



Educação Escolar Indígena *Parkatêjê*: ensinar-aprender numa perspectiva dialógica

***Parkatêjê* indigenous school education: teaching-learning from a dialogic perspective**

Mauricio Martins Cabral

Sandra Alves de Oliveira

Wilson Alviano Júnior

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Juiz de Fora/MG-Brasil

Resumo

Este ensaio acadêmico tem como objetivo refletir sobre as ações culturais que mobilizam o ensinar-aprender na Educação Escolar Indígena *Parkatêjê* numa perspectiva dialógica. Intenciona-se problematizar a questão orientadora da pesquisa bibliográfica: As vivências cotidianas de estudantes indígenas contribuem para as práticas de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialógica? Neste ensaio, defende-se o argumento de que ensinar-aprender na Educação Escolar Indígena *Parkatêjê* deve acontecer numa relação dialógica entre os(as) estudantes que comunicam seus saberes e estão abertos às possibilidades de novos conhecimentos, conforme a pedagogia crítica freiriana.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena *Parkatêjê*; Ensinar-aprender; Saberes; Relação dialógica.

Abstract

This academic essay aims to reflect on the cultural actions that mobilize teaching-learning in *Parkatêjê* Indigenous School Education from a dialogical perspective. The intention is to problematize the guiding question of the bibliographical research: Do the daily experiences of indigenous students contribute to teaching-learning practices from a dialogical perspective? In this essay, the argument is defended that teaching-learning in *Parkatêjê* Indigenous School Education must take place in a dialogical relationship between students who communicate their knowledge and are open to the possibilities of new knowledge, in accordance with Freire's critical pedagogy.

Keywords: *Parkatêjê* Indigenous School Education; Teach-learn; Knowledge; Dialogical relationship.

Introdução

No âmbito da Educação Escolar Indígena *Parkatêjê* compartilhada neste ensaio, permeiam-se diferentes ações culturais que envolvem os processos de ensino-aprendizagem de quem ensina-aprende no encontro com o outro, numa relação dialógica (Bakhtin, 2020; Freire, 2001, 2021a) nos espaços diversificados da escola indígena. Desse modo, “ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido” nas vivências cotidianas do outro; “e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos” (Freire, 2002, p. 27).

Nesse contexto, propõe-se uma práxis libertadora (Freire, 2021a) que busca “descolonizar as mentes”, ao reconhecer e legitimar os saberes culturais dos povos originários (Freire, 1978). “Desse modo, os fundamentos filosóficos da pedagogia crítica de Freire convergem para a necessidade de reconhecer a condição de ser dos povos indígenas, a qual lhes foi negada pela modernidade ocidental” (Castro; Oliveira, 2022, p. 2). Por essa razão, precisa ser discutida e valorizada nos espaços de formação da Educação Escolar Indígena *Parkatêjê* e de outras escolas indígenas.

Vale ressaltar que a comunidade *Parkatêjê* expressa sua participação social por meio de manifestações culturais únicas, que constituem a base de seus conhecimentos. Para isso, “é preciso empreender um exercício epistemológico intercultural e decolonial, através do qual se evidencie o saber e a história desses povos a partir deles mesmos” (Castro; Oliveira, 2022, p. 2).

Os diálogos estabelecidos entre a comunidade *Parkatêjê* e a escola indígena oportunizam a valorização de um pensar pedagógico articulado à realidade específica desse povo que integra seus conhecimentos tradicionais com os conhecimentos convencionais. Desse modo, ao vivenciar as suas práticas de ensino-aprendizagem na comunidade, a escola coloca em evidência os diferentes aprendizados concernentes aos “saberes intrínsecos materializados, tais quais, meios de sobrevivência, convivência familiar e social, conhecimento da língua, crenças e rituais” (Cabral, 2018, p. 17).

Aspectos referentes à Educação Escolar Indígena no Brasil são recentes e têm sido alvo das mudanças ocorridas a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 1988); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96 (Brasil, 1996); da construção do

Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena de 1988 (Brasil, 1998), “sinalizando novos modos e parâmetros para o ensino nas escolas indígenas” (Cabral, 2018, p. 17); do decreto n.º 6.861/2009, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, reforçando a criação dos Territórios Etnoeducacionais (Brasil, 2009); e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012), que apresenta e discute a interculturalidade como um conceito fundamental para a Educação Indígena.

Conforme Feitosa e Vizolli (2021, p. 11), “é no contexto das palavras do líder da aldeia Kayabi que a escola das vozes indígenas principia, um momento importante na história da educação escolar indígena, posto que a percepção indígena sobre a escola transpassa o olhar e reverbera a quem lhe destina” os processos de ensino-aprendizagem na Educação Escolar Indígena.

Neste ensaio, consideramos as narrativas compartilhadas pelos *meprekrê* - “velhos” e “velhas” -, produzidas na pesquisa realizada por Cabral (2018), na comunidade *Parkatêjê*, que reflete sobre a importância da valorização cultural dos saberes tradicionais desse povo. Assim, defendemos os processos de ensino-aprendizagem na Educação Escolar Indígena *Parkatêjê* numa perspectiva dialógica, que busca envolver os sujeitos indígenas na práxis pedagógica vivenciada em seus espaços escolares, conforme os pressupostos da pedagogia crítica freiriana. Essa perspectiva de Freire, “proporciona aos alunos a oportunidade de ler, escrever e aprender a partir de uma posição de agência – engajar-se em uma cultura de questionamento que exige muito mais do que competência na aprendizagem mecânica e na aplicação das habilidades adquiridas” (Giroux, 2016, p. 299, tradução nossa).

Dessa forma, este ensaio problematiza a seguinte questão orientadora da pesquisa bibliográfica realizada no período de 2022 a 2023: As vivências cotidianas de estudantes indígenas contribuem para as práticas de ensino-aprendizagem na Educação Escolar Indígena *Parkatêjê* numa perspectiva dialógica?

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre as ações culturais que mobilizam o ensinar-aprender na Educação Escolar Indígena *Parkatêjê* numa perspectiva dialógica. Assim sendo, nas seções seguintes, discutiremos as ações mobilizadoras dos processos de ensino-aprendizagem na Educação Escolar Indígena numa perspectiva dialógica, compartilhando

algumas narrativas dos *meprekrê*, tensionando os(as) estudantes ao diálogo com a Educação Indígena.

Práticas de ensino-aprendizagem na Educação Escolar Indígena numa perspectiva dialógica

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, baseada na observação participante, por meio da qual os dados, coletados *in loco*, têm base na compreensão profunda dos saberes mobilizados por meio das práticas corporais da comunidade *Parkatêjê*. Por conseguinte, busca-se entender os fenômenos complexos nos contextos naturais, utilizando entrevistas semiestruturadas, observações, investigação das narrativas e documentos, com o intuito de explorar percepções, comportamentos e experiências sociais.

A observação participante utilizada na pesquisa de Cabral (2018) possibilitou o envolvimento direto com a comunidade, participando ativamente de suas atividades cotidianas. Essa imersão permitiu uma compreensão mais intensa e autêntica dos comportamentos, das interações e das práticas culturais ocorridas *in loco*.

Os *meprekrê* mostram, por meio de suas narrativas, seus modos próprios de existência, compartilhados por intermédio da língua materna e das práticas corporais: “brincadeiras, jogos, danças, cantos, pinturas corporais” (Cabral, 2018, p. 97), dentre outras. Sendo assim, *Jarakore* ressalta na sua narrativa a relevância das brincadeiras que fazem parte de suas vivências cotidianas.

As brincadeiras são importantes pra nossa cultura. Quando nós tá brincando nós fala na língua, nós conta história, nós pinta, nós canta, nós corre tora, corre varinha, nós dança, nós joga flecha, nós brinca do puxa-puxa, do mata-mata, muita coisa mesmo. São os esportes do índio antigamente que ensina muitas coisas pro novos (Jarakore, 78 anos, ancião da comunidade indígena Parkatêjê).

Jarakore expõe a relevância dessas práticas, enfatizando que não há cultura sem brincadeiras e, dessa forma, “a proximidade dos esportes tradicionais indígenas envolve seus saberes vividos na prática cotidiana e comemorativa” (Cabral, 2018, p. 97).

As vivências cotidianas de estudantes indígenas podem/devem contribuir para as práticas de ensino-aprendizagem na Educação Escolar Indígena *Parkatêjê* numa perspectiva dialógica entre os sujeitos que se comunicam e estão abertos às possibilidades de novos conhecimentos (Freire, 2001), conforme os pressupostos da pedagogia crítica freiriana.

O propósito dessa precursão, segundo Feitosa e Vizolli (2021, p. 9), “[...] alenta na reconstrução da política indigenista, sobretudo a educacional, com vistas na vinculação de seus anseios e processos próprios de ensino e aprendizagem”.

A comunidade *Parkatêjê* propõe uma educação libertadora e problematizadora (Freire, 2021a), reconhecendo as particularidades de seus conhecimentos que são produzidos por meio de diferentes possibilidades. Sendo assim, “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2021b, p. 23). Por essa razão, entende-se a Educação Escolar Indígena como um espaço institucionalizado propício para construir o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos convencionais (Cabral, 2018), num espaço intercultural e dialógico. Nesse ínterim,

Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos (Brasil, 2012, art. 15).

Essa comunidade defende uma proposta educacional que os liberte dos “paradigmas educacionais opressores e dominantes”, construindo assim propostas metodológicas numa perspectiva dialógica, “que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora” (Freire, 2021a, p. 121), na qual os saberes tradicionais dialogam com os conhecimentos ocidentalizados, conforme ressalta (Cabral, 2018).

Nesse contexto, “a educação está presente onde não há escola e por toda parte pode haver transferências de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criado um modelo de ensino formal e centralizado” (Brandão, 2007, p. 13). Sendo assim, a ação educacional está em todas as partes, indo além da escola, resultado de toda a ação do processo sociocultural dos sujeitos.

Na perspectiva de Freire (2021a), a educação deve acontecer a partir de um projeto educacional libertador e dialógico, numa escola em que estudantes e professores(as) construam seus saberes juntos e aprendam reciprocamente, relacionando seus conhecimentos acadêmicos com as experiências vivenciadas além dos muros da escola; conheçam e valorizem as realidades culturais da comunidade que estão inseridos(as); e vivenciem práticas pautadas na educação libertadora e problematizadora.

De acordo com Freire (2021a), não existe educação sem diálogo, sendo este importante para a construção de propostas educacionais que significam os sujeitos nas

relações homem-mundo, humanizando e libertando-os dos vieses educacionais universalizados “sobre as hipóteses de uma pedagogia libertadora, construindo cidadãos críticos, conscientes e politicamente libertos da lógica da submissão intelectual, tornando-os pessoas com dignidade e valorizando-os como sujeito com identidades singulares” (Cabral, 2018, p. 60). Assim sendo, é necessária mudança referente ao modelo cultural de educação, imposto aos povos originários brasileiros desde a colonização.

Para esses povos, a educação deve ser transformadora e emancipadora, pautada nas relações sociais de cada comunidade indígena, respeitando as diferenças e as especificidades de cada povo. Assim sendo, “para ser emancipadora, a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade” (Gadotti, 2011, p. 109). Nesta, aprendemos e experienciamos os valores e a forma pelos quais somos inseridos no mundo, sendo os primeiros mestres de nossa vida. Destarte, a escola não é o único espaço educador, pois ela faz parte do processo de construção social, cultural e político desenvolvido em outros espaços formativos.

O ensino acontece em todos os lugares e de várias formas, por isso deve ser pautado numa perspectiva dialógica entre os saberes e os conhecimentos construídos nas relações estabelecidas com o outro na práxis pedagógica, “que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2021a, p. 93).

A Educação Indígena *Parkatêjê* acontece a partir do ensino oral e prático mediado pelos saberes dos *meprekrê* aos mais novos. As crianças *Parkatêjê* aprendem com eles sobre suas culturas, assumindo uma responsabilidade social no tocante aos seus saberes próprios, experienciados e construídos no cotidiano da comunidade, tais como: pinturas corporais, festas, mitos, histórias, fé, preparação dos alimentos, rituais de passagens, saberes sobre o corpo feminino e masculino, enfim, todos os acontecimentos culturais promovidos nessa comunidade (Cabral, 2018).

Gallois (2005) ressalta a importância dos saberes das sociedades originárias, por meio das narrativas dos *meprekrê* sábios dessas comunidades, interagindo com as realidades locais, respeitando os espaços e suas tradições. Há uma preocupação por parte dos(as) professores(as) da escola indígena *Parkatêjê* em aproximar seus conteúdos acadêmicos com os saberes tradicionais *Parkatêjê*, construindo assim um diálogo intercultural entre a “Educação Indígena” e a “Educação Escolar Indígena”. Essa ação intercultural é realizada de forma em que ambas respeitem suas particularidades e possam dialogar no intuito de

construir conhecimentos conectados com a realidade social, cultural e política dessa comunidade (Cabral, 2018).

De acordo com Castro e Oliveira (2022, p. 3), “Freire elaborou uma base epistêmica consistente para se pensar a educação intercultural em um contexto de estrutura desigual de poder como o brasileiro”. A pedagogia crítica de Freire enfatiza a educação colonizadora que desde a chegada dos europeus tem sido modelo implementado, primeiramente por intermédio dos jesuítas, no apagamento dos saberes existentes dos povos originários nas terras brasileiras.

Conforme Cool (2002), a interculturalidade não é somente o encontro de duas distintas formas de conhecimentos que se ajustam para compor um mesmo espaço de construção de ensino-aprendizagem. Desse modo, é mais que isso, implica no diálogo das diferentes vivências reais entre os sujeitos que constroem uma relação harmônica. “Nessa perspectiva, é por meio da educação que o homem indaga a si mesmo, refletindo sobre suas ações e atitudes, relacionando-se consigo, com o outro e com o mundo que o cerca” (Charlot; Zanette; Stecanela, 2022, p. 4).

Nesse contexto, “[...] o desafio intercultural no campo educativo coloca a necessidade de não considerarmos a escolarização e a alfabetização como os únicos meios possíveis para dignificar as pessoas” (Coll, 2002, p. 90). Para o autor, a escola precisa ser mais que um espaço de transmissão de conhecimentos; necessita construir um diálogo com as diferentes culturas, organizações e realidades, libertando os sujeitos dessa visão opressora. Por isso, deve-se pensar a escola como um espaço dialógico em que os sujeitos tenham seus conhecimentos prévios valorizados nas ações de ensino-aprendizagem.

A episteme das narrativas sobre os saberes *Parkatêjê* no âmbito da Educação Escolar Indígena

A pesquisa de Mestrado realizada por Cabral (2018) envolveu o cotidiano do povo *Parkatêjê*. Dessa forma, atenta aos saberes que são mobilizados a partir das práticas corporais *Parkatêjê* – objeto dessa pesquisa, que tece uma rede de conhecimentos tradicionais, fazeres, sentidos e significados completamente particulares. Trata-se de uma caminhada ao encontro do outro e de suas especificidades, de novas fronteiras entre os campos do conhecimento, espaços que nos remetem a uma organização de épocas passadas, um lugar de luta e de resistência à hegemonia ocidental.

Vale salientar que a comunidade aponta seus *meprekrê* indígenas como sábios(as) construtores(as) das diversas práticas corporais, saberes/fazer e a produção da vida social, que compõem um cenário de vida diferente entre os diversos contextos sociais existentes no mundo.

Partindo desses pressupostos, a pesquisa versa sobre um estudo etnográfico que inclui membros da comunidade *Parkatêjê*, especialmente os *meprekrê*, que detêm os saberes tradicionais, professores(as) e estudantes da Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio “*Peptykre Parkatêjê*”. A etnografia contemporânea, que tem suas bases em dois grandes antropólogos, Franz Boas e Bronislaw Malinowski, concentra-se na descrição detalhada e na interpretação das práticas culturais e sociais de um grupo específico, com o objetivo de compreender profundamente as suas dinâmicas internas, a partir da perspectiva dos próprios membros da comunidade.

Partindo das narrativas, das memórias e dos fazeres do cotidiano *Parkatêjê*, levantaram-se os dados da pesquisa, informações que envolvem diversos saberes relacionados aos modos como esses se relacionam com o espaço/tempo, com a natureza, com os ritos, com as crenças, com as relações sociais, dentre outros.

Os *Parkatêjê* no passado possuíam uma forma particular de lidar com seus corpos enfermos. Dessa forma, corpo, conhecimento e natureza construíram uma relação de necessidade entre si. Daí, o contato desses sujeitos com as ervas medicinais e os saberes curativos intrínsecos neste processo. As ervas medicinais são de responsabilidade dos *meprekrê*, sendo eles os únicos a conhecerem saberes que vão muito além das práticas ‘normais’ ocidentalizadas, compreendendo o sobrenatural – o ‘anormal’ (Cabral, 2018).

Em sua obra *Sociologia e Antropologia*”, Mauss (2003) apresenta e discute a noção de magia em diferentes culturas tradicionais, ressaltando a complexidade desta ciência. Desse modo, “a magia compreende agentes, atos e representações”, que envolve o mágico, ou seja, “o indivíduo que efetua atos mágicos, mesmo quando não é um profissional”, por meio de “representações mágicas [que são] as ideias e as crenças que correspondem aos atos mágicos” e dos “atos, em relação aos quais definimos os outros elementos da magia, chamamo-los ritos mágicos. Importa desde já distinguir esses atos de práticas sociais com as quais poderiam ser confundidos” (Mauss, 2003, p. 55).

Nesse ínterim, Mauss (2003) assemelha-se a magia “às técnicas do corpo que, em um dado momento, adquiriu aspectos de uma ciência verdadeira - mágicos médicos, astrólogos,

alquimista, da história natural”. Ademais, aponta a magia como a forma primeira de representações coletivas que se tornaram depois os fundamentos do entendimento individual (Cabral, 2018).

Vale destacar que, na vivência da magia, “o corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais” (Freire; Nogueira, 1993, p. 35), que nos encaminham ao desenvolvimento de nossos conhecimentos no âmbito das ações culturais e das práticas de vida, segundo os autores.

Os *meprekrê* têm na floresta suas ervas medicinais, narrando e validando os saberes relativos à medicina *Parkatêjê*. Os(as) estudantes da comunidade construíram narrativas sobre suas práticas medicinais tradicionais de seu povo, que lhes proporcionaram compreender o espaço escolar como um local de valorização e discussão dos saberes tradicionais. Por conseguinte, “nas sociedades primitivas, somente os sábios [*meprekrê*] tiveram o tempo de fazer observações sobre a natureza, de refletir sobre ela ou de sonhar com ela” (Mauss, 2003, p. 176).

Os *Parkatêjê* possuem conhecimentos próprios, que foram construídos ao longo do tempo, por sujeitos que se dedicaram a incorporar e a perceber o que estavam ao seu redor. Mauss (2003) ressalta que toda a responsabilidade do conhecimento dado às comunidades tradicionais, aos “velhos e às velhas especialistas”, como as denomina de conhecimentos tradicionais. Foram eles que experimentaram todas as ervas e comprovaram as eficácias dando sentido e significado para cada uma que os(as) estudantes *Parkatêjê* têm a oportunidade de uma alternativa de cura de suas doenças, possibilitando à sociedade envolvente, por meio de seus experimentos científicos ocidentalizados, potencializá-las (Cabral, 2018).

Neste ensaio, destacamos a situação da ida à caçada pelos *Parkatêjê* compartilhada no estudo realizado no mestrado por Cabral (2018), no qual destaca que “os *meprekrê* caçadores sabem que há possibilidade, durante a caçada, de picadas de cobras e animais peçonhentos, ataques de porcos do mato, onça, mal-estar causado por enfermidades ou doenças psicossomáticas e outros”. Por isso, antes da caçada costumam tomar o *Krajõ*, uma erva que tira os espíritos ruins, afastando o mal do caçador (Cabral, 2018), de acordo com a narrativa de *Jarakore*.

O Krajõ (catinga de porco) é uma planta que tem folha bem grande e apontada. Nós usa essa planta quando tamos com dores nas costas, nos braços, pernas, ombros ou então quando nós tá muito cansado. Esta planta também espanta os espíritos ruins do nosso corpo. Quando tamos doentes, nós tira uma embira do krajô coloca na água e bebe (Jarakore, 78 anos, velho indígena Parkatêjê).

Secularmente, as ervas medicinais *Parkatêjê* foram a única forma deste povo curar suas doenças. Sendo assim, é imprescindível preservar os conhecimentos medicinais que estão incorporados nessas ervas, compartilhando-os na Educação Escolar Indígena. Os *meprekrê Parkatêjê* afirmam que é muito triste ver os mais novos não acreditarem no poder curativo das ervas.

Sendo assim, “o uso de diferentes fórmulas para a utilização das plantas pertence a uma teia de conhecimentos em que se articulam significados nutricionais, medicinais, econômicos, religiosos, simbólicos” (Sá; Silva, 2019, p. 171), os quais abrangem saberes curativos dos *meprekrê* com seus conhecimentos, que lhes permitem interpretar sonhos e ter visões durante suas ações culturais, nas quais experienciam suas características herdadas desde o nascimento. Por isso, “enquanto corpos conscientes, em relação dialética com a realidade objetiva sobre que atuam, os seres humanos estão envolvidos em um permanente processo de conscientização” (Freire, 1981, p. 120).

Segundo os *meprekrê Parkatêjê*, essas ervas medicinais foram “utilizadas por esse povo para curar o corpo das enfermidades e prepará-lo para a vida na aldeia” (Cabral, 2018, p. 102). Nessas vivências na comunidade, há quem não consegue entender o poder curativo das plantas medicinais, “cuja base está na manipulação de raízes, ervas e frutos” (Sá; Silva, 2019, p. 171).

Nesse contexto, *Kàipeiti*, velho indígena *Parkatêjê*, salienta na sua narrativa: “os jovens quando tão doentes não procura mais nós, só procura a farmácia”. Observa-se uma preocupação desse *meprekrê* que não vê os(as) estudantes empenhados nessa prática tradicional. A consciência desse *meprekrê* expressa suas experiências curativas tradicionais, demonstrando para cada doença uma alternativa medicinal (Cabral, 2018). À vista disso, “a consciência é condicionada pela realidade, a conscientização é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos” (Freire, 1981, p. 69).

Os conhecimentos encontrados nestas ervas apresentam variadas possibilidades de “remediação e cura de diversas doenças acometidas ao povo *Parkatêjê*. Eles utilizam-se da

fauna e da flora nativa para o tratamento de enfermidades” por eles mostrados. Essas plantas também oferecem a cura por meio do místico. Por exemplo, o *Krajõ*, que expulsa do corpo os espíritos ruins (Cabral, 2018).

Nas práticas de ensino-aprendizagem nos espaços formativos na Educação Escolar Indígena os(as) professores(as) buscam utilizar estratégias teórico-metodológicas dialógicas para aproximar os(as) estudantes de suas tradições culturais. Dessa forma, “a metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto” (Freire, 2021a, p. 137).

As ervas medicinais compartilhadas se entrelaçam às experiências e aos saberes culturais desse povo originário. Por isso, foram vivenciadas na práxis pedagógica do professor (Cabral, 2018), numa relação dialógica permeada pelos “que-fazerex exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres” (Freire, 2001, p. 72), que possibilitam aprendizagens significativas e contextualizadas.

Saberes relacionados às técnicas corporais-alimentares

Outras possibilidades interpretativas para os fenômenos sujeito e educação, compartilharemos neste ensaio, levando em consideração “a experiência sensível do corpo ao alimento e seus múltiplos sentidos e significados” discutidos na pesquisa realizada por Cabral (2018, p. 125), primeiro autor deste ensaio. Assim, em concordância com Mauss (2003), cada sociedade mantém uma forma específica de usar seu corpo, isso pelo fato de que há uma diversidade cultural no mundo, onde cada grupo desenvolve suas habilidades corporais por meio de uma compreensão biológica, sociológica e psicológica particular à sua realidade.

Essas práticas corporais são determinadas pela sociedade naturalmente, por intermédio da “imitação prestigiosa”, uma educação que prima pela eficácia – atos bem-sucedidos da relação dos corpos com seu espaço próprio. As técnicas corporais alimentares proporcionam aos povos originários a possibilidade de construir uma relação com o mundo a partir das experimentações com o doce, o amargo, o azedo, aquilo que é bebido, aquilo que é comido, aquilo que é cheiroso e o que não é, o que é assado, o que é cozido, o que é moqueado, dentre outras.

Vale ressaltar que o alimento representa ao sujeito indígena algo mais do que a mera saciedade da fome, pois é o combustível deste corpo, extraído da natureza a partir de técnicas

corporais atendendo às necessidades do sujeito. O local onde são encontrados e cultivados constitui um espaço de conhecimento do corpo acerca de como colher, como cultivar, sentir, provar, tocar, um lugar de criação e experimentação, impulso de vida, criatividade, um meio de apropriação, de reconquista de si mesmo, enfim, um sujeito que vive, capaz de despertar as maiores sensibilidades e de promover a reconciliação com sentidos esquecidos e alheios às nossas experiências atuais, como olfato, paladar, tato e a sensibilidade particular de manipulá-los.

Ao pensarmos o sujeito *Parkatêjê* e seu alimento, nos deparamos com estes fenômenos numa realidade sensível, na qual o alimento tem um sentido mágico, com indicadores não somente biológicos, mas sociais, culturais e tradicionais, um alimento que traz técnicas específicas de manipulação, reservado a uma minoria o seu preparo - às *meprekrê* especialistas.

Geralmente, as caças são assadas com o couro e o pelo do animal, uma forma de preservar a carne. Utiliza-se o “moqueamento”, onde as *meprekrê* constroem um jirau sobre a fogueira em brasa. A carne fica exposta ao calor e à fumaça em cima do jirau – uma espécie de cozinhamento e defumação que mantêm a carne saborosa e macia por longos dias.

O “*berarubu*”, alimento importante, feito à base de vegetais e carne de animais silvestres (porco do mato, tatu, paca, peixe, cobras, macaco), os pedaços são cortados em partes sem vísceras e misturados à massa da macaxeira ralada e enrolada na folha da banana brava - uma espécie de pamonha. São atitudes corporais específicas de um povo, hábitos próprios, uma técnica do corpo, uma maneira natural de se relacionar com o meio e a partir dele torná-lo parte de seu corpo.

A escolha dessa proposta pedagógica evidencia o que defendemos neste ensaio: ensinar-aprender na Educação Escolar Indígena *Parkatêjê* deve acontecer numa relação dialógica entre os sujeitos que comunicam seus saberes culturais nos encontros formativos com o outro.

A abordagem teórico-metodológica apresentada faz parte de um projeto desenvolvido, inicialmente, na comunidade indígena *Kyikatêjê* e ampliado para a escola *Parkatêjê*, o qual se desenvolveu a partir das narrativas dos *meprekrê* das comunidades indígenas que compartilham seus conhecimentos tradicionais referentes às práticas corporais no contexto da alimentação tradicional da comunidade, conduzindo e orientando os(as)

estudantes na busca pelos alimentos encontrados na roça e na floresta da Terra Indígena “Mãe Maria”.

Como já mostramos, a Educação Indígena *Parkatêjê* é realizada de forma que todos os saberes tradicionais são repassados com a participação dos *meprekrê* no cotidiano aos mais novos. Desse modo, procurou-se refletir acerca da sociabilidade entre os fenômenos sujeito e alimento, na busca de nutrir uma educação sensível a partir de uma relação não só com a comida, mas com o conhecimento, envolvendo a ciência com o corpo vivido.

O projeto “*Mpa Japànxà - Nosso Alimento*”, vivenciado nos anos iniciais do ensino fundamental, teve como objetivo valorizar culturalmente os alimentos tradicionais encontrados na comunidade *Parkatêjê*, levando os(as) estudantes dessa escola a explorar e a apropriar-se dos alimentos naturais encontrados na roça e na floresta, com a participação dos *meprekrê* da comunidade.

O território da comunidade *Parkatêjê* possui uma área muito rica em produtos naturais que servem de alimentos para o povo. Diante disso, foi proposto aos(às) estudantes irem à roça e à floresta colher produtos alimentícios que fazem parte dos hábitos alimentares e culturais da comunidade, como batata doce, banana, inhame, açaí, cupu, castanha, bacuri, amendoim, mandioca, milho, abóbora, entre outros. Eles deveriam, ainda, inseri-los na escola como mais uma opção de merenda escolar.

As *meprekrê* das comunidades, dentre elas *Horãkraktare* e *Jõprara*, indígenas responsáveis pelo plantio, pela manutenção, pela colheita e pelo preparo dos alimentos que vêm da roça e da floresta, com o professor indígena *Prekrôre*, orientaram os(as) estudantes e professores(as) sobre as técnicas de colheita, preparo e consumo dos alimentos tradicionais. O objetivo dessa ação cultural foi fazer com que estes produtos fossem colhidos e preparados da mesma forma como eram antigamente feitos pelas *meprekrê*, mantendo forte a especificidade e o tradicionalismo que só elas possuem em relação à colheita e ao preparo da alimentação *Kyikatêjê*.

Em sala de aula, na disciplina de Artes e Cultura, são colocados em prática os saberes referentes aos conhecimentos alimentares, de forma contextualizada com a realidade. Os(as) estudantes aprenderam a fazer um coífo passo a passo com o professor *Prekrôre*. Atentamente, todos procuraram aprender. Este é o primeiro passo para ir à roça. Segundo o professor indígena, não se vai à roça de mãos vazias, tem que se levar algo para trazer o que

será colhido. Para Mauss (2003), há uma relação entre a técnica – o ato de colher – e o procedimento – o instrumento do qual o sujeito dispõe capaz de facilitar o uso de suas técnicas corporais.

Há uma grande motivação por parte dos(as) estudantes, visto que a aula é bastante produtiva e, além do coifo, eles mostram que sabem algo mais, por isso acabam ensinando aos(as) colegas outros utensílios que podem ser feitos com a palha do coco babaçu.

Prekrore inicia o processo de ensino da seguinte maneira: utilizando dois “olhos da palha” do coco babaçu entrelaça as palhas. Quando termina de trançá-las, constrói uma espécie de esteira e, então, fecha-a na forma de um círculo. Em seguida, o(a) professor(a) começa a tampar o fundo do círculo de palha, criando o coifo que servirá adiante como instrumento para trazer os alimentos que serão colhidos na roça pelos(as) estudantes sob sua orientação e das *meprekrê* da comunidade.

Após a construção do coifo, chega o grande momento de os(as) estudantes irem à colheita da mandioca e da banana. Nessa vivência, a escola contextualiza sua realidade com a deles(as), constrói um processo de valorização cultural em que a instituição respeita as diferenças na qual se insere, bem como oportuniza o diálogo entre o tradicional e o científico. Condorelli (2010) propõe que é preciso viver o “diferente”. A escola indígena tem que estar a serviço deste para que seus objetivos de mediadora do conhecimento sejam de fato contemplados, no que tange ao conhecimento globalizado e tradicional, propiciando condições para que as comunidades indígenas deem significados à transmissão dos conhecimentos.

Do caminho da escola até a roça, o professor *Prekrore* orientou os(as) estudantes de como seria realizada a colheita. Os jacás e os coifos não faltaram, estavam presentes com eles. Percebe-se a seriedade e o compromisso que demonstraram em relação ao trabalho realizado.

A chegada à roça é muito comemorada, pois todos se envolviam no processo de colher as melhores e maiores mandiocas e cachos de bananas. Sabiam que o lanche da escola do dia seguinte dependia da boa colheita. *Prekrore* explicava que a mandioca que serve para ser arrancada é a que possui o caule mais grosso e aquela que se encontra no chão rachado. As bananas são aquelas que possuem mais polpas em seus frutos, ou seja, as mais grossas.

No bananal, os(as) estudantes aprendem a colher bananas, compreendem que uma bananeira só produz um cacho uma única vez. Por isso, sempre que tirarem um cacho de

banana deve ser cortado para não atrapalhar os outros ao redor. Segundo *Prekrore*, se este ficar ele tira à força dos demais.

Essas experiências abordadas são uma marca viva de que os *meprekrê* indígenas da reserva “Mãe Maria” e da comunidade *Parkatêjê* se dispõem a cada dia repassar aos mais novos da comunidade os conhecimentos tradicionais de seu povo. As escolas indígenas dessa reserva, por intermédio das narrativas dos *meprekrê*, apoiam a ideia com a implantação de projetos educacionais que visam à sustentabilidade cultural das técnicas corporais desse povo, partindo da autodeterminação dos(as) estudantes indígenas dessas escolas.

A Educação Escolar Indígena de direito deve ser caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e dos conhecimentos dos povos indígenas e pela associação entre escola/comunidade/diversidade cultural, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. Nesse contexto, corroboramos a afirmação de Castro e Oliveira (2022, p. 8): “Segundo Freire, a educação orientada para os povos originários deve estar comprometida em conhecer o ser de sua cultura, através da história, da memória oral, da linguagem, etc.”.

É importante a preocupação com as possibilidades do convívio na diferença e da educação para o respeito à diversidade sociocultural. Tem que se considerar os povos indígenas no contexto brasileiro mais amplo, enquanto uma sociedade organizada (cultura, língua, hábitos, história, ciência, memória, identidade), numa lógica diferente das sociedades convencionais.

Outras práticas corporais indígenas *Parkatêjê* trazem consigo experiências únicas como os jogos e as brincadeiras. Não temos a intenção de reduzir o corpo *Parkatêjê* a uma dimensão objetiva, corpórea, mas sim discuti-lo numa grandeza que leve em consideração toda sua relação corpórea e as faces que a compõe com a realidade na qual ele se insere. Nesse contexto, as práticas corporais seguem em direção às expressões corporais manifestadas coletivamente e que transcendem o simples ato do corpo se movimentar.

Tomamos aqui a reflexão acerca da dança *Parkatêjê*, que é um movimento singular corpóreo, que transcreve as marcas da cultura, com códigos próprios que configuram manifestações de conhecimentos significativos para a sociedade. Esse movimento é

constituído por alguns sentidos que determinam quem são, se existem, que se movimentam, a alegria, as festividades, o encerramento de luto, os jogos e outros.

Nesse contexto, a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar seu mundo (Freire, 2021a, p. 134).

Merleau-Ponty (1999, p. 273) dialoga com Freire ao destacar o sujeito e suas relações com o meio como tema investigativo dos saberes que envolvem essas ações. Dessa forma, “o corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema”.

Podemos então considerar a dança *Parkatêjê* como um resultado perceptivo do corpo expressando as emoções manifestadas por intermédio das realidades as quais ele se encontra. É seguida por um canto guiado pelo maracá, que determina o ritmo corpóreo. Ela também reverencia o comunicado que o canto traz, pois aqui se dança vitórias, conquistas, lembranças, colheitas, alegrias, início e fim de festividades. Todos os jogos e as brincadeiras iniciam e encerram com o canto e a dança, assim como em toda sociedade a dança é precedida pelo canto. Ela é uma forma de perceber o mundo, dançar para os *Parkatêjê* é sentir a mensagem encarnada no corpo de quem a entoia por meio do canto.

Considerações finais

O que defendemos neste ensaio rompe com a ideia ocidentalizada de um sujeito pensado a partir de um currículo educacional universalizado que atende a uma cultura dominante, desvalorizando e fragmentando os saberes que outros sujeitos inserem. Desse modo, o corpo humano está ligado a uma complexa rede de inter-relações com o mundo, saberes, pensamentos, sociedades, culturas, apontando para as mais complexas e variadas experiências educacionais (Cabral, 2018) narradas neste estudo a partir das evidências compartilhadas pelos *meprekrê* da comunidade *Parkatêjê*, referentes aos saberes culturais.

Destarte, as práticas corporais representam significações e essências que aparecem na consciência cultural *Parkatêjê*, em que são mobilizadas nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Escolar Indígena *Parkatêjê* por vários saberes, possibilitando diálogos interculturais com o conhecimento educacional ocidentalizado. Por essa razão, neste ensaio defendemos o argumento de que ensinar-aprender na Educação Escolar

Indígena *Parkatêjê* deve acontecer numa relação dialógica entre os sujeitos que comunicam seus saberes culturais na práxis e estão abertos às possibilidades de novos conhecimentos e novas aprendizagens, conforme a pedagogia crítica freiriana, que afirma que os homens devem pensar sua educação de forma crítica, libertadora e problematizadora, dando ênfase aos processos pelos quais estão inseridos em seu mundo.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. Introdução e tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 1-12, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>. Acesso em: 4 abr. 2025.

CABRAL, Mauricio Martins. **Cultura e educação na Amazônia Oriental**: sentidos e significados das práticas corporais na comunidade *Parkatêjê*. 2018. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2018.

CASTRO, D. T.; OLIVEIRA, I. A. Descolonização do saber: Paulo Freire e o pensamento indígena brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116268, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rLBpZJxyRLbvY3wZc5KTbbs/?lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2024.

CHARLOT, B.; Zanette, C. R. S.; Stecanela, N. A relação do docente com o saber e com o ensinar. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 64, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID29415>. Acesso em: 28 set. 2024.

COLL, A. N. **Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização**. São Paulo: Instituto Pólis, 2002.

CONDORELLI, A. Aprendendo a olhar o mundo através de um caleidoscópio: anotações para uma educação transcultural. **Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 283-295, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9091/4779>. Acesso em: 28 set. 2024.

FEITOSA, L. B.; VIZOLLI, I. Do silenciamento à vez e voz: historicidade e perspectivas educacionais da educação escolar indígena. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4532>. Acesso em: 15 nov. 2025.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 12. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GALLOIS, D. T. Cultura “indígena” e sustentabilidade: alguns desafios. **Tellus**, v. 5, n. 8/9, p. 29-35, 2005. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/93>. Acesso em: 28 ago. 2024.

GIROUX, H. A. Critical Pedagogy, Paulo Freire and the courage to be political. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 296-306, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27356>. Acesso em: 25 ago. 2024.
MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SÁ, M. J. R.; SILVA, M. G. Educação escolar indígena e saberes culturais. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 56, p. 162-177, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432019000300162&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27 out. 2024.

Sobre os autores

Maurício Martins Cabral

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais. Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) pela Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Professor na rede municipal de ensino de Marabá, Pará. Bolsista do Programa de Incentivo ao Exercício da Docência na Educação Inclusiva e do Programa a Educação Física e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (Programa Boa Vizinhança - Juiz de Fora/MG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Linguagem e Cultura (GEFLIC).

E-mail: prof.mauricio@semedmaraba.pa.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6340-2442>

Sandra Alves de Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP. Docente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII, Guanambi, Bahia. Docente no Colégio Municipal Aurelino José de Oliveira, Candiba, Bahia. Integra os Grupos de Pesquisas: NEPE/Campus XII/UNEB, GEM/UFSCar, GREPEM/UFJF.

E-mail: saoliveira@uneb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7804-7197>

Wilson Alviano Júnior

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Linguagem e Cultura (GEFLIC).

E-mail: wilson.alviano@ufjf.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5599-9865>

Recebido em: 11/12/2025

Aprovado para publicação em: 02/02/2026