

Buscando a escola dos sonhos dos Boe Bororo de Tadarimana: A investigação comunicativa crítica como instrumento de luta

Searching the dream school of Boe Bororo from Tadarimana: The critical communicative inquiry as an instrument of struggle

André Guilherme Brandão dos Santos¹

Eglen Silvia Pipi Rodrigues²

Resumo:

A temática da educação escolar indígena vem sendo estudada há bastante tempo, porém ainda continua sem a devida atenção por parte de gestores públicos e políticos. Por vezes, a diversidade indígena ainda é tratada com um viés positivista, cuja finalidade é a integração aos padrões eurocêtricos, ou simplesmente percebida como uma diferenciação na qual os aspectos culturais devem permanecer estáticos. Como o processo de escolarização indígena no Brasil teve como tendência a padronização de currículos e práticas, a problemática desta investigação se orienta pela seguinte questão-problema: Qual é a escola sonhada pela comunidade escolar Boe? Neste sentido, a Metodologia de Investigação Comunicativa Crítica foi o aparato a ser utilizado no trabalho, já que pressupõe uma escolha política, contrária à noção de neutralidade científica e comprometida com as lutas de grupos marginalizados. Foi constatado na pesquisa, em oposição à escola da sociedade envolvente que tem supervalorizado índices e resultados individuais, o desejo da comunidade escolar de Tadarimana por uma concepção de escola mais comunitária, com bases ancestrais, sem abrir mão da formação de jovens com boas condições de se tornarem profissionais capacitados para defender a comunidade diante do não indígena.

Palavras-chave: Boe Bororo, Educação indígena, Escola indígena, Educação Boe.

Abstract:

The theme of indigenous school education has been studied for a long time, but it still remains without due attention by public managers and politicians. Sometimes, indigenous diversity is still treated with a positivist bias, whose purpose is integration to Eurocentric standards, or simply perceived as a differentiation in which cultural aspects must remain static. As the indigenous schooling process in Brazil tended to standardize curricula and practices, the problem of this investigation is guided by the following question-problem: What is the dreamed school dreamed of by the Boe Bororo community? In this sense, the Critical Communicative Research Methodology was the apparatus to be used in the work, since it presupposes a political choice, contrary to the notion of scientific neutrality and committed to the struggles of marginalized groups. It was verified in the research, in opposition to the school of the surrounding society that has overvalued indexes and individual results, the desire of the school community of Tadarimana for a more communitarian conception of school, with ancestral bases, without giving up the formation of young people with good conditions of become trained professionals to defend the community against non-indigenous people.

Keywords: Boe Bororo Indigenous Education, Indigenous School, Boe Education.

¹ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis.

² Professora associada da Universidade Federal de Rondonópolis, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) na linha de pesquisa em Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Coordena o Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica e também é membro dos grupos de pesquisa: Corpo, Educação e Cultura (COEDUC, UFMT). É pós-doutora em Educação (UFSCar/SP) e possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP), com estágio realizado na Espanha (Barcelona/ESPN), no CREA (União Europeia) - Community of research on excellence for all.

Introdução

No Brasil, há um longo histórico de estudos sobre a educação escolar indígena, conforme evidenciado por Grupioni (2008), entretanto, essa temática ainda é negligenciada por acadêmicos, gestores públicos e políticos. Infelizmente, a diversidade indígena continua a ser abordada com resquícios de uma mentalidade integracionista, que, mesmo que de forma sutil, pode levar a uma perspectiva de homogeneização das comunidades em direção aos padrões eurocentrados. Outra possibilidade é a visão da diversidade como uma simples diferenciação, onde os modos de vida indígenas devem permanecer inalterados ao longo do tempo. Ambos os pensamentos estão fundamentados em uma perspectiva colonialista, que ainda é presente nos discursos progressistas. Essa perspectiva está intimamente relacionada com a história da escolarização dos povos originários.

Neste estudo, partimos do princípio de que há mecanismos presentes nas instituições escolares que favorecem a reprodução das intenções dos setores dominantes da sociedade. No entanto, acreditamos que a escola pode ser um ambiente que oferece oportunidades para fortalecer as comunidades e superar a colonialidade, que será abordada ao longo desta pesquisa³. Como a escolarização indígena no Brasil aconteceu a partir da padronização de currículos e práticas pedagógicas tendo como referência a escola não indígena, esta investigação se orientou pela seguinte questão-problema: Qual é a escola sonhada pela comunidade escolar de Tadarimana? Assim, juntamente com os Boe do município de Rondonópolis- Mato Grosso, iniciamos uma reflexão sobre os desafios e possibilidades para progredir em direção a uma educação escolar específica desta comunidade.

Esta pesquisa teve, então, como objetivo geral investigar as possibilidades, concepções e o processo de construção de um currículo, que conflua para um modelo de escola sonhado pela comunidade escolar Boe da T.I. Tadarimana. Considerando as redes de ensino municipal e estadual que funcionam no mesmo prédio: A educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental com a Escola Municipal Leosídio Fermou, e com salas anexas da Escola Estadual Sete de Setembro o II ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino médio, além da Educação de Jovens e Adultos- EJA.

³ Pesquisa fruto de Dissertação de Mestrado intitulada: Entre a Modernidade e a Ancestralidade: Olhares sociológicos sobre a escola sonhada do povo Boe Bororo de Tadarimana.

2. Educação Escolar Indígena

O que atualmente denominamos de educação escolar indígena, de acordo com Mubarak Sobrinho (*et al.*, 2017), é aquela que complementa os conhecimentos tradicionais e segue o currículo comum da educação básica brasileira, com as devidas particularidades, proporcionando o acesso aos códigos escolares não indígenas. A legislação vigente assegura uma educação que não só promove a cultura indígena, mas também permite o exercício da cidadania, conforme garantido na Constituição Federal de 1988, além de possibilitar a promoção e o respeito aos povos indígenas na sociedade envolvente. No entanto, nem sempre foi assim.

A presença da escola nas comunidades indígenas remonta ao século XVI, quando os jesuítas estabeleceram uma instituição que não só ignorava, mas também anulava as práticas educativas nativas. Por exemplo, a lógica eurocêntrica não se adequava à ideia de residências comunitárias igualitárias e socializantes, características das malocas indígenas. De acordo com Berta Ribeiro (1986, p.46), esse modo de vida indígena ofendia a ideologia individualista, mercantilista e puritana dos missionários. Desde 1549, os jesuítas trabalharam em prol da conversão dos povos locais à fé católica, embora, segundo Ribeiro, por trás desse discurso havia a defesa dos interesses da metrópole diante da disputa econômica de outras nações pelas colônias americanas.

Neste primeiro momento, D'Angelis (2012 apud MUBARAC SOBRINHO *et al.*, 2017) denomina estes espaços de formação como Escola de Catequese, que estiveram ativos de 1549 até a determinação de Marquês de Pombal para expulsão dos jesuítas, em 1756. Freire (2004) aponta que:

A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (FREIRE, J., 2004, p. 23)

Com o intuito de impedir que os recém-convertidos recaíssem em seus antigos costumes, algo que ocorria frequentemente, os padres da ordem jesuíta haviam estabelecido um novo sistema socioeconômico. Além de afastar os convertidos de seus parentes não-batizados, era necessário também evitar o contato com os primeiros colonizadores. Os deslocamentos constantes dos portugueses que vinham cumprir suas penas no Brasil, a escassez de mulheres portuguesas e a adoção de práticas locais por alguns colonos, como a

poligamia, eram os obstáculos que poderiam prejudicar a prática da moral cristã pelos recém-batizados.

Com a administração do Marquês de Pombal, vem o segundo período histórico da escolarização indígena. No ano de 1757 foi instituído o Diretório dos Índios, que seria um conjunto normativo que centralizava a administração do Estado diante dos povos autóctones. Segundo Coelho (2007), nos bastidores da elaboração desse instrumento jurídico, a justificativa apresentada era que, ao conceder liberdade aos indígenas, haveria um aumento da oferta de mão-de-obra em comparação à escravidão, mas com a supervisão da administração portuguesa. Com a implementação do Diretório, o trabalho seria regulado por meio de salários, os trabalhadores indígenas deveriam se mudar das aldeias para viver em vilas sob autoridade estatal, em vez de serem subordinados aos padres. O casamento entre pessoas de diferentes grupos étnicos seria incentivado, e o uso da língua geral indígena seria proibido. Além disso, as escolas, agora laicas, deveriam ministrar exclusivamente o ensino em língua portuguesa. Coelho (Ibidem, p. 48) ressalta a grande influência gerada por esse Diretório:

[...] um instrumento que, contrariando as leis formuladas em Portugal, fundava uma regulação da liberdade concedida aos índios: a tutela. Esta seria exercida em favor do Estado e dos colonos, através da codificação dos mecanismos pelos quais um e outros induziriam os índios ao desenvolvimento de valores ocidentais.

A Igreja volta a ter presença marcante na educação nos primeiros anos da República, sendo também uma parte fundamental da política de proteção e assistência aos povos indígenas. Com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que propõe uma política indigenista menos agressiva do que as experiências anteriores, temos o segundo marco na educação escolar indígena. Sob a liderança de Cândido Rondon, primeiro presidente do órgão, o SPI trabalharia para integrar esses povos aos valores europeus, já que os republicanos eram fortemente influenciados pelo positivismo, que defendia a ideia de evolução social em direção a uma sociedade fundamentada na ciência. Essa evolução colocava os povos originários em oposição ao modelo de sociedade avançada que aspiravam alcançar. Na visão dos positivistas, o próprio curso da história apagaria os vínculos ancestrais dos povos ameríndios e, assim, estariam ajudando e acelerando o "progresso" dos povos, transformando-os em trabalhadores rurais. Para atingir esse objetivo, seria necessário pacificar e incorporar os indígenas à "comunhão nacional".

Outro período de grande relevância para a escolarização indígena, marcada pela implantação da metodologia do ensino bilíngue em meados dos anos 70 (MUBARAC SOBRINHO, et al., 2017). Havia um cenário similar ao de escolas rurais, o ensino de português era ensinado, mas o ensino da escrita ocorria apenas para os indígenas classificados como mais “aculturados”, já que a prática da escrita tendia a cair no esquecimento, pois não era não utilizada na rotina de trabalho no campo - lembrando que era uma meta de formação que o Estado em relação aos povos autóctones. A Funai estabeleceu convênios com missionários e pesquisadores estrangeiros do Summer Institute of Linguistics- SIL, que tiveram notória participação nas políticas educacionais deste período.

A partir das ações e debates promovidos desde a década de 1970, das articulações com parlamentares da Constituinte e pressão dos militantes indígenas, foi possível inserir um capítulo na Constituição Federal de 1988 que reconhece a diversidade de modos de vida e estabelece o compromisso de garantir a proteção dos territórios indígenas. Ao reconhecer que a diversidade cultural traz com ela várias especificidades, a nova Carta Magna garante o ensino da língua materna no processo de escolarização e também processos próprios de aprendizagem, estabelecendo um quarto marco no que se refere à história da educação escolar indígena.

No caso Boe, em Mato Grosso, a escolarização por muitos anos ficou a cargo do Serviço de Proteção ao Índio- SPI, no período de 1978 a 1995, é uma fase de forte prevalência da política de integração do indígena à sociedade nacional. No entanto, com mudanças da estrutura nacional da educação indígena, a Funai- Fundação Nacional do Índio (órgão que veio a substituir o SPI) não tinha mais a obrigação de fornecer serviços educacionais. A prefeitura de Rondonópolis, por sua vez, atrasou ao máximo assumir essa responsabilidade por completo, o que acabou retardando a construção do edifício de alvenaria.

Em 1995 é realizado o Seminário de Educação Escolar Indígena da Tadarimana, após três anos de discussões os Boe formulam uma política para a educação escolar. Além das tensões com os professores não indígenas, outra pauta central no Seminário foi a mudança de escola para próxima da aldeia Central, de modo a dar maior controle dos Boe sob as atividades escolares. Muita coisa avançou, mas é contínua em busca de uma educação condizente com os anseios da comunidade.

3. Escolha Metodológica

O compromisso com a superação da colonialidade e opressões que enfrentamos no Brasil, nos exige a utilização de uma metodologia de pesquisa coerente com uma ética que não reproduza as práticas da ciência eurocentrada. Ou seja, a validação científica está ligada também ao compromisso ético em torno das resistências travadas pelas comunidades participantes da pesquisa (SANTOS, B. 2020).

Nossa relação com a comunidade se iniciou por meio do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola⁴, onde coordenamos entre 2022 e 2023 atividades envolvendo a produção de material didático e formação de educadores indígenas. Este projeto com a comunidade de Tadarimana necessitava então de abordagens que não reforçassem a abissalidade da forma de se relacionar e produzir conhecimento. Que não se mantivesse o status de *mais um estranho à comunidade que detém conhecimentos acadêmicos que o legitima como alguém superior*, vindo um lado da linha abissal, buscando a comunidade indígena, do outro lado dessa linha, apenas para sugar o que for de seu interesse acadêmico, sem sensibilidade com os desafios enfrentados pela comunidade.

Deste modo é necessário reafirmar a perspectiva de visualizar os envolvidos na pesquisa não como informantes ou objetos, como fazem as metodologias extrativistas, mas sim como sujeitos dotados de autoria. Santos (2020), contrário a cristalização do procedimento metodológico, assim como defendia Mills (1982), aponta que todo pesquisador que se propõe dedicar à sociologia da ausência, aquela disposta a desvelar as linhas abissais da exclusão, deve também ser um metodólogo. Já que é possível encontrar cenários em que o *status quo* das epistemologias eurocentradas da academia entrem em choque com uma proposta epistemológica politizada, gerando desconfiança de seu caráter científico. Esta atuação gera uma dupla estigmatização, uma por parte dos pesquisadores tradicionais, e também a desconfiança dos protagonistas da comunidade participante da pesquisa em confiar no pesquisador como um confluente em seus projetos.

O método aqui tratado tem como foco a busca por potencializar a construção de ecologia de saberes (SANTOS, 2020), formados da ciência e dos conhecimentos práticos, que poderão gerar conhecimentos híbridos e contribuir nas resistências da comunidade envolvida nos estudos. Partimos da compreensão da incompletude do conhecimento e que não são

⁴ Iniciativa da Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT em parceria com a Universidade Federal de Rondonópolis- UFR e o Ministério da Educação- MEC.

exclusivamente válidos, pelo contrário, há um esforço precisamente para o diálogo de formas diferentes de conhecimento, seja acadêmico, seja artesanal.

Nesta busca por uma metodologia adequada, passamos por uma autorreflexão sobre nossa trajetória pessoal, sobre o distanciamento que existe entre ciência e os povos originários, e não menos importante, sobre a necessidade de neutralização de triunfalismo intelectual ou heroísmo político com a comunidade participante (SANTOS, 2020). Esta reflexão é extremamente necessária no caso da aldeia Tadarimana, tendo em vista a proximidade com a cidade e as experiências anteriores com outros pesquisadores.

Este é um ponto central, pois o avanço deste paradigma de ciência, de conhecer- com, está diretamente ligado à confiança da comunidade participante em relação ao pesquisador, gerando assim uma observação mútua. Isto quer dizer que precisamos estar cientes de que podemos ser vistos, enquanto um não indígena, como representantes involuntários da história de sofrimento gerada pelo processo de colonização. Nesta proposta, identificamos na Metodologia de Investigação Comunicativa Crítica a melhor ferramenta a ser utilizada, já que pressupõe uma escolha política, que rejeita a noção de neutralidade científica e comprometida com as lutas de grupos marginalizados. No caso deste estudo, aplicada a um contexto de busca pela descolonização da educação da escola indígena, mostra-se em sintonia com os fundamentos das metodologias não-extrativistas.

De acordo com Rodrigues (2010, p.80), esta metodologia tem em sua base a lógica de que a pesquisa não é apenas “algo que se investiga, mas que se vive, que se compartilha com o outro”. A investigação comunicativa crítica foi desenvolvida pelo Centro Especial de Investigações em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) – Universidade de Barcelona, entendendo que a realidade é um processo de constante construção e interpretada coletivamente. Surge a partir da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas e da concepção de dialogicidade desenvolvida por Paulo Freire.

Segundo Gabassa (2009), na teoria habermasiana, quando um indivíduo se posiciona sobre um tema, ele atua dentro dos limites de três mundos interligados que compõem a realidade: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. O mundo objetivo refere-se às coisas materiais que existem para todos os indivíduos, englobando os fatos concretos. Já o mundo social está relacionado à interação interpessoal, às normas e valores coletivos. Por sua vez, o mundo subjetivo está ligado às vivências e experiências individuais.

A coexistência desses três mundos resulta no surgimento do "Mundo da Vida", que representa um contexto ou cenário no qual cada indivíduo se engaja para realizar uma

comunicação, expondo os aspectos objetivos, subjetivos e sociais, visando alcançar um entendimento. Segundo Habermas, esse entendimento é motivado racionalmente, por meio de pretensões de validade e intencionalidade das ações e argumentações do indivíduo. Esta teoria baseia-se na ideia de que mundos que serão compartilhados com os outros, e apresentar uma argumentação racional significa estar aberto a outros argumentos a favoráveis ou contrários, reconhecendo a possibilidade de aprendizado ao participar de um diálogo construtivo:

O fato das emissões ou manifestações estarem sujeitas à crítica é fundamental nas formulações de Habermas. Estar sujeito à crítica significa, pois, em última instância, poder ser corrigido, ou seja, poder viver um processo de aprendizagem no qual seja possível corrigir os desacertos, refutar hipóteses e melhorar as propostas de intervenção no mundo. As considerações de Habermas indicam que quanto mais próxima da racionalidade comunicativa uma pessoa se encontra, mais disposta esta se mostra ao entendimento com o outro na comunicação. (GABASSA, 2009, p. 25)

Quando a argumentação busca o entendimento, na teoria da ação comunicativa, está diretamente relacionada a pretensões de validade. Mas o que isso significa? A argumentação está associada à verdade, ou seja, refere-se a algo presente no mundo objetivo, compartilhado pelos demais interlocutores envolvidos na comunicação. Também está ligada à veracidade, onde o argumento está relacionado à pretensão de expressar o pensamento de maneira sincera. Além disso, está associada à retidão, em consonância com os valores sociais do grupo social em questão.

É importante destacar que a teoria de Habermas necessita de complementação para dar conta da realidade não europeia⁵, por exemplo, nos mundos indígenas, as relações de poder e hierarquias, por vezes possuem sistema de direito complexo, em que as lógicas muitas vezes fogem do esperado pela literatura ocidental. Pode haver situações em que um debate se torna inviável devido às cosmologias originárias. Para ilustrar, menciono o caso dos A'uwe-Xavante, nos quais Deluci (2013) aponta que existem regras de socialização que restringem a comunicação entre indivíduos com graus específicos de parentesco e classes de idade. A literatura sobre o povo Boe (ISAAC, 2004) e os dois anos de experiências pontuais com eles indicaram um profundo respeito pelas falas conforme os clãs e a idade, assim como a preferência por evitar participar de discussões desfavoráveis, principalmente quando a pessoa com opinião discordante possui grande prestígio.

⁵ Importante lembrar que a teoria da ação comunicativa, ainda vislumbra um modelo de sociedade eurocentrado, uma vez que a racionalidade comunicativa deseja continuar a caminhada do projeto de modernidade com uma expectativa positiva (SANTOS, B. 2020).

Na perspectiva da investigação comunicativa, em que a comunicação desempenha um papel central, o pesquisador compartilha seu conhecimento com os demais participantes de forma igualitária, buscando romper com as desigualdades interpretativas. Nesse sentido, o valor do argumento não está relacionado ao seu status de especialista, mas sim ao conhecimento apresentado. Segundo a teoria da ação comunicativa, é entendido que todos têm a capacidade de explicar suas percepções e experiências (MELLO, 2006). Dessa forma, a metodologia comunicativa crítica defende uma epistemologia fundamentada na intersubjetividade e no diálogo.

Baseia-se na verdade do consenso permanente e nos acordos realizados por meio do diálogo voltado para o entendimento. A construção científica é produto de um diálogo intersubjetivo com pretensões de validade sobre situações problemáticas do mundo social. A ciência é uma forma de se produzir enunciados verdadeiros, que dizem respeito ao que entendemos por realidade. Tal perspectiva compreende a não-neutralidade da ciência e a possibilidade desta ser mediatizada pelo poder. Defende as pretensões de verdade, de retidão moral e de veracidade. A realidade social implica em compreendê-la e também em transformá-la por meio da intersubjetividade (comunicação, interações) e da reflexão. (...) A interpretação é construída com o pesquisador e também pessoas investigadas em uma relação horizontal, igualitária. (RODRIGUES, 2010, p.84).

Outra base para a metodologia comunicativa crítica é a teoria da ação dialógica de Paulo Freire, tendo em vista a necessidade crescente do diálogo em meio à sociedade da informação. Principalmente quando se trata da esfera educacional, devido às suas constantes crises. Aubert (*et al.*, 2020) afirma que cada vez mais tem se buscado resolver os desafios atuais por meio do diálogo, e quando não é possível, reivindica-se a busca pela possibilidade de usar do diálogo, para que não se caia em autoritarismos ou outras formas de violência.

Cada vez mais, os sujeitos e os grupos pensam em como chegar a consensos e encontrar soluções por meio de interações orientadas para o entendimento, processo pelo qual a linguagem adquire um papel central. É nesse sentido que se fala de giro dialógico, para descrever a crescente centralidade do diálogo em todos os âmbitos: desde a política internacional à sala de nossa casa, passando por trabalho, escola, família, relações íntimas e instituições como bancos, hospitais ou a administração local. A tendência dialógica que aparece nessas esferas é uma consequência das últimas mudanças da sociedade (AUBERT et al. 2020, p.28).

Ressaltamos que aquilo que pode ser considerado uma novidade no contexto ocidental, surgindo como uma forma de superar conflitos, na perspectiva afro-pindorâmica, é, na verdade, um resgate de perspectivas ancestrais. Nas comunidades que vivenciam a vida comunitária, o diálogo entre os pares ocorre dentro de suas próprias especificidades e cosmologias. Krenak (2019) nos mostra que essa forma de comunicação é tão presente que

envolve até mesmo entes como montanhas ou animais, os quais são totalmente ignorados na concepção eurocêntrica de convivência. Em contextos em que a estrutura comunitária foi desmantelada pela influência do modo de vida do colonizador, resgatar os laços e perspectivas ancestrais se torna um ato de descolonização da vida.

De acordo com Freire (2005) O diálogo é ato de criação do mundo, e sem a fé *a priori* na capacidade de fazer e refazer, não há diálogo. A confiança que vai sendo construída vai “fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo” (IBIDEM, p. 94). Esse diálogo só pode ser feito na esperança, pois ele envolve ação, que por sua vez está ligada ao pensar crítico. Esse caráter analítico, afirma o autor, deságua na transformação do mundo material e na humanização dos indivíduos. Essa transformação é feita em co-laboração, ao contrário do que fundamenta a lógica de dominação, a teoria dialógica trabalha com a ideia de adesão aos compromissos propostos. Sendo assim, um sujeito não deve ser usado como objeto, submetidos a propostas de terceiros, uma simples “aderência” as ideias com boas intenções, isto não tira o caráter alienante da mesma.

Ao contrário disso, deve haver o estímulo para o sujeito ser crítico e protagonista de seus próprios anseios. Ao se sentirem incapazes de se envolver nessa *pronúncia* de mundo, os indivíduos oprimidos poderão perceber através da problematização do contexto social em que vive aquilo que tem sido um desafio para si e sua comunidade. Aqui entra a ação de desvelamento de mundo, na qual não trata de um desmitificar a realidade de outro, mas os próprios indivíduos analisarem o seu mundo:

O fundamental, realmente, na ação dialógico-libertadora, não é “desaderir” os oprimidos de uma realidade mitificada em que se acham divididos, para “aderi-los” a outra.

O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. (FREIRE, 2005, p. 200)

A partir daí, a metodologia de investigação comunicativa participativa assume postulados (LATORRE, GÓMEZ E ENGEL, 2010), como todas outras correntes científicas, aqui destacamos alguns:

- a) A partir da comunicação, entende-se que todos os indivíduos são agentes transformadores em seus contextos socioculturais.

b) O pressuposto de que todas as pessoas possuem capacidades comunicativas, possibilitando a interação intersubjetiva. Desse modo, não existe uma hierarquia de cultura ou de habilidades.

c) Os objetivos das pesquisas orbitam em torno de transformações na realidade social.

d) A racionalidade comunicativa é a base do diálogo igualitário sem coerção. Sendo assim, o conhecimento se constrói a partir de interações e reivindicações de validade e não de poder. Isso não significa uma negação ao saber acadêmico, mas o pressuposto de que quanto maior a interação e maior o contato com o conhecimento do mundo da vida, mais rico e profundo serão os conhecimentos criados.

Com isso, a metodologia mostrou-se adequada para, juntamente com a comunidade escolar Boe de Tadarimana, fazermos uma avaliação da situação atual da escola, os anseios e desafios da educação escolar, possibilitando reflexões para que os participantes procurem avançar em melhorias para alcançar a escola sonhada. Para lograr esta proposta com êxito, recorre-se ao pensamento de Freire no que se refere ao clima propício para os sujeitos terem uma experiência de curiosidade e reflexões epistemológicas, cuja capacidade de compreender para explicar, coloca o indivíduo em constante disponibilidade para aprender.

4. Prática e Resultados

Para a realização da pesquisa, as atividades foram realizadas ao longo de uma semana na aldeia central, e retornando em outras ocasiões pontuais. As técnicas envolvidas nesta metodologia exigem uma participação ativa do pesquisador, fazendo uma ponte levando discussões presentes no atual debate acadêmico aos participantes. Foram utilizadas então duas técnicas, o grupo de discussão comunicativo e os relatos comunicativos. Tivemos então os seguintes grupos de discussão: um grupo de 11 professores da rede estadual, de 6 professores da rede municipal, de 2 funcionárias do Apoio Educacional da rede estadual e outro com 5 demais funcionários do Apoio Educacional da rede municipal. Antes da discussão foi feita a apresentação de um texto de sensibilização do tema, mostrando minha trajetória e do debate acerca da educação escolar dos não indígenas. Esta temática teve o intuito, além de mostrar um debate acadêmico, levar trocar experiências com alguém que está inserido dentro da escola urbana da periferia.

Neste momento, foram levantadas problematizações sobre a dificuldade enfrentada pelas escolas em cumprir suas promessas, como formar os jovens para competir no mercado de trabalho, acessar a universidade e desenvolver uma formação humana crítica capaz de analisar o mundo ao seu redor, entre outros aspectos. Foi apresentado aos participantes como os valores ocidentais, como a meritocracia, o individualismo e a competitividade, estão relacionados aos problemas sociais enfrentados na cidade, e como alguns professores vêm refletindo sobre essas questões dentro das próprias escolas.

Com base nisso, a ideia é compreender quais são os desafios enfrentados pela aldeia e qual é o sonho de educação escolar dos Boe. As questões surgidas durante a discussão foram exibidas em slides, e as respostas provenientes do debate foram inseridas no mesmo slide, para que todos pudessem visualizar, refletir e analisar se as contribuem para a análise.

Com a proposta de conhecer as expectativas de pais, estudantes, membros da comunidade e anciãos, foi indicado pelos educadores dois participantes de cada uma dessas categorias, para termos representações das aldeias na discussão. Neste caso a coleta de dados foi via relato comunicativo, em que o objetivo é fazer uma narração reflexiva acerca de sua vida cotidiana, que entrelace com as experiências ligadas à escola e também seus anseios em relação à educação, o diálogo também foi gravado, apenas para fins de transcrição, sem objetivo de publicizar. Os professores indicaram nomes de possíveis participantes, que foram filtrados tendo como critérios: os pais não serem educadores; os estudantes estarem cursando o ensino médio; membros da comunidade que terminaram o ensino médio, não tenham filho na escola, porém acompanham a dinâmica escolar; anciãos atuantes na comunidade e de prestígio dentro do universo Boe. Neste caso a técnica utilizada foi o relato comunicativo:

Nesse tipo de história de vida, o pesquisador e o sujeito da pesquisa interagem e dialogam sobre a vida e a experiência do investigado. Ao invés de captar o ponto de vista de quem conta a história para interpretar os significados e focar em aspectos de sua biografia, a narrativa comunicativa do cotidiano foca na interpretação conjunta entre quem conta sua história e a interpretação que o pesquisador faz como fruto do diálogo entre os dois. Mais do que contar uma história do passado, consiste em relacionar o tema da pesquisa com a vida atual do participante. (LATORRE, GÓMEZ E ENGEL 2010, p.161, tradução do autor)

A partir das interpretações ocorridas nos relatos individuais e nos grupos de discussões, conseguimos fazer um quadro sintetizando os principais pensamentos que surgiram, separados em eixos temáticos para melhor serem analisados. Após os encontros foi feita uma sistematização dos elementos transformadores e dificultadores, e também as recomendações explícitas e implícitas que foram surgindo nas falas dos participantes. Através

da categorização tivemos de maneira mais clara quais os obstáculos a serem superados, bem como foi identificado aquilo que potencializa alternativas para os problemas apresentados. Após este processo, o relatório da discussão foi lido para os participantes para que, via consenso, fosse aprovado ou tivesse modificações.

Foi possível, então, perceber que tanto a comunidade quanto os educadores das duas redes atribuem à escola o papel de ensinar o conhecimento do currículo não indígena e também dos saberes do povo Boe. Os educadores estaduais chegaram à conclusão de que a escola deve oferecer as disciplinas comuns do currículo nacional, assim como as escolas do não indígena, mas buscando ter uma base sempre sólida da formação cosmológica. Isto porque entendem que o jovem Boe não pode ficar sem o direito de usufruir todos os conhecimentos aos quais o jovem da cidade tem direito, já que há um sentimento de descaso pela condição de sala anexa que sempre inicia suas atividades letivas com atrasos de semanas.

O grupo de professores nos explicou o dilema de ensinar os saberes relativos à cosmologia no espaço escolar, pois, para alguns membros da comunidade, isso foge da maneira como deve se dar o regime de transmissão de conhecimento, e principalmente que nem todos os professores, aos olhos da comunidade, possuíam o conhecimento e autoridade necessária para estar exercendo esta ação.

De acordo com os participantes, parte do caminho para buscar autonomia e ajuda para a comunidade passar pela formação do Ensino Superior, sendo a escola o grande meio para se chegar até ele e, conseqüentemente, aumentando as chances de ter um emprego. Lembrando que os serviços de saúde e educação concentram as melhores fontes de renda atualmente dentro da aldeia. Cabe destacar que os participantes das discussões da rede municipal, que majoritariamente eram mais jovens do que os educadores estaduais, ressaltaram o papel da escola como responsável por trazer novas perspectivas para os jovens, considerando a criticidade, para não crescerem com a “mente fechada”. Esta situação caminha com o entendimento de que não é suficiente um sistema de ensino limitado à reprodução do currículo tradicional, por perceber que a comunidade está inserida em um contexto de luta, de busca por superação do cenário de precarização das condições de vida, e a escola não está alheia a estes debates (GIROUX, 1997; FREIRE, 2009).

A estrutura física de qualidade, podendo oferecer tudo o que uma escola urbana dispõe para seus estudantes, foi o ponto mais lembrado ao se parar para refletir sobre uma escola dos sonhos. Isso inclui melhores brinquedos para as crianças mais novas e também boa estrutura ligada à computação. Os participantes da pesquisa ressaltaram diversas vezes que a educação,

e o mundo como um todo, estão cada vez mais informatizados e que por isso a escola deve acompanhar estas mudanças que vêm ocorrendo. Neste sentido, enxergam a escola também como a porta de entrada para o conhecimento ligado às tecnologias de informação. Ter computadores novos em uma sala apropriada é um desejo de muitos, já que atualmente os computadores dividem espaço com a biblioteca e a sala dos professores municipais. Inclusive, houve participante que se colocou como exemplo ao dizer que foi na escola, por meio de cursos, que teve a oportunidade de ter o primeiro contato com o computador.

Computadores e smartphones são ferramentas que têm levado a uma grande reflexão. Os educadores municipais sugeriram que a escola precisa dar conta de instruir melhor as crianças quanto ao uso desses aparelhos e da internet, tendo em vista as influências negativas a que podem estar tendo acesso. Por outro lado, também faz parte dos anseios uma apropriação destas ferramentas para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, inclusive sobre o conhecimento indígena, além de utilizar tais tecnologias para impulsionar projetos na aldeia, conforme mostraram os relatos.

Membros da comunidade citaram ao longo das falas o apreço em ver a escola fazendo atividades diferenciadas que fogem do tradicional, em que o aluno apenas acompanha passivamente o professor. Isto poderia envolver, por exemplo, o uso de computadores, horta coletiva e demais projetos interdisciplinares que envolvam elementos do universo Boe. Por parte da comunidade, ter o envolvimento das famílias em atividades da escola é algo muito valorizado e esperam ter mais convites para participar da vida escolar das crianças.

A escola sonhada pela grande maioria dos participantes da pesquisa é aquela em que se ensina tanto o conhecimento do não indígena, quanto conhecimentos produzidos historicamente pela própria etnia, porém, de modo que a escola também não tome para si a responsabilidade única de oferecer a educação originária Boe, que é de competência de outros agentes e instituições tradicionais, nem que este ensino se torne concorrência da proposta da instituição escolar: de ser uma ponte com o conhecimento do não indígena (BANIWA, 2011). Desejam que haja condições de oferecer uma base para que os jovens possam dar sequências aos estudos com as mesmas competências que as crianças brancas estão tendo nas escolas urbanas.

Ressaltam ainda que esperam que os educadores estimulem os estudantes e a comunidade a continuarem estudando também após a vida escolar, pois percebem, por exemplo, que a falta de indígenas na universidade pública da cidade poderia ser resolvida se houvesse mais informação e incentivos.

Compreender quem são realmente e de onde vêm, seria uma chave crucial para dar continuidade neste projeto de escola, o que também seria uma competência que a escola ajudaria a fomentar. Formar jovens que sejam representantes legítimos do povo Boe em território dominado pelo colonizador é, primeiramente, propiciar ao estudante possibilidade de autorreflexão acerca de sua condição de vida e como ela pode estar sob circunstâncias alienantes, nas quais o referencial de humanidade exige uma descaracterização de seu modo de vida, para se submeter ao modo de ser eurocentrado (FANON, 1968; FREIRE, 2009).

Quando não, é filtrado pela sociedade envolvente *o que e até que ponto* serão aceitos os vínculos com a ancestralidade do indivíduo, pois, em uma sociedade fechada à alteridade, que vive em uma “monocultura de ideias” (KRENAK, 2017), a interculturalidade facilmente pode virar ferramenta para fomentar a lógica mercadológica (WALSH; CANDAU, 2009; CANDAU, 2012). Assim, o que a comunidade escolar de Tadarimana quer é que os futuros formandos tenham uma boa base cosmológica para conseguir desviar destas seduções da mentalidade colonial, e não esquecer de sua comunidade.

A proposta de ensinar também conhecimentos de origem Boe é tida pela maioria dos participantes que compuseram a pesquisa como uma medida paliativa, devido à falta de referenciais do conhecimento autóctone que algumas crianças deixaram de receber em casa. À escola também é creditado o potencial de se tornar protagonista de projetos que, juntamente com as lideranças, puxem iniciativas, mobilizações e projetos para estimular a conexão entre os jovens e o modo de vida Boe, principalmente a respeito da língua materna. Entre as propostas que surgiram, por exemplo, está a de os professores levarem suas turmas para o *baito* e participarem juntos dos rituais funerários, sendo contado como dia letivo, pois ali os estudantes estariam aprendendo através da própria vivência. Existe na comunidade uma crítica da baixa participação dos educadores nestes momentos de grande importância da vida espiritual na aldeia, e esta proposta que surgiu por parte dos funcionários do apoio pedagógico seria uma solução para este caso, ao mesmo tempo, em que também firmaria a imagem dos educadores como exemplos a serem seguidos pelos mais novos.

Quanto aos chamados “Saberes indígenas” dentro da escola, os professores alertam que deve haver um filtro para aquilo que diz respeito aos saberes ancestrais que podem ou não ser ensinados na escola. Todos os grupos de participantes enfatizaram o desejo de ter uma escola com maior envolvimento dos grandes conhecedores da cosmologia Boe, o que levou o grupo de educadores municipais a pensar na questão de haver disponibilização de recursos financeiros para viabilizar a ida de anciãos em atividades pontuais na escola. É uma ideia que

ainda precisaria ser amadurecida para ser viável na realidade clânica dos Boe, mas nota-se a importância e o respeito da oralidade na transmissão do conhecimento, inclusive dentro da escola.

Alguns participantes incluíram em sua escola dos sonhos um espaço dentro da própria instituição para ser destinado a um museu do povo Boe, possivelmente inspirados pelo projeto que já existe na Terra Indígena de Meruri, da mesma etnia. Este museu teria, além da função pedagógica, uma função de emprestar utensílios clânicos aos alunos cujas famílias não tiverem recursos para confeccionar e assim estimular o envolvimento das crianças com as atividades cosmológicas. O vínculo com a ancestralidade, segundo os educadores estaduais, deve estar presente desde a alimentação na merenda escolar, valorizando alimentos comuns dos Boe e de disponibilidade da própria T.I., o que não quer dizer um abandono total dos alimentos que vieram dos costumes do não indígena.

Ver a escola oferecendo aulas em *Boe ewadaru* é um sonho comum de todos; entretanto, parece haver um longo trajeto para chegar lá, pois nem todas as crianças têm domínio da língua indígena, nem a totalidade dos professores. Vale lembrar que, em determinados anos, a escola chegou a contar com professores de duas outras etnias e também com professor não indígena, o que dificultaria que esta transformação ocorresse de maneira imediata. A comunidade escolar tem noção de que a língua ancestral tem estreita relação com a identidade étnica e por isso tem esta pauta entre as mais importantes. Mais do que um meio de se comunicar dentro da aldeia, o idioma ancestral diz respeito à comunicação com outros seres e entes, em uma ordem espiritual, ontológica e valorativa própria deste grupo étnico. No caso Boe, existem, além da linguagem falada no cotidiano, outras linguagens ritualísticas, cujo conhecimento e compreensão de sentido veio sendo limitada a um grupo menor ainda.

Este e tantos outros desejos dos educadores estaduais passam antes por um sonho maior, que é a criação de uma escola estadual, para que não tenham mais a condição de sala anexa de uma escola do campo não indígena. Esta mudança possibilitaria uma administração feita na própria aldeia e condizente com a realidade local, pois seria um pré-requisito para se tornar uma escola indígena, não ficando presa aos regimentos e Projetos Políticos Pedagógicos da escola do campo. Com uma nova escola, visam primeiramente adaptar o calendário para as atividades funerárias na aldeia, que atualmente acaba deixando os horários de aula como concorrentes dos momentos rituais.

Considerações Finais

As sugestões de escola sonhada foram feitas pensando tanto na atual escola municipal, quanto em caso de haver uma nova escola futuramente, da rede estadual, de modo que os participantes pudessem refletir e criar um horizonte para onde esperam um dia alcançar, tendo uma escola alinhada com os seus desejos e atuarem para que esta escola tome forma.

As discussões levantadas reforçam o pensamento de que novas formas de relações interétnicas, maneiras de produzir conhecimento e superações de crises passam pela ecologia de saberes. Ela valoriza a narrativa do sofrimento, de modo a contribuir para tornar o sofrimento presença intolerável, apontando como desumaniza oprimidos e opressores, e enquanto ciência moderna pode facilmente despersonalizar e reduzir o sofrimento a estatísticas. A atenção dada ao sofrimento mira inclusive os que não estão envolvidos diretamente com a comunidade, mas que observam o cenário e se esforçam para ignorar, já que não se trata de algo que atinge a si. A ecologia de saberes tem como critério de confiança o avanço de suas lutas; no caso Boe, são os avanços ligados à manutenção da harmonia da vida conforme a cosmologia ancestral. Ou seja, a harmonia entre Boe e demais seres e entidades, além de condições de vida digna para toda a comunidade.

Referências

AUBERT, A. et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EDUFSCar, 2020.

BANIWA, G. J. DOS S. L. **Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Doutorado em Antropologia—Brasília: Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235–250, mar. 2012.

COELHO, M. C. A CONSTRUÇÃO DE UMA LEI: O DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS -. **IHGB-Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, v. 437, p. 29–48, 2007.

DELUCI, L. A. S. M. **Ti'a roptsimani'õ**: os A'uwê Marãiwatsédé tecem saberes para a construção de uma proposta curricular intercultural. Dissertação (Desenvolvimento Sustentável)—Brasília: 2013.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. [s.l.] Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: CARVALHO, F. L. DE (Ed.). **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. v. 1p. 11–32.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. [s.l.] Paz e Terra, 2009.

GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: A construção da dialogicidade na sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação)—SÃO CARLOS: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais- Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. [s.l.] Artes Médicas, 1997.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe - cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Doutorado em Antropologia Social—São Paulo: Universidade de São Paulo, 23 abr. 2009.

ISAAC, P. A. M. **Drama da educação escolar indígena Bóe-Bororo**. [s.l.] Ed UFMT, 2004.

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak**. Organização de Sergio Cohn e de Idjahure Kadiwel. Coordenação de Kaká Werá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LATORRE, A.; GÓMEZ, A.; ENGEL, L. Metodologia comunicativa crítica, transformació i inclusió social. **Temps d'Educció**, n. 38, p. 14, 2010.

MELLO, R. DE. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. **29a. Reunião da ANPED**, p. 1–17, 2006.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. M.; SOUZA, A. S. D. DE; BETIOL, C. A. A educação escolar indígena no Brasil: Uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 11, n. 19, p. 58–75, 31 jul. 2017.

RIBEIRO, B. G. **O índio na história do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global Ed., 1986.

RODRIGUES, E. S. P. **Grupos Interativos: uma proposta educativa**. Tese (Doutorado em Educação)—São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

WALSH, C.; CANDAU, V. M. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Em: **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. p. 12–42, 2009