse paradigma, em 1998, publica-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), defendendo que a escola deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

O que se percebe, ao longo dos anos, é que as comunidades indígenas, ao se apropriarem da escola, vêm transformando um projeto de educação assimilacionista em um espaço intercultural baseado no diálogo de culturas e também de saberes, como é o caso da comunidade indígena Pataxó de Barra Velha, que desde os anos de 1970 vem construindo estratégias para (re)elaborar um projeto de escola que atenda suas demandas, tendo as epistemologias do povo Pataxó na centralidade das práticas educativas.

Em Barra Velha, o desejo de uma escola que tenha como princípio as epistemologias indígenas foi impulsionado quando os próprios indígenas começaram a assumir os cargos de

professores, ainda no Ensino Fundamental, nos primeiros anos de 2000. Com efeito, ter os professores indígenas dentro da escola seria uma forma de fortalecer o elo entre escola e comunidade. Esse elo ficou mais forte com a entrada de professores Pataxó nos cursos de licenciaturas, que, segundo eles, foi a primeira oportunidade para que pudessem adquirir formação institucionalizada, necessária para atuarem no Ensino Médio.

Foi a partir de quando os meninos começaram a se formar, né? [...]. Aí no Fiei já começou a ter os meninos [professores] entrando no Ensino Médio. O pessoal da comunidade também viu que não tinha mais necessidade dos professores não indígenas continuar atuando, porque era o sonho dos mais velhos, né?, ter os próprios indígenas formados atuando, né? (Arivaldo Pataxó, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, entrevista, 12 jan. 2022)

Esse curso tem oferta regular desde 2009, com o objetivo de fazer a formação de professores indígenas para atuarem na Educação Básica. Ele pode ser considerado um programa de formação docente que se pauta no reconhecimento da diversidade linguística e cultural de cada povo, e seu processo educacional voltado para a realidade sociocultural dos indígenas considera, portanto, suas necessidades. Logo, é um curso que assume o desafio de “dar conta de formar professores indígenas para a pesquisa e para a reflexão pedagógica e curricular, de forma que pensem e promovam a renovação da sua educação escolar, sensíveis às necessidades históricas de sua comunidade” (BRASIL, 2002, p. 23).

A formação, nesse curso, segundo os egressos, trouxe ferramentas teóricas e metodológicas para introduzir práticas ancestrais no currículo e fortalecer a proposta do Ensino Médio intercultural e diferenciado na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha. Entre as ferramentas utilizadas por eles, destacamos o trabalho realizado com os licenciandos sobre o Calendário Sociocultural no Fiei, como descrevem Resende et al. (2011). Esse calendário é o eixo estruturador no currículo composto pelas práticas educativas vivenciadas na escola Pataxó, como discutiremos adiante.

2. Práticas educativas na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha

O Ensino Médio foi implantado em Barra Velha em 2002 pelo município de Porto Seguro. Até 2013, só havia uma professora Pataxó nesse segmento de ensino, sendo os demais não indígenas, contratados de fora para lecionar as disciplinas. Trabalhando em regime de alternância, cada professor ministrava sua disciplina por uma semana intensiva, retornando no mês seguinte para nova etapa. Nessa organização, era reservada uma semana para estudos autônomos dos alunos.

A chegada dos professores Pataxó no Ensino Médio de Barra Velha, em 2014, trouxe mudanças nas práticas pedagógicas da escola: além da figura do professor indígena, eles introduziram novos modos de pensar uma Educação Escolar Indígena, específica e diferenciada, distinta daquela que era conduzida pelos não indígenas. Arivaldo Pataxó, o primeiro indígena formado no Fiei, em 2011, trouxe para a escola a proposta de organizar o currículo de acordo com o Calendário Sociocultural das práticas educativas do povo, pois, na visão dele, a escola indígena é aquela fundamentada “no dia a dia da comunidade”, ideia que ganhou convergência com a adoção do Calendário Sociocultural, a partir do qual ele teve as primeiras experiências no Curso que concluiu:

[...] eu como coordenador [do Ensino Médio] também nessa época [mais ou menos 2014], eu acho que a gente tinha mais facilidade de dialogar, as ideias iam se encaixando mais, né? Porque, às vezes, quando eram os outros professores que não eram indígenas, a gente via que, às vezes, quando a gente ia falar, essa ideia de uma educação diferenciada, a ideia que a gente sempre levou do Calendário, do Calendário Sociocultural, né, para dentro da escola, a gente via que tinha aquele receio, né? um impacto, né? E, aí, quando ficaram todos os professores indígenas, a gente já tinha mais um diálogo aberto, né? (Arivaldo Pataxó, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, entrevista, 12 jan. 2022)

O Calendário Sociocultural a que Arivaldo Pataxó faz referência é uma adaptação do Calendário Socionatural (GASCHÉ, 2004), fundamentado no Método Indutivo Intercultural (MII), como um instrumento teórico-metodológico para definir as práticas educativas a serem trabalhadas no contexto escolar. No uso desse instrumento, a observação é um fator muito importante, pois é por meio dela que é realizada a análise das atividades humanas. As pesquisas coletivas – organizadas e realizadas pelos próprios professores e estudantes indígenas em parceria com os “mais velhos”, para um fazer inerente às práticas relevantes para a comunidade – são adotadas para a compreensão do próprio contexto. Ao experimentar o fazer cotidiano e a cultura, os professores indígenas buscam, para a formação dos estudantes, uma articulação entre o mundo tradicional indígena e o mundo científico e escolar ocidental (GASCHÉ, 2004).

Os Calendários Socioculturais contribuem para a organização das práticas educativas e a integração entre a comunidade indígena e a natureza, levando em conta os tempos, as estações do ano e os indicadores climáticos, vegetais e animais. Ao assumir as disciplinas no Ensino Médio, os professores Pataxó de Barra Velha, egressos do Curso Fiei, fortaleceram as práticas educativas em torno do Calendário Sociocultural da comunidade, explorando os conhecimentos e a ancestralidade indígenas, como rememora o indígena Dalton Pataxó, egresso do Fiei, em seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Lá no Ensino Fundamental, o modelo das aulas era muito relacionado aos conhecimentos científicos. Eu sempre debatia isso com alguns professores, às vezes dava até algumas ideias para fazer algumas aulas diferentes, mas eles não escutavam a gente [...]. Depois de algum tempo, quando alguns parentes da nossa aldeia começaram a estudar em algumas universidades do país, principalmente na Universidade, foi que os modelos de aula da nossa escola começaram a mudar — mudaram para melhor, é claro. As nossas aulas ficaram mais dinâmicas, mais divertidas e também foram elaboradas mais aulas sobre o nosso conhecimento tradicional, principalmente, as aulas de matemática. (NASCIMENTO, 2022, p. 27)

Em Barra Velha, o trabalho com o Calendário Sociocultural, denominado “Calendário Pataxó: saberes e vivências”, acontece ao longo de todo o período letivo escolar e pode ser realizado em diferentes espaços do Território Indígena (TI). Os trabalhos são estruturados de acordo com as práticas educativas que são desenvolvidas no tempo-espaço — *o tempo da chuva e o tempo do sol e da fatura*. A partir deles, é possível identificar práticas educativas que acontecem dentro da comunidade e permitem compreender melhor os aspectos histórico-culturais evidenciados nas atividades tradicionais que devem ser incorporadas no currículo escolar. Ao visitar os diferentes espaços do TI, no ciclo de vida da comunidade, professores e estudantes têm a oportunidade de participar das práticas lá desenvolvidas, escutando as experiências relatadas pelos professores, pelas lideranças e pelos anciãos.

Esse é, a nosso ver, um modo de tornar os Calendários uma “tentativa na construção de diferentes formas de buscar pedagogias próprias que respondam às demandas de cada comunidade indígena” (RESENDE *et al.*, 2011, p. 12). Nessa busca por pedagogias próprias é que, paralelamente ao trabalho com o Calendário, os professores, em diálogo com a comunidade de Barra Velha, revitalizaram um ritual Pataxó adormecido pela violência do processo de colonização: Ritual *Dawê Mayô Ixé* — Ritual da Lua Cheia ou *Luuu*.

No Luau, como costumam chamar esse ritual, as pessoas da comunidade põem seus adereços para participarem do *Awê*, que começa com o canto de oração e continua com os outros cantos, dançando e cantando, até o canto de encerramento. É uma prática que perpassa a relação da comunidade Pataxó com a natureza, a terra, o mar, a Lua, ou seja, é uma prática que congrega diversas outras, como pesca, roças, pintura corporal, preparo de alimentos, e expressa a ancestralidade Pataxó. Quando trazidos para os contextos escolares, o Ritual da Lua Cheia e as práticas tradicionais a ele associadas não estão no lugar de motivação, de exemplificação para trabalhar conteúdos de áreas de conhecimentos disciplinares, mas sim de fortalecimento da cultura.

Ademais, os professores parecem ter identificado que o Ritual seria uma prática educativa que funciona como um amálgama entre as que já eram trabalhadas no âmbito do Calendário:

O Calendário Sociocultural, ele é um Método Indutivo, né, que é o aprender fazendo, e da vivência do povo, né?, do dia a dia. Então, ele está ligado ao Calendário, ao Ritual. [...] E todo mês tem que ter aquelas atividades que são do Ritual da Lua Cheia, né? Que é fazer o biju, é fazer a paçoca com coco, né?, fazer a moqueca, ir no mangue pegar o marisco, né? Aí, é uma demanda que está dentro do Calendário e ele é contínuo, né? (Arivaldo Pataxó, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, entrevista, 12 jan. 2022)

Na fase da Lua Cheia, o trabalho na escola se organiza em torno do Ritual. Quando a lua começa a encher, há toda uma preparação na escola, alterando, inclusive, a divisão de turmas e professores, que se estende desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. São formados grupos que ficam responsáveis por preparar e trazer pronta uma quantidade de comida e bebida típicas da aldeia, como, por exemplo, cauim, paçoca de mandioca, peixe assado na folha da patioba, farinha de tapioca, chá de capim santo e outras ervas medicinais.

No Ensino Médio, ao longo do desenvolvimento das atividades do Ritual, estudantes e professores também se organizam por atividade, dentre as que compõem o rol para o Ritual, e não por disciplina, pois, em uma mesma atividade, pode haver a participação de estudantes dos três anos escolares e de professores de diferentes áreas. Há grupos que ficam com tarefas que exigem mais tempo, como o preparo do cauim, biju e o peixe, que são iniciadas antes do Luau. Os grupos que se encarregam de preparar comida, como a moqueca, paçoca, chá, suco de mangaba, e de montar a fogueira trabalham durante o dia e pegam mariscos nas pedras (corais e recifes nas marés baixas). Na noite do ritual, enquanto as pessoas dançam e cantam, um grupo fica responsável pela distribuição dos alimentos. E há grupos que ficam responsáveis por homenagear a lua por meio de uma apresentação.

Os professores começaram a trabalhar as práticas do Ritual da Lua Cheia na escola e, à medida que foram persistindo, reavivaram-no na comunidade. Com o passar do tempo, a realização desse Ritual deixou de depender da iniciativa da escola — que continua ativa, com a participação de toda a comunidade nos *Awê*.

Essa experiência deixou os professores determinados a organizar o currículo a partir dessas práticas educativas, que são estruturantes da escola Pataxó de Barra Velha. Mas, como esta é única escola do sistema municipal de educação de Porto Seguro que oferece o Ensino Médio, esse órgão utiliza-se das orientações da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEEB). Esta, por sua vez, à época, aderiu à *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2018). Porém, diante dessas normativas, surgiram tensões quando os professores Pataxó tentaram sistematizar suas práticas em um documento curricular no formato exigido pela Secretaria (BAHIA, 2020).

A arquitetura curricular para a rede de ensino da Bahia, indicada como referência para a regulamentação do Ensino Médio na escola indígena de Barra Velha, prevê uma carga horária total de 3 mil horas, distribuídas em dois grandes blocos: a Formação Geral Básica (FGB) e a Parte Flexível (PF). Metodologicamente, sugere-se que a FGB e a PF sejam indissociáveis, de modo a possibilitar a consolidação dos conhecimentos previstos na BNCC, assim como o aprofundamento dos conhecimentos específicos, necessários ao desempenho dos estudantes na vida pessoal e social e ao seu prosseguimento de estudos. A SEEB estruturou a FGB por meio das áreas de conhecimento da BNCC, que se organiza por disciplinas; e a PF, por meio dos Itinerários Formativos. Às escolas indígenas é dada a opção de ofertar Itinerários Formativos que atendam às especificidades de cada modalidade.

Em 2020, durante a pandemia do Covid-19, os professores de Barra Velha foram alertados sobre a necessidade de agilizar o trabalho de elaboração do currículo para a regulamentação do Ensino Médio, alegando que esse nível de ensino não estava totalmente legalizado no sistema municipal. A Secretaria Municipal também questionava a organização de tempos e espaços da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, que mantinha o modelo de alternância, ainda que com um desenho diferente da organização anterior por professores não indígenas.

O modelo de alternância está em consonância com o trabalho do Calendário Sociocultural: possibilita que, em uma semana do mês, os estudantes se dediquem a pesquisas nas comunidades, visitas aos anciãos e registros de práticas desenvolvidas no seio familiar. Nessa semana, eles não têm atividades em sala de aula no prédio escolar.

Ainda que a equipe da Secretaria Municipal se dissesse aberta ao diálogo, durante os encontros de discussão para elaboração do currículo que ocorreram em 2020, havia divergências em relação ao que os professores estavam defendendo e o que a Secretaria Municipal esperava: alinhar o currículo da escola às orientações curriculares da rede do estado. Como mediadoras nesse processo, o caminho que encontramos, apoiadas na abordagem *two-eyes seeing* (BARTLETT; MARSHALL; MARSHALL, 2012), foi o de identificar possíveis interfaces entre as práticas da comunidade referenciadas no território, estruturadas a partir do Calendário, incluindo as do Ritual da Lua Cheia, com as habilidades previstas nas áreas de conhecimento da BNCC, tentando construir um possível diálogo entre elas.

Com essa estratégia chegamos a um desenho curricular que expressasse a proposta de educação intercultural da escola de Barra Velha e atendesse também as expectativas da Secretaria Municipal.

Esse trabalho desafiou todos nós a pensar acerca de currículos interculturais, levando em conta os esforços dos professores indígenas do povo Pataxó para sistematizar um documento curricular para subsidiar a regulamentação da sua escola para os órgãos governamentais e reafirmar o direito a uma escola indígena, intercultural e diferenciada.

3. Um currículo para fazer frente às colonialidades

Na área que eu e Everton estamos fazendo [Matemática], inclusive com a Danielle, desde o início, a gente estava pensando em uma proposta que tenha mais nossa cara, né? A nossa realidade. Falando um pouco do Calendário, do próprio Ritual, e socializar os conteúdos nesses conhecimentos, né? Mas aí a gente tem que entender se os outros irão fazer da mesma forma, né? Essa é minha dificuldade hoje: juntar todos para saber se o que eu, Everton e Danielle estamos fazendo, vai ser também para os outros professores, né? Das outras áreas de conhecimento. A gente precisa sentar para definir. Ou simplesmente, pegar os conteúdos que estão na BNCC e adicionar ao que a gente vem fazendo. (Alex Pataxó, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, 1.º Encontro Coletivo de Discussão do Currículo, 2020)

No excerto, Alex Pataxó expõe algumas tensões por eles vividas quando pensam na sistematização de um documento curricular do Ensino Médio que dê centralidade às práticas educativas realizadas na comunidade e, ao mesmo tempo, concilie algumas indicações da Secretaria Municipal. A preocupação dele também mostra que as comunidades indígenas ainda estão cerceadas por instituições fiscalizadoras coloniais:

[...] a gente, às vezes, se prende a um sistema, principalmente no município de Porto [Seguro] e ao estado da Bahia. A gente sabe que eles querem um modelo de ensino que seja padrão, né? O que o estado aplica, ele quer que se aplique em todas as escolas do município. (Alex Pataxó, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, entrevista, 22 jan. 2022)

Entretanto, mesmo diante dos desafios, os professores Pataxó buscam um desenho curricular que mostre o trabalho que já é desenvolvido na escola. Para isso, eles optaram por organizar o documento curricular de forma que, na primeira parte do texto, fosse apresentada a trajetória da Educação Escolar Indígena no TI de Barra Velha. Na segunda parte, foi inserida a descrição das práticas educativas que, ao longo dos anos, foram sendo incorporadas pela escola – mais especificamente, as práticas educativas descritas pelo “Calendário Pataxó: saberes e vivências”, o que inclui o Ritual da Lua Cheia. Na busca pelo diálogo entre as práticas educativas da escola e os documentos externos é que, na terceira parte, os professores identificaram possíveis interfaces entre essas práticas e as habilidades previstas na BNCC, por área de conhecimento — Matemática, Ciências da Vida e da Natureza, Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Para promover um diálogo intercultural dentro do currículo, na área de Matemática, por exemplo, os professores Alex Pataxó e Everton Pataxó indicaram “Práticas de agricultura e soberania alimentar” e “Práticas econômicas e autonomia produtiva”. A partir daí, listamos as práticas educativas referenciadas no território indígena que estavam relacionadas à temática e à área de conhecimento. Detalhando a temática “Práticas econômicas e autonomia produtiva”, os professores identificaram as práticas de pesca, produção de farinha, artesanato e passeio de *buggy*.

Para esboçar esse desenho curricular, utilizamos o Quadro 1, em que, na primeira coluna, denominada “Projeto/Atividade”, listamos as práticas relacionadas à temática; já na segunda, “Diálogos com as atividades do Ritual”, elaboramos reflexões sobre a relação dessa prática com a do Calendário e o Ritual; na terceira, “Interfaces com as habilidades da BNCC”, buscamos identificar interfaces dessa atividade com os documentos externos, principalmente por meio das habilidades da BNCC; na quarta, “1.º, 2.º, 3.º”, indicamos em que ano escolar a prática educativa era trabalhada na escola; e, por último, na quinta coluna, “Abordagem interdisciplinar/Disciplinas”, apontamos possíveis conexões entre as áreas de conhecimento dos conteúdos previstos na BNCC.

Quadro 1 – Esboço do currículo da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, elaborado junto com os professores

Práticas econômicas e autonomia produtiva - Matemática - Barra Velha						
Projeto / Atividade	Diálogos com as práticas educativas	Interfaces com as habilidades BNCC	1º	2º	3º	Abordagem interdisciplinar / Disciplinas
A - Pesca: levantamento financeiro de investimentos e de mercado de compra e de venda e peixes.	Neste momento, aproveitamos para fortalecer práticas culturais como fechar riacho, bater raiz e jogar tarrafa. Há a socialização dos peixes com os	(EM13MAT202) Planejar e executar pesquisa amostral usando dados coletados ou de diferentes fontes sobre questões relevantes atuais, incluindo ou não, apoio de recursos tecnológicos, e comunicar os resultados por meio de relatório contendo gráficos e interpretação das medidas de	x	x	x	Ciências da vida e da Natureza

Fonte: Barra Velha (2020)

Isso foi feito para todas as temáticas por área de conhecimento, e os professores tentavam a todo momento estabelecer relações menos assimétricas entre os conhecimentos indígenas e os ocidentais hegemônicos. Queríamos elaborar um documento que mostrasse o esforço de construção de abordagens interculturais na escola.

Tal esforço exigiu muita negociação porque, historicamente, os currículos foram elaborados e impostos a partir de perspectivas integradoras e homogêneas, refletindo a visão das classes dominantes. Sempre houve uma tentativa de universalização dos saberes, levando em conta as concepções de mundo dos que se consideravam ou consideram superiores às culturas de outros. Os reflexos desse modo de ver e implementar o currículo nas escolas fizeram com que o objetivo dele fosse priorizar e hierarquizar conteúdos, desconsiderando e invisibilizando a pluralidade de vozes e de culturas do Brasil.

Na contramão desse entendimento, na acepção freiriana, segundo Saul (2010, p. 109), currículo “é a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”. Nessa perspectiva, juntamo-nos aos professores Pataxó na construção desse currículo, porque compreendemos que a educação intercultural parte do princípio do respeito à cultura e às formas tradicionais de produção e transmissão do conhecimento. Entretanto, temos ciência de que, apesar de educação intercultural e interculturalidade serem termos ou conceitos muito citados, muitas vezes são associados à simples troca de conhecimento entre indígenas e não indígenas. Contrário a esse entendimento, Fleuri (2002, p. 407) afirma que a perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo

[...] da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais.

Nessa direção, Rosilene Araujo (2021), indígena do povo Tuxá, tem apontado que, por meio de teorias mais recentes sobre o currículo, associadas às lutas das comunidades indígenas, tem sido possível pensar, refletir e implementar outras perspectivas para a elaboração de um documento curricular. Segundo a autora, o currículo da escola indígena

[...] não pode ser visto como mero rol de conteúdos, mas sim um instrumento de poder na mão de quem o elabora e define quais aspectos da cultura são incluídos e quais ficam de fora, ou seja, quais conhecimentos serão considerados “legítimos” e privilegiados e quais serão desvalorizados e, principalmente, qual a metodologia de trabalho a ser adotada. (ARAÚJO, 2021, p. 35)

Isso porque, segundo Silva (2010), o currículo deve ser um documento de identidade em que as categorias centrais estão alinhadas não mais às teorias tradicionais do currículo (ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, eficiência e objetivos), mas às discutidas pelas teorias críticas (ideologia, poder, capitalismo, resistência) e às problematizadas pelas teorias pós-críticas (cultura, identidade, diferenças, alteridade, representação).

Portanto, a indicação da Secretaria Municipal para que os professores Pataxó tomassem o documento orientador do estado da Bahia como referência para elaboração do currículo de Barra Velha ia de encontro ao modo como os professores desejavam organizar o currículo da sua escola, estruturado por meio das práticas educativas do “Calendário Pataxó: saberes e vivências”. Esse tipo de orientação reflete a relutância por parte das Secretarias em, naturalmente, perceber que são os conhecimentos ancestrais os pilares de sustentação da educação intercultural indígena. Essa insistência por referências de abrangência nacional para os indígenas é a herança do nosso passado colonial no modo como a Educação Escolar Indígena foi construída no Brasil.

Em vista dessa herança colonial e das relações de poder que perpassam as negociações para a elaboração de um currículo, os movimentos de resistência dos professores Pataxó em prol de um currículo intercultural nos aproximaram dos estudos decoloniais, por meio do conceito de colonialidade.

É preciso esclarecer que, enquanto o colonialismo se refere ao padrão de dominação e exploração que teve como objetivo explorar a mão de obra e as riquezas das colônias em benefício das metrópoles, a colonialidade é “um fenômeno histórico complexo, relativo a um padrão de poder global, que naturaliza hierarquias (territoriais, raciais, culturais e epistêmicas), reproduzindo relações de dominação e subalternização” (FERREIRA DA SILVA; MUNSBURG, 2018, p. 5). Com efeito, segundo Grosfoguel (2008), a colonialidade nos permite compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno e colonial.

Ao participar do processo de elaboração do currículo do Ensino Médio em Barra Velha, percebemos que as colonialidades são reafirmadas por não serem as cosmologias indígenas – um aspecto central nas práticas educativas, na perspectiva dos professores indígenas – tão valorizadas pela Secretaria Municipal como eles gostariam.

Como pudemos identificar, o discurso oficial que norteia a organização do documento curricular prescinde das habilidades sensíveis, dos afetos, da intuição e da espiritualidade e nega a possibilidade de uma relação direta ou participativa com a natureza. Parece que, para a Secretaria Municipal, bastaria que conteúdos referenciados em conhecimentos e valores próprios Pataxó fossem inseridos como parte flexível do currículo, como um pano de fundo para mobilizar os conhecimentos ocidentais hegemônicos, previstos no documento orientador.

Essa não era a opção dos professores, porque realmente não rompe com o dualismo característico dos planos curriculares da escola colonial.

O discurso oficial da Secretaria Municipal se refere às bases curriculares nacionais, com visão institucional e reguladora, que por sua vez se assentam em bases epistemológicas da ciência moderna, com um viés capitalista neoliberal. Nessa perspectiva, parece ser o conhecimento ocidental legítimo para a escola indígena, porque é socializado nas demais escolas da rede de ensino. No entanto, ele produz um currículo fragmentado em disciplinas ou áreas de conhecimento, pois vem de uma epistemologia que se baseia no mundo observável pelos humanos, pautada em dicotomias, na objetividade e no universalismo.

Ele confronta com o modo de produção de conhecimento que está fundamentado em epistemologias indígenas que são basicamente relacionais, pois priorizam na construção de conhecimento o papel das interações entre humanos e não humanos, mediadas pela espiritualidade.

Ao reavivar na comunidade uma prática ancestral, o Ritual da Lua Cheia, os professores Pataxó transcendem a materialidade no currículo, pois a espiritualidade é um aspecto presente em todas as práticas educativas que fazem o ritual acontecer e compõem o currículo. Essa prática está fundamentada no conhecimento indígena (Pataxó), que é, como afirmam Botha, Griffiths e Prozesky (2021), fundamentalmente relacional, na medida em que, no momento do contato colonial, é instanciado dentro do regime colonial de poder e subjugado em relação ao conhecimento ocidental. Para esses autores, os sistemas de conhecimentos indígenas emergem e são reconhecidos como um contraponto e um espaço de resistência ao domínio das epistemes coloniais ocidentais invasoras. Posto isso, nós argumentamos em favor das práticas educativas enraizadas nos conhecimentos indígenas Pataxó de Barra Velha como impulsionadoras de uma decolonização epistêmica que interroga a história e a lógica dos processos de silenciamento a eles impostos no currículo da escola.

Todavia, sabemos que, no processo de elaboração de um currículo para a escola indígena, particularmente, não há mesmo um estado nulo de colonialidades (WALSH, 2010), mas isso não é motivo de estagnação. Ou seja, não há como elaborar um currículo, mesmo que intercultural, sem desconsiderar as tensões e a permanência de subalternidades. Como afirmamos anteriormente, formatar um currículo requer selecionar, hierarquizar e autorizar os conteúdos que vão ser transmitidos em detrimento de outros, o que já demarca uma disputa de poder. Ao mesmo tempo, entendemos que os movimentos de resistência dos professores não buscam anular as tensões e nem mesmo abarcar todas as práticas ancestrais sem a devida

seleção; trata-se, antes, de enfrentar as colonialidades que se apresentam e subalternizam essas práticas, de modo a garantir para eles uma escola indígena com valores ancorados nas vivências da comunidade.

4. Discussão e resultados

A análise dos movimentos de resistência dos professores Pataxó de Barra Velha para elaboração de um currículo intercultural para sua escola nos mostrou que, embora eles se mantenham firmes de que a centralidade do currículo são as práticas educativas do seu povo, optam pela reconciliação com a proposta de ‘fora’, incorporando algumas orientações externas.

Para nós, a reconciliação também é um exercício contínuo de resistir. É a maneira como eles atuam politicamente na produção do documento curricular que também representa a conexão dessa comunidade com a instituição escola, que adentrou na comunidade por meio de uma ação colonizadora assimilacionista. Mas os professores Pataxó encontram um caminho para enfrentar as colonialidades, a partir de um exercício reflexivo da prática educativa ancestral do Ritual da Lua Cheia. Eles buscam compreender a totalidade dessa prática (FREIRE, 1992) e criam espaços para fortalecer as pedagogias fundamentadas no território, nas histórias e nas lutas desse povo, a exemplo do Calendário Sociocultural. E, por isso, protagonizam um ato de resistência, consciente e situado nas práticas educativas da escola-comunidade.

Em conformidade com o pensamento de Walsh (2019), entendemos que os professores, ao optarem pela reconciliação, atuam nas *gretas* do sistema e fazem delas um lugar de posicionamento, de reflexão e de subversão. Afinal, para a autora, “é preciso desaprender a pensar a partir do universo da totalidade e aprender a pensar e atuar em suas fissuras e suas gretas, onde moram, brotam e crescem os modos-outros, as esperanças pequenas” (WALSH, 2019, p. 106).

Dessa forma, Walsh (2009) defende uma refundação da educação, na perspectiva de uma orientação decolonial para a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam o pensamento moderno-colonial-ocidental. Tal refundação exige novos processos de intervenção intelectual, baseados na negociação, na convergência e na complementaridade como pautas e processos que historicamente orientaram os sistemas de pensamento indígenas. Ou seja, processos enraizados em uma pedagogia da *práxis* crítica ou da “pedagogia decolonial” (WALSH, 2008 *apud* WALSH, 2009, p. 205), em contraste com a fragmentação e a oposição promovidas pelo pensamento moderno colonial-ocidental.

Assim, a partir da relação que Alvarez Leite, Carvalho e Ramalho (2019) estabelecem entre pedagogias decoloniais (WALSH, 2009) e práticas libertadoras da visão freiriana,

consideramos que as práticas educativas que compõem o currículo intercultural do Ensino Médio da escola Pataxó podem ser vistas como práticas libertadoras. De fato, para nós, as estratégias de resistência dos professores Pataxó e de sua comunidade para garantir que o currículo colocado no papel retrate a potência da proposta pedagógica posta em prática na escola, frente às normatizações da Secretaria Municipal, configuram-se como uma pedagogia decolonial.

Os professores fazem questão de demarcar no documento curricular outros modos de pensar, aprender e ensinar – os modos Pataxó –, que cruzam fronteiras sociais, culturais, disciplinares e civilizatórias. Falamos de práticas libertadoras, na perspectiva de uma pedagogia crítica, conforme proposto por Freire (1992). Isto porque acreditamos em uma pedagogia que considere as lutas dos historicamente subalternizados, como também os seus conhecimentos e os modos distintos de estar, ser e viver face aos enfrentamentos impostos pela sociedade moderna, ocidental e capitalista, como vimos nos movimentos dos professores descritos neste artigo.

Por tudo isso, os movimentos de resistência dos professores indígenas do povo Pataxó, egressos do Curso Fiei, ganham mais relevância. Não está em jogo apenas a escrita de um documento, mas a relação com seu território, os usos, os modos próprios de aprendizagem da cultura, a legitimidade de praticar espiritualidade indígena Pataxó na escola e a garantia da transmissão de conhecimentos de geração em geração por meio de suas práticas educativas. É um processo que “invoca e convoca as memórias coletivas, que seguem muito vivas, as rebeldias, resistências e insurgências dxs ancestrais e antepassados, bem como da coletividade-comunidade” (WALSH, 2019, p. 114). Portanto, compreendemos a escola Pataxó como um espaço de perpetuação da cultura Pataxó, o que reforça mais uma vez a importância da postura crítica e ética dos professores indígenas na liderança da discussão do currículo intercultural do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha (BARRA VELHA, [em elaboração]).

Enfim, nesses movimentos de participação em práticas educativas na formação inicial de professores e na escola indígena é que se estabelecem diálogos, parcerias, alianças, tensões e, ao mesmo tempo, tolerâncias, dos quais emerge o desenvolvimento dos currículos que chamamos de interculturais. São currículos que sustentam uma escola indígena, como mostra a proposta da escola Pataxó, tendo como alicerce as práticas educativas do território, o que, para nós, é o que garante uma proposta de educação indígena diferenciada e intercultural.

Considerações finais

Ao analisarmos os movimentos de resistência dos professores indígenas no processo de elaboração de um currículo intercultural com centralidade nas suas práticas ancestrais, também percebemos que as práticas educativas forjadas nas territorialidades Pataxó ressaltam a importância da formação inicial dos professores para a elaboração de currículos interculturais, que possibilitam o diálogo entre diferentes saberes, e, sobretudo, entre culturas.

Os posicionamentos dos professores Pataxó também nos mostram que optar por uma educação intercultural não é somente uma decisão pedagógica. Por isso, enfatizamos a importância que eles conferem à formação inicial que problematize dimensões políticas e epistêmicas relacionadas à forma como se concebem as relações interculturais em contextos sociais marcados por longos períodos de colonização europeia e que lhes dê ferramentas teóricas e metodológicas para construir suas propostas curriculares.

Finalizamos com a expectativa de que a experiência dos professores Pataxó, discutida neste artigo, inspire debates mais amplos sobre a autonomia indígena, em especial na elaboração de currículos interculturais, tomando como ponto central uma autonomia étnica, pautada dentro da lógica da reciprocidade das pedagogias indígenas, entendida como a necessidade de equilíbrio e manejo do mundo em permanente tensão e mudança (LUCIANO, 2010). E, em última instância, observamos que os movimentos de resistência dos professores do povo Pataxó, reafirmando a identidade indígena no currículo da escola, mostram caminhos que fortalecem estudos sobre currículos interculturais e educação intercultural indígena, bem como potencializam discussões de temáticas como raça, subjetividade, diferenças e cultura.

Agradecimentos: Nossos mais sinceros agradecimentos à comunidade indígena Pataxó de Barra Velha, à Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), Programa Pesquisador Mineiro (PPM X) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Proc. 409295/2021-3 pelo financiamento do Grupo de Pesquisa GEPEPI.

Referências bibliográficas

ALVAREZ LEITE, L. H.; CARVALHO, P. F. L. de; RAMALHO, B. B. M. A Educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-21, jan.– dez. 2019.

ARAÚJO, R. C. de. O currículo enquanto espaço de construção da identidade e diálogo de saberes indígenas. *In*: COSTA, R. D. C.; SANTOS, E. C. dos; SILVA, K. A. Da (org.). **Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente**. Campinas: Editora da Abralin, 2021. p. 27-49.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Implementação do Novo Ensino Médio Bahia. Documento orientador Rede Pública de Ensino**. Salvador: SEEB, 2020.

BARRA VELHA. **Currículo do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha**. [Em elaboração. 2020].

BARTLETT, C.; MARSHALL, A.; MARSHALL, M. Two-eyed seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. **Journal of Environmental Studies and Sciences**, Natura Switzerland, v. 2, p. 331-340, 2012.

BOTHA, L.; GRIFFITHS, D.; PROZESKY, M. Epistemological decolonization through a relational knowledge-making model. **Africa Today**, Indiana University, USA, v. 67, n. 4, p. 50-74, 2021.

BRASIL Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 2002. 84p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, M. V. C. De; MARQUES, E. De S. A. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 35, p.122-142, jul.-dez. 2016.

ERAHSTO, F.; FERREIRA, J. **Por terra e território: caminhos da revolução dos povos no Brasil**. Arataca (BA): Teias dos Povos, 2021.

FERREIRA, M. de N. de O.; QUARESMA, F. De J. P. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 234-246, 2013.

FERREIRA DA SILVA, G.; MUSBERG, J. A. S. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan.-mar. 2018.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.02, p. 405-423, jul.-dez. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

GASCHÉ, Jorge. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. In: GASCHÉ, J.; BERTELY, M.; PODESTA, R. (ed.) **Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. México: Paidós, 2004, p.1-68.

GEBER, S. P. **As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral**. 2015. 159 f Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Universidade de Coimbra, Portugal, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi)territorial/ de(s)colonial na “América Latina”. Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, 2021. (Livro digital, PDF). Disponível em: <https://journals.openedition.org/geografes/2120>. Acesso em 10 de set. de 2023.

LEE MORGAN, J. B. J.; SANTOLO, J. De; XIIEM, J. A. Q. Q. **Decolonizing Research: indigenous storywork as methodology**. London: Zed Books, 2019.

LUCIANO, G. J. D. S. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul.-dez. 2013.

LUCIANO, G. J. D. S. Os saberes indígenas e a escola — É possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE 15., 20-23 abr. 2010, Belo Horizonte. **Apresentação oral**. Belo Horizonte, 2010. p. 1-12. Tema: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais.

MARTINS, D. A. **“A gente precisa ter um olhar mais atento, porque é a nossa escola, né? [...] e quem tem o conhecimento somos nós”**: currículo e práticas educativas no ensino médio da escola Pataxó de Barra Velha (BA). 2022. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

NASCIMENTO, D. Dos S. **Liderança Adalton Pataxó**: memórias, saberes, lutas e conquistas. 2022. 133 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígenas, Habilitação em Matemática) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

QUAIS os caminhos para a escola sonhada? Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 11 mar. 2021. 1 vídeo (2h 24min 15s). *In*: **Saberes Indígenas UFRGS**. Participação de Rita Gomes do Nascimento e Gerssem Baniwa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-YBst5erF_U&t=2241s. Acesso em: 10 de set. 2023.

RESENDE et al. **Diálogos e Experiência do Calendário Socioecológico: povos indígenas de Minas Gerais e Bahia**. *In*: III REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA (REA), 3. e XII ENCONTRO DE ANTROPÓLOGOS DO NORTE E DO NORDESTE (ABANNE), 12., 2011, Boa Vista.

SAUL, A. M. Currículo. *In*: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-110.

SILVA, T. T. Da. **Documentos de identidade**: uma introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

TUHIWAI SMITH, L. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

WALSH, C. Gritos, gretas e sementeiras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. *In*: SANTOS, L. C; SOUZA, S. R. M. (org.). **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019, p.93-120.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar; Abya-Yala, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, , p. 131-152, jul./dez. 2008.