

Novos sentidos em educação

Carine Josiéle Wendland^{XXIV}

(Des)começos

A educação segue por caminhos colonizados e colonizadores. Segue colonizando pensamentos quando pensa que está educando. Todavia há experiências de sabedorias não outras, mas nossas, latino-americanas — da América Profunda —, que descolonizam. A educação está distante da terra, nós estamos distantes da terra. Todavia há experiências latino-americanas que novamente nos aproximam dela.

E por que começar o que já começou a séculos? (Des)começemos. Descolonizar o inconsciente transpõe mais de 500 anos, quando então acreditavam que os povos existentes nas terras invadidas não tinham alma e valiam menos, postos à mercê da sociedade, sem suas sabedorias sequer escutadas representaram a sujeira da sociedade.

Neste descomeço proponho a aproximação entre terra e educação, que foram afastadas ao longo da história, considerando o homem a si mesmo superior. A terra, todavia, para grande parte dos povos indígenas é considerada mãe, Madre Tierra, Pachamama e ela educa.

Esta escrita trata de um pensar em movimento, mas também de um pensamento situado geoculturalmente na

Abya Yala; trata de um estar-sendo nesta América Profunda. Os sistemas de conhecimentos outros, podem ser reconhecidos e valorados como nossos. Também nós, somos o outro da relação. Há que deixar entrar os e as indígenas na universidade, para que tragam de volta a terrosidade escassa também nos cursos de formação de docentes, para que estes possam na circularidade de tempos e sentidos retomar na Educação Básica a interculturalidade. Por fim, a perspectiva é trazer experiências interculturais do Brasil e do México com a Escola Normal Bilingue e Intercultural de Oaxaca, e das comunidades indígenas localizadas no Sul do Brasil, interconectando um pensamento intercultural e latino.

E o que vocês diriam?

Talvez tudo começou quando numa manhã fria de sábado, na Universidade de Santa Cruz do Sul, no último círculo de cultura de uma série de círculos dentro do curso Pesquisa e Formação *com* Docentes da Educação Básica - Educação *do/no/com* o campo realizado com estudantes do magistério, o companheiro de doutorado joga a terra que eu tinha no meu pequeno pote, depois de perguntar o que eles e elas diriam se a terra que estava ali dentro fosse jogada no chão. E o que você diria?

A minha reação foi imediata de espanto, ninguém até então de fato tinha feito aquilo e foi uma das reações mais bonitas e concretas, de todos no ambiente. Essa é uma dinâ-

mica que realizei com diversos grupos por onde passei e na questão “o que vocês diriam?”, as respostas eram unânimes, “diríamos: que sujeira”, “para que isso”, “seria necessário limpar”. Também no México obtive respostas semelhantes.

Buscando reaproximar territórios e educações em interculturalidade, me deparo com percepções de terra como sujeira fruto de um sistema que impõe a ideia de que o caminho do desenvolvimento é melhor, de uma educação que pulsa e impulsiona a limpeza e de um inconsciente coletivo. Mas imaginemos terra neste exato lugar onde estamos, provavelmente nossas percepções seriam as mesmas ou muito próximas. Imaginemos alguém entrando com sapatos cheios de terra na casa que acabamos de limpar. Imaginemos nosso cachorro carimbando a casa depois de sair na chuva. O que vocês diriam?

Modos de pesquisar

Nos modos poéticos de fazer as artesanias latino-americanas, especialmente as brasileiras e mexicanas, a que se deve esta presença escrita, vemos nas cestarias os trançados de cores e sentidos que conversam entre si. No Sul do Brasil, Os Guarani chamam seus trançados de *tembiapó* e os Kaingang de *vãfy*, e é nesse diálogo interconectado de tramas que também as conversas aparecem aqui.

É nas conversas com outros que saberemos mais de nós mesmos, que o outro deixa de ser outro, que o

ser universal pode passar a estar-sendo. É ademais nas conversas entre indígenas e não-indígenas ou entre indígenas e *juruás*, *napëpës*, *fóg* e *pariwats* que há conflitos e por isso, aprendizagens e transformações. A conversa é acolhedora, ela versa o “com”, tira do outro a carga de ser outro e o traz para perto. É aconchego, fala e escuta, abertura e receptividade. E sim, a *com*-versa é comigo, traz o eu e o tu. A *com*-versa traz *nós* (Wendland, 2022, p. 22).

Não um conversar sobre o mundo, mas no mundo, porque a investigação é um ato de alteridade que busca

[...] el encuentro dialogal entre nosotros y los otros, para poder entender las tramas de sentido de los mundos de vida que nosotros y los otros tejemos en la lucha por la existencia, investigar es ir al encuentro del sentir, del pensar, del decir, del hacer de los otros, para en ellos descubrir cuál es nuestro propio sentir, pensar, decir y hacer la vida, pues no podemos olvidar que el otro nos habita y que nosotros habitamos en lo otro (Arias, 2012, p. 215).

A fenomenologia “interpreta verdade como desocultamento, como *aletheia*, significando “mostração” do que é essencial ao fenômeno” (Bicudo, 1994, p. 20) ou seja, ela mostra, pois, “o mundo da fenomenologia se mostra” (Bicudo, 1994, p. 17). Se mostra para uma consciência, que na fenomenologia é a própria intencionalidade.

Para tanto, ademais de investigar o fenómeno da ausência da terra na educação e da busca por alternativas de docências biocêntricas, trago um enfoque qualitativo também com a etnografia que é a bonita experiência de se acercar da vida cotidiana e dos detalhes vividos. A experiência profundamente humana de fazer etnografía como *“una práctica social de investigación que transforma al investigador, tanto en el proceso de construcción social del conocimiento, como en la conformación de una experiencia vital irremplazable en el trabajo de campo”* (Almeigeiras, 2006, p. 109).

A partir, pois, do exercício de bricolagem metodológico, das conversas interculturais, como em um trançado de cestarias é que vão se constituindo as buscas e os encontros com as etnografias e fenomenologias, nas quais delinea-se a necessidade da terra na educação e a educação como convivência. *“Más que «estudiar a la gente», la etnografía significa «aprender de la gente»* (Spradley, 1979, p. 3 *apud* Almeigeiras, 2006, p. 114).

Finalmente, a etnografía ajuda *“en la recuperación del conocimiento local y de la memoria histórica en la crónica de hechos actuales y en la previsión de caminos posibles de construcción de nuevas prácticas”* (Rockwell, 2009, p. 37).

Um estar-sendo d(escola)nizador

É necessário descolonizar a escola enraizada no pensamento quadrado, entre paredes cimentadas e com ela, também, descolonizar a terra presa abaixo das ruas cimen-

tadas e das escolas. Woie Xokleng (2021)¹ dizia que o “professor, ele sai da faculdade com o pensamento quadrado, primeiro porque ele é ensinado para entrar em sala de aula de quatro paredes, então já com a cabeça quadrada”. A academia igualmente permanece sendo masculina, ao passo que descolonizar a terra, torna a valorar a mãe terra, *Pachamama*. O nome *Abya Yala*, por exemplo, dado pelos indígenas à América Latina, contrapõe o nome imposto pelos colonizadores, e, significa “terra em plena maturidade”, “terra fértil” (Estermann, 2016).

Essa terra fértil, todavia, dependendo de onde está, está fora do lugar e quase sempre está fora do lugar. São vários os tipos de razão que produzem e legitimam as não existências e este estar *deslocado*: “o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo” (Santos, 2002, p. 248-249). A não existência é produzida, assim também a ausência é produzida e como questão ressoa como produzir presenças, em especial da terra na educação que carece desta?

Quando se pensa em ordem, tem-se uma imagem de pureza que preenche naturalmente seu lugar, aquilo que está fora do lugar é impuro e sujo. Então um sapato que, mesmo que esteja reluzente e limpo, causará ruídos e desconforto se estiver em cima de uma mesa com alguns alimentos, por exemplo, como menciona Bauman (2008).

1 ESCUTA POÉTICA. Rodas Poéticas V – inclusão da cultura indígena na educação básica. 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gtSixiRSu7c>. Acesso em: 23 mar. 2021.

Está aqui implicada em relação à localização, que os designa em puro e impuro. A América por ser o que é e estar onde está, torna-se suja, tem *hedor y pulcritud*, e esta ambiguidade que conhecemos, como nos diz Gunter Rodolfo Kusch (2000), antropólogo e filósofo argentino. Há o que fica fora do lugar em qualquer lugar, para nós humanos seriam as moscas, baratas, aranhas, ou ainda, ácaros, bactérias e vírus que perpassam o modelo de pureza a fim de protegê-la, a questão é, que, também humanos consideram outros, menos humanos e, portanto, fora do lugar em qualquer lugar.

Bauman (2008) nos propõe a pensar como a lógica de mercado impõe-se a isso. O mundo contemporâneo esperava também ser transparente, sem sujeira e sem estranhos, nessa lógica vemos a triste marca do totalitarismo, como o nazismo, quando na chamada “era moderna” objetivavam a pureza da raça e a pureza de classe, pretendendo assim extinguir qualquer tipo de sujeira ou impureza.

Terra não é sujeira. Não está fora do lugar quando jogamos num piso branco. Quem sabe quando éramos crianças até a comíamos. No Rio Grande do Sul, temos quatro etnias: Guarani, Kaingang Charrua e Xokleng. As duas primeiras mais fortalecidas e as demais na retomada de seus territórios. Os Guarani, no seu mito de origem ou história de criação contam que quando Deus transformou o mundo para ter este mundo, trouxe três pessoas, meio Deus também, Karaí Xandaro. Perguntou ao primeiro se



queria ser a terra, que por sua vez não queria, na sequência o segundo que também não quis e o terceiro igual, mas o terceiro propôs que se ele também pedisse coisas e Deus cumprisse ele aceitava, mas faria as coisas que Deus manda, por isso, na sua história, existe a Terra até hoje. Deus transformou o Karaí Xondaro em nosso mundo:

Esta terra que pisamos é nosso irmão. Por isso que a Terra tem algumas condições e por isso que o Guaraní respeita a Terra, que é também um Guaraní. Por isso que o Guaraní não polui a água, pois é o sangue de um Karaí. Esta Terra tem vida, só que nós não sabemos. É uma pessoa, tem alma — é o Karaí. A mata, por exemplo, quando um Guaraní vai cortar uma árvore pede licença, pois sabe que é uma pessoa que se transformou neste mundo. Esta Terra aqui é nosso parente, mas uma pessoa acima de nós. Por isso falamos para as crianças não brincar com a terra, porque ela foi um Karaí e até hoje ele se movimenta, só que nós não percebemos. Por isso, quando os parentes morrem, a carne e o corpo se misturam com a da terra, porque a nossa carne é transformada em terra e é também feita de terra. Por isso que temos que respeitar esta Terra e este mundo que a gente vive. Foi assim que eu aprendi e sei como este mundo foi feito (Menezes, 2006, p. 130).

Esse *hedor* antes mencionado vem como nossa sombra, a sombra do latino-americano que não a entende, mas busca a ocultar, também presente na estética caótica do indígena na rua como aquele fora do lugar. Em contrapartida, a *pulcridad* como a imagem contrária ao *hedor* e, portanto, solução para este último como uma das faces da ansiedade cultural.

O impulso de higienização provocado pela ansiedade cultural vem ao encontro da negação do que é nosso.

[A] ansiedade, a incompreensão, o temor pelo desconhecido e pela dificuldade de lidar com isso levam ao caminho mais fácil, que é a negação ou, em uma condição mais drástica, a obliteração ou, mesmo, a eliminação do outro, fática ou simbólica (Souza, 2019, p. 173).

Já sabemos que a América, com o nome colonizado, antes significava terra. Ainda assim é um lugar com uma relação consciente e inconsciente de negação e oposição entre indígenas e não indígenas. Nosso desafio é fazer complementar *hedor* y *pulcritude*, aprender e ensinar e ademais conviver, em educação. Estar-sendo implica: estar do latino indígena aqui, e, ser do europeu, num processo que Kusch chama de fagocitação como o *entre* o ser e o estar.

Mas o que seria a terra se somos natureza, feitos de terra, com o fogo do calor humano, compostos pela mes-

ma porcentagem de água que o planeta e inspiramos ar? Não somos terra nós também?

É com a educação biocêntrica (Cavalcanti; Góis, 2015) nas escolas, universidade e aldeia que aproximações são possíveis. Aulas como encontros interculturais com aprendizagens complementares entre modos de vida e entre mundos. Parte-se, assim, do antropocentrismo — ser humano no centro — para o biocentrismo — a vida no centro —, em uma constante mudança de pensamento e ação.

No processo de pensar o pensamento colonizado, a terra colonizada na cidade e longe da educação, nos colocamos longe das raízes, das memórias e da nossa história. Reconhecer que a terra educa e que a seminalidade dessa terra carrega uma memória ancestral, na qual por trás de cada pedaço de chão está uma cultura faz-nos reconhecê-la como uma professora, uma terra que carrega ideias férteis, pensamentos seminais, abarca as dimensões do sagrado e emana espiritualidade.

Os Guarani são caminhantes e buscam pela “terra sem mal”, reconhecer a profundidade da terra sabedora: “el *tekoha* es el lugar y el médio donde se dan las condiciones de posibilidad del modo de ser guaraní” (Melià, 1991, p. 64), ademais, é a terra guarani vivida como cultura, território, espiritualidade e política.

Na sequência, compartilho algumas experiências que temos vivido no Brasil em escolas com a educação biocên-

trica na formação de docentes e em círculos de cultura com estudantes. E, como um pensar em movimento latino-americano, algumas experiências que novamente nos aproximam da terra, também no México.

Ensino, pesquisa e extensão na escola, comunidade e universidade

Tenho dito que os e as indígenas são a terra da universidade. E em um momento histórico em que a educação está distante da terra, indígenas sendo terra na universidade, possibilitam movimentos de pensamento também na formação de docentes da Educação Básica. As experiências de ensino, pesquisa e extensão realizadas no Sul do Brasil em uma escola de Educação Básica e as experiências interculturais educativas do México com a Escuela Normal Bilingue e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) são apenas novos sentidos em e para a educação no processo de d(escola)nizar a terra.

Os momentos e movimentos em pesquisa se deram em uma escola pública da rede municipal de ensino do município de Sinimbu, na *Tekoá Yvy Poty* – Aldeia Flor da Terra e em uma Universidade geocultural com a pesquisa amparada na linha e no grupo de investigação Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade desde 2022.

Aconteceram cinco círculos de cultura na Escola de Educação Básica. Nestes, as manifestações sensíveis dos e das indígenas foram apresentadas. As artes fazem sentir, o



sentir provoca as relações. A música nos dança. A terra nos pinta. A argila nos molda. E a interculturalidade acontece. É o que podemos também chamar de poética intercultural.

As mandalas-círculos constituídas de estudantes, professoras e professores exalavam questões, provocavam o pensamento. Na escola, os círculos eram em um auditório, mas como cerne o fogo e os elementos indígenas. Na aldeia, a partir de uma trilha etnoecológica, os círculos aconteciam no meio da mata com fogo ao centro. Na universidade, o encontro também se deu em círculo, como âmago o fogo ao ar livre. Nas *comversas* e nos fazeres dos círculos interculturais, a essência traduz a primazia da *convivência* na educação.

As marcas Kamé e Kairú, enquanto narrativa ancestral Kaingang de criação do mundo e da terra, foram realizadas com terra e urucum em cada estudante. Danças, cantos, trançados, encenações, pinturas, manuseios com argila como movimentos circulares de pesquisa e vida. Desfez-se a percepção de que terra é sujeira, do contrário: ela pinta e tinge. Quando não nos sentimos parte, queremos controlar. A argila era quem conduzia a pessoa. Seu manuseio fez lidar com um não-saber que o inconsciente provoca. Acolhemos as imagens dos e das estudantes ao sonharem, narrarem, e moldarem o mundo.

O fogo como elemento simbólico direciona o olhar, a terra em presença, nos sustenta. Com o fogo, um indígena Kaingang e pesquisador reflete, enquanto parte de um

povo indígena, sobre a “fala morta”, fala fria na educação e seu espaço-escola, como por exemplo, falar da importância do fogo, mas não o acender. Para tanto, estaríamos vivendo uma ilusão.

Na aldeia, enquanto o milho vai tomando a fumaça do fogo, para depois com o pilão fazer a farinha, falas sábias são expressas em meio à mata. Gerônimo, professor e liderança indígena da etnia Guarani, traz à volta do fogo um dos principais locais para se reunir, todos cuidam dele, não pode ser apagado, ele abre o caminho dos sonhos para contar histórias.

Conforme Gerônimo, a cura não se dá pelo remédio, se dá pelo *silêncio*. *A depressão existe para o Jurua*². Para isso não acontecer ao indígena, o próprio *Nhanderú* não deu muitas coisas ao indígena, mas o essencial. Para não ficar doente, os conselhos são *fazer uma fogueira, sempre se reunir, viver em harmonia, conversar com as crianças, isso deixa as pessoas saudáveis*.

Em visita à aldeia Guarani em 24 de setembro de 2022, o cacique Santiago relatava que a luta Guarani é pela terra. Quando e quanto lutamos na educação pela terra? Ou resistimos em tê-la presente? A origem da vida *é com a origem do mundo, o Guarani nasce com a terra. Nossa origem é aqui na terra* (Santiago, Aldeia Flor da Terra, 10 de junho

² Termo guarani designado para nomear o não indígena. Em sua definição há algo como “boca vazia”, ou seja, fala, fala e não diz nada, ou ainda uma fala que não merece confiança.

de 2022). Inclusive, na concepção cristã, o ser humano é formado da terra — *adamah* (terra fértil), *adam* (ser humano). Para os indígenas Guarani, a terra é uma pessoa, é um de nós, e precisa ser cuidada.

O ensinar e aprender Guarani, na *Tekoá* Flor da Terra é a convivência. Os e as estudantes vivem com a escola. Docentes avaliam com a vivência. Com pouco tempo por dia, conseguem fazer uma aula de qualidade. As aulas acontecem até quinta-feira, a sexta é destinada especificamente para a cultura, sobre *Nhanderú*. A aula é muitas vezes fora da sala, não “*está no papel certinho, porque se chover se perde o planejamento*”.

Os adultos Kaingang dizem para as crianças desde pequenas mexerem nas teias de aranha porque logo estarão fazendo os trançados. Ela que ensina a técnica dos dedos. Diferente dos brancos, para os quais tudo viria do professor, para eles o professor, a professora é a própria natureza.

Em visita ao Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e ao Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN) no mês de agosto de 2022, junto a um grupo inter-religioso organizado pela Iniciativa Inter-Religiosa pelas Florestas Tropicais (IRI) viu-se que os primeiros mapas criados no Brasil tinham a intenção de verificar se de fato os e as não-indígenas estavam destruindo a terra como deveriam, para que se desse a propriedade para elas. Para os e as indígenas,

não há uma relação de propriedade da terra, mas de pertencimento nela.

Participei ainda como delegada virtual da Federação Luterana Mundial da Conferência das Partes pelas Mudanças Climáticas da ONU (COP27) e presencialmente da 28ª edição, e mundialmente falava-se do uso da terra, provavelmente porque pensa-se, ainda, que a terra tem alguma utilidade, que ela pode ser usada, dominada, especialmente pelo patriarcado. O indígena coordenador da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) pedia que não olhássemos apenas como uma fonte de riqueza que pode ser comercializada, além de não olhar para as florestas tropicais como espaço geográfico, mas espaço onde há vida, cultura e sabedoria.

Como parte de Red de Centros de Investigación Escolar Alternativa y Comunitaria (CIEAC), participei recentemente da celebração dos 24 anos da Escola Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, por isso trago aqui brevemente alguns aspectos concernentes a esta proposta alternativa ao modelo neoliberal de educação, mas que traz a sabedoria indígena como ciência e conhecimento, que resgata história sob uma perspectiva não contada nos livros de história e que nos inspira na educação.

Chegamos ao México com uma vasta riqueza cultural, 16.933.283 indígenas, que representam 15,1% da população total, portanto,

El México profundo, entre tanto, resiste apelando a las estrategias más diversas según las circunstancias de dominación a que es sometido. No es un mundo pasivo, estático, sino que vive en tensión permanente. Los pueblos del México profundo crean y recrean continuamente su cultura, la ajustan a las presiones cambiantes, refuerzan sus ámbitos propios y privados, hacen suyos elementos culturales ajenos para ponerlos a su servicio, reiteran cíclicamente los actos colectivos que son una manera de expresar y renovar su identidad propia; callan o se rebelan, según una estrategia afinada por siglos de resistencia (Bonfil Batalla, 1987, p. 11).

Fotografía 1. Escola, aldeia e universidade



Fonte: Acervo da autora.

Histórias de uma educação intercultural

No México, a história remonta a 1922, onde foi criado o Departamento de Educação e Cultura Indígena (DECI). Em 1923, foi criada La Casa del Pueblo, uma escola para educar homens e mulheres indígenas. “Em 1934, foi criada a Secretaria de Educação e Cultura Indígena; em 1936 foi instalada uma Comissão em Tarahumara para conhecer as condições de vida dos indígenas; e em 1939, foi fundado o conselho das línguas indígenas” (Vilarim; Martins; Rodrigues, 2022, p. 152).

Assim, historicamente, a educação se constitui em espaços de formação. Em 1977 foi criada a Aliança Nacional dos Profissionais Indígenas Bilíngues, AC (ANPI-BAC) e, em 1978, a Diretoria Geral de Educação Indígena (DGEI). Em 1993, o governo, na Lei Geral de Educação, reconheceu a importância da educação escolar indígena. Em 1995, foi publicado o primeiro documento da educação básica que atribuiu uma seção às populações indígenas no Programa de Desenvolvimento Educacional; Em 2000, o plano de desenvolvimento estabeleceu a Educação Intercultural Bilíngue (EIE) e a Coordenação de Educação Intercultural Bilíngue;

Em 2003, publicado na Lei Geral dos Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas que, no Artigo 1, indica que os povos indígenas têm o direito de serem educados em sua própria língua durante o longo pra-

zo da educação básica (Vilarim; Martins; Rodrigues, 2022, p. 152 e 153).

Chegamos às 23 escolas normais do México, 11 delas estão no estado de Oaxaca e a única que é bilíngue segundo a nomenclatura é a Escuela Normal Bilingue e Intercultural de Oaxaca, ENBIO.

Educação Primária e Educação Superior: encontros

Encontros que promovem a interculturalidade. O encontro aconteceu durante o aniversário de 24 anos da ENBIO, quando alunos da instituição se reuniram com formadores do Ensino Fundamental na oficina pedagógica “*Construyendo nuestra práctica docente desde una alternativa pedagógica*”.

Um encontro ocorre através da linguagem. No ENBIO estão Zapoteco Sierra Norte, Mixteco, Zapoteco Sierra Sur, Chatino, Zapoteco Istmo, Ikoote, Zapoteco Valles, Ayuuk, Chinanteco, Amuzgo, Triki, Intercultural, Mazateco e na Escola Primária” Prof. Vicente González Díaz” do estado de Oaxaca, 16 línguas das 8 regiões.

A Escola Primária Prof. Vicente González Díaz conta atualmente com 294 crianças das 8 regiões do estado de Oaxaca, divididas em 14 turmas. Com uma equipe de 14 professores e professoras titulares frente às turmas, 2 professores de Educação Física, 5 professores e professoras do USAER, 1 professor de Informática, 2 auxiliares e 2 funcionários de limpeza, compõem a escola. Assim,

[...] *el ámbito educativo, la interculturalidad crítica se entiende como una herramienta pedagógica, que busque cuestionar los patrones de poder existentes y visibilice maneras distintas de ser, vivir y saber* (Valarezo, 2019, p. 37).

A prática compartilhada com os e as estudantes da ENBIO configura o desenho curricular que abarca a etnografia e o diagnóstico. A etnografia trata da análise descritiva, da historicidade dos contextos, da análise cultural e da antropologia. Além disso, para o diagnóstico do contexto, observa-se a cultura, o território, a sociedade, as formas de vida e as etnias, conforme o professor Miguel Caballero. Assim, com a análise do problema, o design das possibilidades, o plano de ação, a metodologia e a avaliação, chega-se e parte-se dos saberes comunitários.

Comunidade que educa

“La escuela escolariza, la comunidad educa”, afirmou o Doutor Stefano Sartorello, conforme Tapia (2019). O docente afirma que

[...] *el conocimiento de los pueblos originarios no suele estar registrado por escrito, el aprendizaje se da a través del quehacer diario, donde las y los estudiantes adquieren no solo nociones científicas y técnicas, sino que descubren los elementos culturales que los arraigan a su comunidad* (Tapia, 2019, p. 1).

De acordo com a proposta curricular base:

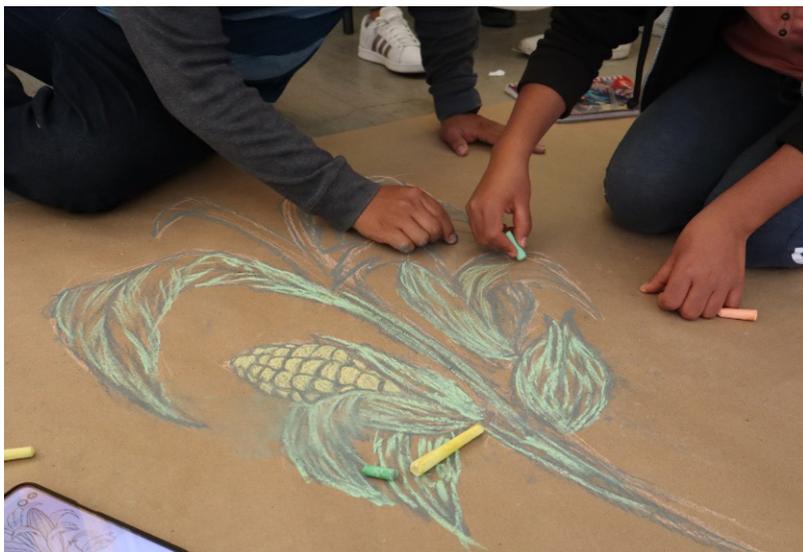
Al resignificar la escuela normal como casa comunitaria de construcción de saberes docentes, los estudiantes en proceso de formación profesional no llegan sólo a adquirir conocimientos, habilidades o destrezas, valores y actitudes, preestablecidas desde algún paradigma planteado por las políticas educativas del momento, sino a reafirmar, desarrollar y potenciar la cultura y la lengua del contexto inmediato, sus saberes como persona y como profesional de la situación educativa en los pueblos, con trascendencia en el aprendizaje de las niñas y los niños en la comunidad (Secretaria de Educación Pública, 2022, p. 29)

Cabe señalar que con base al catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales en Oaxaca se hablan 15 lenguas maternas: mixe, chocholteco, mixteco, triqui, chatino, amuzgo, cuicateco, ixcateco, chontal, mazateco, zapoteco, náhuatl, zoque, huave, y chinanteco, las cuales suman 176 variantes (México, 2016).

Segundo INEGI (2020), em Oaxaca existem 1.221.555 pessoas com mais de 3 anos que falam uma língua indígena. Entre os mais falados estão o zapoteca com 420.324 falantes, o mixteca com 267.221 e o mazateca com 170.155 e a educação pode ser um território para cultivar e lembrar essas línguas e culturas para que não sejam esquecidas. A

educação é um espaço de cuidado e manutenção dessas linguagens. A finalidade da educação na ENBIO é comunitária, parte de disciplinas fechadas, mas busca o todo, a cosmologia, as interconexões e a interculturalidade.

Fotografia 2. Raízes e frutos dos saberes comunitários



Fonte: Acervo da autora.

(Des)considerações

As considerações quase sempre são finais, quase sempre são conclusões, mas quase nunca concluídas, ou por vezes sim. Pergunto-me neste momento porque concluir um pensamento se descolonizar o pensamento deve ser constante e muito provavelmente não tenha conclusão diante do cenário que nos interpele: toda nossa América Latina foi colonizada e desde aí estamos buscando novos



sentidos para educar, para escutar os povos das margens, para dispensar.

As raízes são deveras profundas que seguimos involuados em inconscientes culturais *implantados* em nós. Assim, (des)considero que os caminhos, tais como os Guaranis do Rio Grande do Sul percorrem os seus, ainda são longos, mas nem por isso desesperançosos. Como vimos há ações de esperar a acontecer todos os dias em escolas, comunidades e universidades.

Por fim, a pesquisa realizada no encontro intercultural entre aldeias indígenas, escola e universidade permite afirmar, como resultado, a emergência da terra na educação e a dimensão imprescindível de abdicar de uma educação que coloniza a terra e o pensamento. Se começamos a falar da ausência, desemboquemos na esperança da presença: da terra e do pensamento indígena na educação.

Referências

AMEIGEIRAS, A. R. O abordaje etnográfico en la investigación social. In: VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 107-122.

ÁRIAS, G. P. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Sophia*, Cuenca, v. 13, p. 199-208, 2012.

BONFIL BATALLA, G. *México profundo: una civilización negada*. Barcelona: Grijalbo, 1987.

BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada: : vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (org). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 15-22.

CAVALCANTE, R.; GÓIS, C. W. L. *Educação biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação*. Fortaleza: Expressão, 2015.

ESTERMANN, J. Las filosofías indígenas y el pensamiento afroamericano. *FAIA*, Buenos Aires, v. 5, n. 25, 2016. Disponível em: <https://editorialabiertaifaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/issue/view/23>. Acesso em: 18 fev. 2024.

INEGI. *Diversidad*: Información de México para niños. México: INEGI, 2020. Disponível em: <https://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/poblacion/diversidad.aspx>. Acesso em: 31 jan. 2024.

KUSCH, R. *Obras completas*. Córdoba: Fundación Ross, 2000. t. II.

MENEZES, A. L. T. *A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem guarani*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MÉXICO. OAXACA. Celebra la CDI el Día Internacional de la Lengua Materna. *Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*, 22 fev. 2016 Disponível em: <https://www.gob.mx/inpi/prensa/oaxaca-celebra-la-cdi-el-dia-internacional-de-la-lengua-materna>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. *Propuesta Curricular Base para la Formación Profesional de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria*. México: SEP, 2022.

TAPIA, E. A. El territorio como fuente de aprendizaje: Stefano Sartorello. *Educación Futura*, 20 nov. 2019. Disponible em: <https://www.educacionfutura.org/el-territorio-como-fuente-de-aprendizagem-stefano-sartorello/>. Acceso em: 3 jan. 2024.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 63, p. 237-280, 2002.

SOUZA, F. R. S. *A lei n. 11.645/2008 e a experiência formativa de professores na escola: imagens alquímicas da história e da cultura indígena para unus mundus*. 189 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019.

VILARIM, P. R.; MARTINS, D. R.; RODRIGUES, S. P. J. Trajetória e meandros da Educação Escolar Indígena em países colonizados pela Espanha. *ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade*, Jequié, v. 7, n. 3, p. 140-166, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/11223>. Acesso em: 20 fev. 2024.

WENDLAND, C. *Poética intercultural na educação: modos de estar-sendo e fazendo ser entre indígenas e não-indígenas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.