

**A transdisciplinaridade na escola indígena: uma aliada no processo de fortalecimento
identitário dos Karajá-Xambioá/TO**

Transdisciplinarity in the indigenous school: an ally in the process of strengthening the
identity of the Karajá-Xambioá/TO

Eugislane Moreira Lima
Héber Rogério Grácio
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Palmas/TO-Brasil

Resumo

O estudo tem como objetivo evidenciar as práticas transdisciplinares desenvolvidas nas escolas do povo Karajá-Xambioá do Tocantins. Para isso, foi necessário conceber as comunidades indígenas em toda sua complexidade e conhecer os principais aspectos do povo Karajá-Xambioá. Foi salutar a compreensão do que é transdisciplinaridade e como ela se desenvolve no ambiente educativo dos povos indígenas. As ferramentas metodológicas utilizadas foram fontes bibliográficas e pesquisa *in loco* com o povo Karajá-Xambioá. Para a coleta de dados, o método usado foi a análise de conteúdo. A pesquisa demonstrou que há uma estrutura de ensino designada pelo estado que segue um modelo cartesiano, transmitido pelo ensino de disciplinas/caixinhas. Contudo, as escolas Karajá-Xambioá possuem, em sua essência, práticas transdisciplinares, que ocorrem de forma autônoma entre professores e comunidade.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade; Escola; Karajá-Xambioá.

Abstract

The study aims to highlight the transdisciplinary practices developed in schools of the Karajá-Xambioá people of Tocantins. For that, it was necessary to conceive the indigenous communities in all their complexity and to know the main aspects of the Karajá-Xambioá people. It was beneficial to understand what transdisciplinarity is and how it is developed in the educational environment of indigenous peoples. The methodological tools used were bibliographical sources and *in loco* research with the Karajá-Xambioá people. For data collection, the method used was content analysis. The survey showed that there is a teaching structure designated by the state that follows a Cartesian model, transmitted by teaching disciplines/boxes. However, Karajá-Xambioá schools have in their essence transdisciplinary practices, which occur autonomously between teachers and the community.

Key-words: Transdisciplinarity; School; Karajá-Xambioá.

A transdisciplinaridade na escola indígena: uma aliada no processo de fortalecimento identitário dos Karajá-Xambioá/TO

Introdução

Analisar as práticas transdisciplinares desenvolvidas nas escolas do povo Karajá-Xambioá é o objetivo deste trabalho. Para isso, torna-se necessária a compreensão de que as sociedades indígenas possuem, em sua essência, uma complexidade epistemológica de pensar o meio que as circunda. Nesse viés, é importante teorizar a epistemologia complexa contemporânea para compreendermos o pensar das sociedades indígenas e, assim, conceber a transdisciplinaridade em sua totalidade.

Para o desenvolvimento deste trabalho, lançamos mão de bibliografias sobre o tema e pesquisa de campo com o povo Karajá-Xambioá, realizada entre 2018 e 2021. Trata-se de um recorte da proposta de tese da autora para o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente (PPG Ciamb) da UFT. Na pesquisa de campo, utilizou-se como recurso para a coleta de dados a análise de conteúdo (AC) por ser um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe previsões legais fundamentais para os povos originários brasileiros. Nesse aspecto, a educação escolar indígena passou a ser anunciada como uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Conforme Baniwa (2019), a era pós-Constituição, para os povos originários, está marcada por um sentimento existencial mais otimista. Entretanto, na prática, muitos são os desafios para sua implementação.

Nesse sentido, observou-se que a “escola” instituída, atualmente, na comunidade indígena Karajá-Xambioá ressalta uma imposição de práticas e conhecimentos ocidentais. A estrutura escolar é carregada de simbologias que ofuscam o protagonismo do conhecimento tradicional. A organização curricular é estruturada em disciplinas, com ênfase nas áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, 2018). Todavia, práticas transdisciplinares são desenvolvidas nas escolas Karajá-Xambioá, mas desataca-se que são práticas autônomas dos professores e refletem um modelo de sociedade próprio desse grupo, assim, demonstram as necessidades da comunidade, e desenvolvê-las na escola é uma maneira de reafirmar a identidade étnica do grupo.

Dessa forma, este trabalho propõe uma ênfase nas práticas transdisciplinares desenvolvidas nas escolas do povo Karajá-Xambioá, para que se amplie o olhar sobre a

educação escolar indígena e que as necessidades escolares desse grupo sejam levadas em consideração nas proposições de políticas públicas educacionais.

A epistemologia complexa nas sociedades indígenas

As sociedades indígenas possuem, no cerne de seus conhecimentos tradicionais, uma natureza complexa de pensar o mundo. Morin (2011, p. 26) inscreve o pensamento complexo em meio à necessidade de superar a fragmentação do campo do saber que, para ele, “demoliu as entidades naturais sobre as quais sempre incidiram as grandes interrogações humanas: o cosmo, a natureza, a vida, a rigor, o ser humano”. A teoria é articulada à visão sistêmica de que o significado do todo é mais que um conjunto das partes que o constituem.

Na epistemologia do pensamento complexo, pensar na sociedade implica pensar no planeta, uma vez que não se isolam e, sim, conectam-se as vidas que fazem parte de um universo. “O pensar complexo significa compreender cientificamente a interdependência e interconexão entre todos os fenômenos físicos, naturais e sociais” (SA, 2008, p. 62). A simplificação do pensar complexo pode ser traduzida na frase “vou jogar o lixo fora”, entretanto não existe o fora, pois vivemos no planeta Terra, e o fora é dentro da nossa própria casa, ou seja, há uma interdependência e uma interconexão do todo com as partes.

Entende-se que o “pensamento complexo religa o ser humano consigo mesmo, com o outro e com o planeta. Liga e interliga o que está distante como forma complementar e traz não só o sentido das partes como também o novo sentido que se constrói e reconstrói com esse religar” (SOUZA, 2019, p. 57). Em uma conexão interligadora, “a tríade ser humano, sociedade e meio ambiente se interconecta e se transforma, ao se movimentar, transformando também o seu entorno” (SOUZA, 2019, p. 58).

Nesse contexto, relatos dos anciãos e dos professores Karajá-Xambioá demonstram essa conexão simbiótica que o povo Karajá-Xambioá mantém com a natureza:

O mundo não é só o que a gente vê, é mais que isso. Para nós, tudo está conectado, o rio, a terra, as matas, as pessoas. A gente vive disso. Isso é a cultura de um povo, o que ela carrega e passa para os jovens. Mas nada anda sozinho, sempre está interligado (TEVALDO KARAJÁ – cacique. Entrevista concedida na aldeia Kurehê, 2020).

Os saberes tradicionais é fundamental para a manutenção da nossa cultura [...]. Na cultura Karajá-Xambioá, para nós, tudo está interligado à natureza, nós depende do rio para sobreviver, nós depende da terra e da mata para sobreviver. O nosso conhecimento foi o que nos manteve vivos até hoje. E esse

A transdisciplinaridade na escola indígena: uma aliada no processo de fortalecimento identitário dos Karajá-Xambioá/TO

conhecimento passa por diversas áreas [...] (PAULO KARAJÁ – cacique. Entrevista concedida na aldeia Xambioá, 2020).

Os conhecimentos nossos (tradicionais) é tudo o que a gente é e faz [...]. Nós vive na mata e pela mata. Na nossa tradição, uma coisa leva a outra [...] nada anda sozinho, precisa de um apoio [...]. Para gente sobreviver, nós teve que aprender e conhecer muita coisa do tori¹. Hoje a gente vive assim, com o nosso conhecimento e com as coisas que a gente conheceu de fora [...] (JOSUÉ BORORI – ancião e cacique. Entrevista concedida na aldeia Hawa-tymara, 2020).

Dessa forma, depreende-se que as sociedades indígenas, com seus hábitos culturais, sociais e tradicionais, concebem uma visão complexa de mundo, não uma visão reducionista, em que se pensa somente nas partes, mas no todo. Para as populações indígenas, fazer parte de um mundo onde há a complexidade nas relações, onde tudo se interliga, é o cerne de sua sobrevivência física e cultural.

Diante disso, entendemos que um dos contextos com potencial para epistemologia da complexidade se vincula às instituições educativas, em que “é possível religar a dimensão da consciência e da atitude, ao mesmo tempo em que se forma e transforma” (SOUZA, 2019, p. 57). Assim, a educação indígena torna-se campo fértil, em que formações e transformações podem ocorrer por meio de um despertar para o pensamento complexo.

No processo educativo, conforme Zwierewicz (2014, p. 47), “a complexidade contribui para estimular a religação dos saberes, ultrapassando os limites impostos pelas disciplinas. Sua aplicação é um passo ‘além-conteúdo’ estimulando uma aprendizagem, na qual estão implicadas questões não definidas exclusivamente pela ciência”. Para a autora, sua aplicação implica uma perspectiva educacional mais amplificada, que tem por objetivo uma concepção complexa e que efetivamente se direciona a ela.

Conceituando a transdisciplinaridade

A Transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta de respeito mútuo e mesmo de humildade em relação aos mitos, religiões, sistemas de explicações e de conhecimento, rejeitando qualquer tipo de arrogância e prepotência (UBIRATAN D’AMBRÓSIO apud MORAES, 2008, p. 119).

Moraes (2008) esclarece que, epistemologicamente, a complexidade é um dos componentes constitutivos da matriz geradora da transdisciplinaridade, com a dinâmica não linear, recursiva e, portanto, de natureza complexa. Para a autora, “o pensamento transdisciplinar, como todo pensamento de natureza complexa, é sempre inacabado,

transitório [...] ponto de partida para a construção de um conhecimento menos fragmentado, mais criativo e vivo” (MORAES, 2008, p. 125).

Nesse sentido, para explicar a transdisciplinaridade, Nicolescu (1999) destrincha que o sufixo *trans* indica aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, por meio das diferentes disciplinas e mais além de qualquer disciplina, tendo como objetivo a compreensão do mundo que requer, como imprescindível, a unidade do conhecimento, ou seja, todo o conhecimento.

Na conceituação da transdisciplinaridade, Moraes (2014, p. 34) estabelece que:

[...] a transdisciplinaridade é um princípio epistemo-metodológico constitutivo de processos de construção do conhecimento e que nos ajuda a superar as barreiras disciplinares na tentativa de compreender o que está mais além dos limites estabelecidos ou das fronteiras conhecidas. Um princípio que requer que nosso pensamento vá além de aspectos cognitivos, baseados no desenvolvimento de competências e habilidades e abarque também o mundo emocional, intuitivo e espiritual do sujeito, para que o processo educacional possa verdadeiramente ecoar na subjetividade dos educandos e promover a evolução de sua consciência.

Para Moraes (2014, p. 119), como princípio epistemo-metodológico, a transdisciplinaridade requer uma disponibilidade aberta do ser humano para vivenciar um processo que envolve uma ótica diferente, “uma maneira de pensar mais elaborada, uma capacidade de percepção mais refinada e depurada da realidade para que se faça presente”. Para a autora, “a transdisciplinaridade pode ser compreendida com um princípio que se apresenta em uma dinâmica processual que tenta superar as fronteiras do conhecimento disciplinar mediante integração de conceitos, metodologias” (MORAES, 2014, p. 120).

A transdisciplinaridade rompe com as caixinhas disciplinares e, conforme Nicolescu (1999, p. 54), tem “o intuito de superar a fragmentação do conhecimento e construir uma compreensão que organize hologramática e sistemicamente o objeto de investigação ou o objeto de estudo”. Para que isso ocorra, é necessário promover “migração e articulação de conceitos e metodologias de diferentes áreas do conhecimento, uma vez que a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo” (NICOLESCU, 1999, p. 54).

De acordo com Petraglia (2008, p. 39), “a transdisciplinaridade, pautada na complexidade, busca religar saberes e, nesse processo, valoriza o saber disciplinar, especializado como parte”. Para a autora, esse processo “incorpora a linearidade disciplinar, transcendendo-a e ultrapassando-a, superando, contudo, resultados unidimensionais e

A transdisciplinaridade na escola indígena: uma aliada no processo de fortalecimento identitário dos Karajá-Xambioá/TO

reducionistas”. Para Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade, como princípio epistemo-metodológico, concretiza-se a partir da relação entre níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade.

Conforme Moraes (2008), a passagem de um nível de realidade a outro acontece por meio da mudança de um nível de percepção a outro, e essa percepção está relacionada às possibilidades de ampliação dos níveis de consciência de cada sujeito. A passagem de um nível a outro mediante o terceiro incluído é o que estabelece a ligação entre os diferentes níveis.

Os níveis de realidade traduzem as dimensões exteriores e interiores da sociedade, ou seja, as dimensões intrassubjetiva e intersubjetiva, assim como a natureza imaginária do ser humano. É nesse ponto “que a consciência humana manifesta sua capacidade evolutiva e transformadora” (MORAES, 2008, p. 123).

Moraes (2008, p. 125) ressalta a importância das explicações ontológicas de natureza fenomenológica, que revelam a multidimensionalidade da realidade, a partir dos três pilares constitutivos da transdisciplinaridade fundamentadas nos seguintes aspectos:

[...] na aceitação de que a realidade possui diferentes níveis fenomenológicos a serem conhecidos ou revelados pelo sujeito. Desta forma, o que é considerado contraditório, ou oposto em um mesmo nível, pode ser considerado complementar quando observado a partir de um outro nível de realidade; na lógica do terceiro incluído que permite a passagem de um nível de realidade a outro; na complexidade como fator constitutivo do real e que se encontra presente na estrutura complexa que caracteriza os diferentes níveis de realidade.

Para a autora, essas explicações fenomenológicas, que caracterizam a realidade como sendo multidimensional, requerem, conseqüentemente, explicações de natureza epistemológica e metodológica congruentes com tais fundamentos. Conforme Paul (2001), tais explicações nos levam a uma epistemologia pluralista e não monista. Esta última percebe a realidade como sendo unidimensional a partir de um único e mesmo nível de materialidade ou de uma única perspectiva fenomenológica.

Conforme Moraes (2014), como princípio epistemo-metodológico e como atitude diante da realidade e do conhecimento, a transdisciplinaridade requer clareza e rigor epistemológico para que possamos esgotar todas as possibilidades relacionadas ao objeto ou ao fenômeno trabalhado. Aqui a transdisciplinaridade se nutre a partir de uma ontologia complexa. Assim, a epistemologia da complexidade, nutrida pelos operadores cognitivos para um pensar complexo e transdisciplinar, nos ajuda a trabalhar o sujeito e o objeto e a

dialogicidade nas e entre as diversas áreas do conhecimento, nesse contexto, com a própria educação escolar indígena.

O povo Karajá-Xambioá

Para compreendermos a transdisciplinaridade nas escolas Karajá-Xambioá do Tocantins, proposta basilar deste trabalho, torna-se necessário conhecermos os principais aspectos do grupo em estudo.

O povo Karajá-Xambioá é um subgrupo dos Karajá, todos pertencentes ao tronco linguístico Macro-jê. Habita, tradicionalmente, às margens do rio Araguaia, ao norte do Tocantins.

A origem mítica relata que o povo Karajá saiu das profundezas do rio Araguaia e, logo após, resolveu se espalhar ao longo do respectivo rio. “O herói mitológico que saiu do fundo do rio pela primeira vez e que viveu entre eles casou-se com uma moça Karajá e foi morar na aldeia do céu, cujo povo, os *Biu Mahãdu*, os ensinou a fazer roças” (LIMA, 2016, p. 26). Depois que aprendeu o manejo das roças, o herói mitológico retornou para os Karajá e lhes forneceu diversas sementes para plantar.

[...] depois que nós saiu da água, ficamos andando seguindo o rio e procurando a nossa aldeia. Por isso, tem Karajá na ilha e Karajá aqui em baixo. Esse índio que saiu da água primeiro, ele casou com uma índia que morava no céu [...]. Foi o povo do céu que ensinou nós a fazer as roças (JOSUÉ BORORI – cacique. Entrevista concedida na aldeia Hawa-tymara, 2015).

O povo Karajá-Xambioá sobrevive da caça, das roças e, principalmente, da pesca. Por ter uma ligação muito forte com o rio Araguaia, possui uma cultura extremamente vinculada ao rio. Na década de 1950, após contato intenso com a sociedade externa, houve um período de grande declínio populacional, chegando a 40 pessoas e, conseqüentemente, um declínio cultural. Hoje, vive um processo de ascensão, tanto no número de indígenas quanto na cultura.

Atualmente, localiza-se no município de Santa-fé do Araguaia/TO. A Terra Indígena (TI) Xambioá situa-se no bioma de transição Amazônia/Cerrado, possui uma área com extensão de 3.265 hectares e perímetro de 26,5 km, onde há cinco aldeias: Xambioá, Kurehê, Wary-Lytỹ, Hawa-tymara e Manoel Achurê. Sua população é de, aproximadamente, 420 indígenasⁱⁱ residentes na TI, conforme dados do Distrito Sanitário Especial Indígena no Tocantins - DSEI/TO (BRASIL, 2021).

A transdisciplinaridade na escola indígena: uma aliada no processo de fortalecimento identitário dos Karajá-Xambioá/TO

Sobre a educação escolar indígena, a TI Xambioá dispõe de três escolas de Ensino Fundamental e suas extensões e um Centro de Ensino Médio Indígena, regidas pelo sistema estadual de ensino do estado do Tocantins (Seduc/TO), sendo elas: Escola Estadual Indígena Manoel Achurê, a primeira escola da TI Xambioá, na aldeia Xambioá; a Escola Estadual Indígena Waxihô Bedú, localizada na aldeia Kurehê, a segunda escola construída na TI Xambioá; Escola Estadual Indígena Taina Hackỹ, localizada na aldeia Wary-Lytỹ, foi construída em 2008 como extensão da Waxiho Bedú, mas somente em 2010 passou ao *status* de escola no sistema da Seduc/TO; e, por fim, o Centro de Ensino Médio Karajá-Xambioá (Cemi Karajá-Xambioá), que foi construído em 2006 e passou a funcionar em 2007. Conforme dados da Seduc/TO, a população estudantil, em 2021, é de 142 alunos.

A transdisciplinaridade na educação escolar indígena

Os povos indígenas brasileiros possuem modos particulares sobre suas organizações sociais, são, aproximadamente, 350 etnias espalhadas pelo território brasileiro (BRASIL, 2020). Cada um desses grupos possui tradições, crenças, línguas e cosmologias próprias, são grupos tidos como sociedades tradicionais. Diegues (2000, p. 22) define-os assim:

[...] grupos humanos culturalmente diferenciados que historicamente reproduzem seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base em modos de cooperação social e formas específicas de relação com a natureza, caracterizados tradicionalmente pelo manejo sustentado do meio ambiente. Essa noção se refere tanto a povos indígenas quanto a segmentos da população nacional que desenvolvem modos particulares de existência, adaptados a nichos ecológicos específicos.

Segundo Moraes (2012), os modos de vida específicos dos povos indígenas estão ancorados em paradigmas e parâmetros que norteiam os princípios dessas sociedades. De um lado, há o paradigma clássico, moderno ou tradicional, que concebe o mundo a partir de uma visão determinista, destruidora, cheia de certeza, que ignora o diálogo e as interações que há entre indivíduos, entre ciência e sociedade, técnica e política. Do outro, o paradigma pós-moderno, que compreende o conhecimento como algo que está sempre em construção, que o ser se faz na relação e que é transcendente porque significa a tentativa de ir mais além, ultrapassar-se, entrar em comunhão com a totalidade indivisível.

Conforme Maher (2006), atentar para a visão de mundo que permeia cada sociedade indígena é atentar para a forma como a educação é pensada e como se educa nessa sociedade. Educar para os indígenas, por exemplo, é algo que acontece naturalmente nas mais diversas atividades do cotidiano indígena. Educa-se pela prática, pela ação e pelo fazer.

O repasse de conhecimentos se dá de forma espontânea e constante por meio de atividades práticas. Para Grupioni (2000), a educação indígena consiste em práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios de cada sociedade indígena.

Segundo Macedo e Albuquerque (2014), todos os ensinamentos entre os povos indígenas são pautados no respeito à natureza, ao meio ambiente e, principalmente, na valorização da relação do ser humano com o meio em que vive.

Os conhecimentos e os saberes indígenas passados de geração em geração de forma espontânea, não sistematizada, são chamados de educação indígena. Essa educação prima por uma sociedade que privilegia a coletividade, a solidariedade, o altruísmo, o diálogo e, principalmente, o respeito ao meio ambiente. Esses valores são transmitidos e vivenciados por todos desde muito cedo, ainda na infância.

Para os Karajá-Xambioá, a educação indígena não ocorre de forma fragmentada, acontece no seio da comunidade, nas atividades diárias de caça, pesca, na confecção de artesanatos, na dança, nos ritos culturais tradicionais, nas histórias dos mais velhos, está em tudo e em todos. É uma tarefa silenciosa de observação, em que a “casa do pai é a escola do filho”, aprende-se na prática como ser um membro daquela comunidade.

Apesar de a educação indígena ocorrer há milhares de anos de forma muito natural e cotidiana, temos, atualmente, o saber sistematizado nas sociedades indígenas, ou seja, temos a figura da escola, que serve para estruturar os conhecimentos e as práticas, com o intuito do letramento e da inserção desses povos à sociedade nacional.

Segundo Grupioni (2006), a escola, enquanto instituição, surge para os povos indígenas a partir do contato. Por impor-se por meio de diferentes modelos e formas e cumprir objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda história de relacionamento dos povos indígenas com representante do poder colonial e, posteriormente, com representante do Estado-nação.

Ainda conforme o autor, como em um movimento pendular, pode-se assegurar que a escola se moveu, em um longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos indígenas a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Para ele, a instituição “escola” pode ser vista como,

Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (GRUPIONI, 2006, p. 44).

A transdisciplinaridade na escola indígena: uma aliada no processo de fortalecimento identitário dos Karajá-Xambioá/TO

Para Maher (2006, p. 94), como a escola concebida nos padrões ocidentais entra nas aldeias em decorrência do contato com o outro, com os não índios, a questão da interculturalidade, isto é, “do conseguir fazer dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes, é atualmente entendida como o esteio, a razão de ser da escola indígena”. Há de se destacar que, para evitar disparidade de valores e geração de conflitos, surge também a proposta de escola diferenciada. Conforme D’Angelis (2012, p. 82):

[...] a escola em uma sociedade indígena não é – ou pelo menos não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade.

Assim, o desafio posto pela transdisciplinaridade e pela escola indígena diferenciada é se estabelecer como prática pedagógica nas escolas indígenas, visto que o saber sistematizado ocidental é, em sua essência, disciplinar.

Segundo Abreu e Albuquerque (2012, p. 12), a transdisciplinaridade na educação escolar indígena se concretiza a partir da “valorização dos saberes tradicionais, da língua materna enquanto disciplina escolar, da cultura e de todas as suas expressões, viabilizando um caminho para promover a autoafirmação” dos povos indígenas. A transdisciplinaridade evidencia-se nos campos socioculturais indígenas por meio da educação promovida pelos ensinamentos dos anciões e dos demais membros da comunidade.

A transdisciplinaridade nas escolas Karajá-Xambioá

Para os Karajá-Xambioá, atualmente, a educação escolar indígena é revestida em uma roupagem de educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Entretanto, na prática, a proposta de educação conferida pela Seduc do TO pauta-se no ensino disciplinar, compartimentalizado, ou seja, no ensino de caixinhas. Cabe, assim, aos professores indígena e à comunidade manter, de forma autônoma, os saberes tradicionais permeando o ensino escolar de crianças e adolescentes Karajá-Xambioá.

Conforme D’Ambrósio (2012), o ensino disciplinar surgiu a partir do método cartesiano de Descartes, que avançou a níveis extremos de penetração em seus campos de conhecimentos, o que levou à perda de uma reflexão mais ampla e global.

Na escola Cemi Karajá-Xambioá, a estrutura de ensino, ou currículo, está organizada da seguinte forma disciplinar: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática,

História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Redação, Aprofundamento em Leitura e Escrita, Língua Indígena e Saberes Indígenas. Essa estrutura leva à inferência de que a proposta de ensino do governo do Tocantins contempla o método cartesiano de ensino.

Ainda que a educação escolar Karajá-Xambioá apresente influências da concepção de educação da sociedade não indígena, resguarda em sua essência os valores que são defendidos pela transdisciplinaridade (MACEDO; ALBUQUERQUE, 2014). Assim, considerando os valores presentes nas sociedades indígenas, nota-se que eles dialogam com o que D'Ambrósio (2012) apresenta como objetivo máximo da transdisciplinaridade: suprimir a arrogância, a inveja e a prepotência, abraçando, em seu lugar, o respeito, a dependência recíproca e a colaboração.

Dessa forma, a educação escolar indígena deveria desenhar-se de maneira diferente da educação não indígena, pois busca evidenciar sua cosmovisão, sua cultura, sua língua, ou seja, sua própria identidade, respaldada nos valores que priorizem a coletividade e o bem-estar social de todos. Dessa maneira, é plausível que as populações indígenas requeiram uma educação que reconheça que tudo no mundo mantém uma conexão, uma interligação entre si. Nesse sentido, Morin (2011) afirma que tudo está em tudo reciprocamente, como proposição de que não só a parte está no todo, como também o todo está na parte. Para Macedo e Albuquerque (2014), compreender o mundo a partir dessa complexidade é se dispor a exercitar alguns princípios e valores cultivados pelas comunidades indígenas.

Nesse cenário, Macedo e Albuquerque (2014, p. 206) apontam que “as comunidades indígenas estão muito à frente das sociedades ocidentais no sentido de que toda organização social daquela é pautada no reconhecimento da complexidade que circunda o universo, enquanto está se fundamenta numa visão simplista e reducionista do mundo”.

Falas da professora Imahiki Karajá, do povo Karajá-Xambioá, demonstram como a complexidade que circunda a vida desse grupo é praticada nas escolas:

As aulas de saberes indígenas são voltadas aqui para os nossos conhecimentos. Trabalhamos o calendário indígena que os mais velhos se baseiam, porque, quando para o tori é verão, para nós aqui é inverno e, quando é inverno, é verão. A gente trabalha o tempo, porque tem o tempo de plantar, o tempo de colher, o tempo da tartaruga botar. É voltado também para as pinturas, os artesanatos, saber colocar o nome no inyⁱⁱⁱ, e as comidas tradicionais. Além disso, aprendemos também sobre a cultura de outros povos indígenas, o que eles comem, qual a comparação deles com a nossa cultura. E também as regras

A transdisciplinaridade na escola indígena: uma aliada no processo de fortalecimento identitário dos Karajá-Xambioá/TO

sociais do nosso povo (IMAHIKI KARAJÁ – professora. Entrevista concedida na aldeia Wary-Lytỹ, 2020).

Dessa forma, o conhecimento de mundo do povo Karajá-Xambioá é levado para a sala de aula pelos professores indígenas, com intenção de ligar e interligar os saberes indígenas com os saberes escolares, formando, assim, a juventude indígena na tríade interligadora: ser humano, sociedade e meio ambiente. Por isso, é extremamente necessário que o pensar a educação escolar indígena (pelo *tori*) compreenda o pensar complexo que respalda essas sociedades, que entenda essa tríade interligadora presente na concepção de mundo dos indígenas. A partir dessa compreensão, chegar-se-á à transdisciplinaridade do ambiente escolar.

Nesse sentido, a educação escolar indígena praticada entre os Karajá-Xambioá é permeada de ações que contemplam os conceitos da transdisciplinaridade. Conforme Albuquerque e Almeida (2012, p. 12), os Karajá-Xambioá têm desenvolvido uma prática educativa que valoriza os saberes tradicionais do grupo, além do fato de que [...] “acreditam que a aldeia e seu entorno oferecem ferramentas que possibilitam uma aprendizagem contextualizada [...] uma Educação Escolar Diferenciada e Intercultural, uma Educação Indígena”.

Ainda conforme os autores, as práticas pedagógicas exercidas nas escolas da TI Xambioá se inserem na perspectiva da transdisciplinaridade por contribuírem para educar nos preceitos sociais e culturais dos Karajá-Xambioá e por valorizarem a “integração dos conhecimentos científicos com os conhecimentos dos povos indígenas, pois sabe-se que não é somente no conhecimento científico que estão as respostas para os problemas atuais” (ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2012, p. 274).

Ações transdisciplinares nas escola Karajá-Xambioá

A partir de investigação *in loco* com os Karajá-Xambioá, entre 2018 e 2021, identificamos diversos fatores no ambiente escolar que caracterizam as práticas pedagógicas do grupo como práticas transdisciplinares. Como exemplo, temos, as aulas de história do povo, ministradas por anciões do grupo (Figura 1). Nesse sentido, no que diz respeito à tradição oral, o povo Karajá-Xambioá valoriza muito o conhecimento dos anciões, pois os considera uma biblioteca viva, por isso há a prática de envolver os mais velhos na

vida escolar, para que contem as histórias antigas de origem, cosmovisão, de contato com o tori, enfim, para que passem às novas gerações cosmologia e cosmovisão de seu povo.

Figura 1 – Aula ao ar livre com os anciões Karajá-Xambioá



Fonte: Selma Karajá (2019).

Nesse sentido, também caminha o ensino do *iny rybé* nas escolas. O ensino da língua é desenvolvido em sala de aula como forma de reintroduzir a língua materna dos Karajá-Xambioá à comunidade. Devido ao intenso contato com o tori, o *iny rybé* encontra-se em desuso entre os jovens.

A fala do cacique Simão/Kabi da aldeia *Wary-Lytỹ* reforça a necessidade do ensino da língua na escola: “[...] nós precisa de mais gente falando a língua nossa, quanto mais se falar, mais vão aprender. Antigamente a gente só falava na língua, hoje esses jovens não querem falar [...] mas a escola tem que ensinar [...]”. Tal processo é latente para a comunidade, pois trata do ensino da língua ancestral do Xambioá.

Há também a valorização das práticas culturais, como, por exemplo, arco e flecha, confecção de adornos plumários, extração e produção de tinta para pinturas corporais. Nessas atividades (Figura 2), são empregadas as técnicas de como desenvolver, produzir e manusear os artefatos. Há o envolvimento dos demais membros da comunidade demonstrando passo a passo da produção e do uso. Esses conhecimentos fazem parte da cultura ancestral do povo Karajá-Xambioá e são desenvolvidos com maior ênfase nas aulas de Saberes Indígenas.

A transdisciplinaridade na escola indígena: uma aliada no processo de fortalecimento identitário dos Karajá-Xambioá/TO

Para a professora Imahiki Karajá, “a comunidade quer que seus filhos aprendam como funciona o mundo do branco, mas quer que seus filhos conheçam a sua cultura e tenha orgulho dela”. Nesse processo, a escola funciona como local de reafirmação das práticas culturais ensinadas pela família, na própria educação indígena.

Figura 2 – Preparação de tinta, manuseio de arco e flecha e evento sobre a cultura Karajá-Xambioá



Fonte: Selma Karajá (2019).

Para a coordenadora Selma Karajá, a educação indígena e a educação escolar indígena precisam estar aliadas no processo de ensino-aprendizagem:

[...] a educação indígena, na verdade, ela pega de um modo geral né, com a educação escolar indígena com a educação indígena. A educação indígena é aquela que a gente aprende no dia a dia com os pais, onde os pais ensinam às crianças os modos culturais do povo Karajá-Xambioá. É um aprendizado de geração da educação indígena. Que já é diferente da educação escolar indígena, que é lá dentro da sala de aula que o conhecimento é adquirido. Tem povos que nem deixam as crianças das séries iniciais estudar [...] porque eles focam muito na educação indígena, porque as crianças precisam aprender primeiro a sua língua para depois ir para a educação escolar [...] (SELMA KARAJÁ – coordenadora pedagógica Escola Manoel Achurê. Entrevista concedida na aldeia Xambioá, 2020).

Outro aspecto relevante praticado na escola e que ressalta as premissas da transdisciplinaridade é o envolvimento do alunado juntamente com a comunidade em movimentos políticos em busca da defesa dos direitos sociais, como a saúde e a própria educação. Atualmente, quando a comunidade Karajá-Xambioá sente que seus direitos estão sob ameaça, reúne-se na escola e manifesta-se, pintada e adornada, em busca desse direito. Antigamente, era preciso deslocamento até a cidade, até a porta de determinados órgãos, mas hoje, com advento das tecnologias, isso não é mais necessário. Basta reunir-se, equipar-

se e manifestar-se, e tudo vai parar na internet. Um exemplo recente foi a manifestação contra a privatização da saúde indígena pelo Governo Federal, ocorrida em 2019, que surgiu na e a partir da escola Cemi Karajá-Xambioá (Figura 3).

Figura 3 – Manifestação contra a privatização da saúde indígena



Fonte: Selma Karajá (2019).

Por fim, outra atividade bastante relevante, no contexto da transdisciplinaridade, é o ensino do manejo sustentável de animais silvestres. Os mais velhos concebem a ideia de que fazemos parte da natureza, assim como ela faz parte de nós. Eles possuem práticas de manejo, que são práticas culturais antigas, seja na caça ou pesca. Nesse sentido, prezam por sua manutenção e compreendem que precisam passar as técnicas adiante. Dessa forma, a escola torna-se um ambiente propício para a propagação desse conhecimento, em que os mais velhos ensinam as práticas de manejo para os mais jovens (Figura 4) e, assim, mantém-se a cultura viva.

A transdisciplinaridade na escola indígena: uma aliada no processo de fortalecimento identitário dos Karajá-Xambioá/TO

Figura 4 – Aula prática sobre o manejo e a preservação da tartaruga realizada com ancião Karajá-Xambioá



Fonte: Selma Karajá (2018).

Desde 2005, a comunidade Karajá-Xambioá tem desenvolvido o Projeto de Manejo Sustentável e Criação da Tartaruga da Amazônia. As atividades estão ligadas diretamente à reprodução de animais para a subsistência do povo Karajá-Xambioá. As atividades de ensino são extraclasse e demonstram, por meio de aulas práticas, como deve ser feito o manejo dos animais em tempos de desovas.

Destaca-se que as atividades transdisciplinares das escolas Karajá-Xambioá ocorrem nas diversas disciplinas do currículo, são incluídas em ações de planejamento pelos professores. Entretanto, não há direcionamento ou reconhecimento dos órgãos propositores da educação escolar indígena que remeta para tais ações.

Considerações finais

Diante desse contexto, percebe-se que a educação pensada e praticada entre os Karajá-Xambioá transcende a epistemologia da complexidade, com aspectos da transdisciplinaridade quando enxerga que o todo não está separado das partes e que há

uma interligação das coisas mais simples às mais complexas. Esse processo ocorre quando se observa que as demais áreas do conhecimento precisam se interligar, pois fazem parte de algo maior.

Para Macedo e Albuquerque (2014, p. 206), só é possível pensar a transdisciplinaridade a partir da compreensão complexa do mundo, da percepção do todo, envolvimento das partes. Para os autores, “pensar transdisciplinar é indissociável da concepção de multiplicidade de culturas e conhecimento”. É admitir que “a realidade é feita de laços e de interações”, e esse é o grande desafio da sociedade contemporânea.

A educação escolar indígena, por ser, necessariamente, diferenciada, bilíngue e intercultural, é, em sua essência, permeada pelos princípios transdisciplinares para conseguir corresponder aos anseios dos alunos e às necessidades da comunidade indígena.

Portanto, a educação escolar indígena do povo Karajá-Xambioá possui caráter transdisciplinar. Todavia, para que haja reconhecimento de um currículo transdisciplinar, que respeite o pensar complexo dos Karajá-Xambioá, é necessário que os órgãos responsáveis pela proposição da educação escolar indígena assumam um papel dialógico e transdisciplinar no pensar a educação indígena, respeitando a cultura, os valores da comunidade. Significa uma educação escolar indígena que se localize no seguinte aspecto do poder: favorecer que o povo Karajá-Xambioá decida sobre o que muda ou permanece em suas escolas. É deixar o protagonismo da própria formação com ele.

Referências

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A educação escolar indígena: um paradigma educacional emergente e transdisciplinaridade. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de (org.). **Educação escolar indígena e diversidade cultural**. Goiânia: América, 2012. p. 271-292. Disponível em: http://www.uft.edu.br/lali/uploads/13_diversidadeculturalmiolo17102012final.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves (org.). **Educação escolar indígena e diversidade cultural**. Goiânia: América, 2012.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

*A transdisciplinaridade na escola indígena: uma aliada no processo de fortalecimento
identitário dos Karajá-Xambioá/TO*

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Povos indígenas**. Quem são. Publicado em 12 nov. 2013. Atualizado em 18 nov. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI/Tocantins. **Ofício nº 332/2021/TO/DIASI/TO/DSEI/SESAI/MS**. 22 set. 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DIEGUES, Antonio Carlos (org.). **Etnoconservação**: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. 2. ed. São Paulo: Anablume, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006. p. 39-68. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 2000.

KARAJÁ, Imahiki. **Fotos do arquivo pessoal**. Aldeia Wary Lytỹ, TO. 2021.

KARAJÁ, SELMA. **Fotos do arquivo pessoal**. Aldeia Xambioá, TO. 2018.

KARAJÁ, SELMA. **Fotos do arquivo pessoal**. Aldeia Xambioá, TO. 2019.

LIMA, Eugislane Moreira. **Gestão territorial e ambiental de terras indígenas**: implantação da PNGATI e do projeto GATI na TI Xambioá. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

MACEDO, Aurinete Silva; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação escolar indígena: a caminho da transdisciplinaridade. In: PINHO, Maria José; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique (org.). **Formação de professores e interdisciplinaridade**: diálogo investigativo em construção. Goiânia: América, 2014. p. 193-209.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006. p. 11-38. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. [s.l.]: Wak, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento transdisciplinar**. 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba, São Paulo, 1999.

PAUL, Patrick. Entre o sonho e a realidade: a concepção do homem global. In: GROUPE 21 (org.). **O homem do futuro: um ser em construção**. São Paulo: Triom, 2001. p. 103-117.

PETRAGLIA, Izabel. Educação complexa para uma nova política de civilização. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 29-41, 2008.

SA, Ricardo Antunes. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 57-73, 2008.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz. **Complexidade ecoformação: um olhar epistemológico na dimensão socioambiental do Programa Ciências do Ambiente**. 2019. 156 f. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

ZWIEREWICZ, Marlene. Complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação: conceitos norteadores das escolas criativas e suas implicações na difusão do pensamento do Sul. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Mariza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique (org.). **Formação de professores e interdisciplinaridade: um diálogo em construção**. Goiânia: América, 2014. p. 33-58.

Fontes orais

Josué Borori Txebuare Karajá

Patrícia Imahiki Karajá

Paulo Krumaré Karajá

Selma Karajá

*A transdisciplinaridade na escola indígena: uma aliada no processo de fortalecimento
identitário dos Karajá-Xambioá/TO*

Simão Kabi Karajá
Tevaldo Moreira Karajá

Notas

ⁱ *Tori*, na língua indígena *iny rybé*, significa homem branco.

ⁱⁱ O quantitativo de indígenas Karajá-Xambioá, apresentado pelo DSEI, não leva em consideração os indígenas em situação de residência flutuante, por exemplo, os estudantes universitários, que vivem parte do tempo na cidade e outra parte na TI Xambioá.

ⁱⁱⁱ *Iny rubé* é língua materna dos Karajá-Xambioá.

Sobre os autores

Eugislane Moreira Lima

Doutoranda em Ciências do Ambiente (UFT), Mestre em Ciências do Ambiente (UFT), Pedagoga (UFT). E-mail: Eugislane@uft.edu.br. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/8002223380456814> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8409-5670>

Héber Rogério Grácio

Doutor e mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade de Brasília (UnB). Professor associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: hgracio@gmail.com Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/0528537500554210> Ordic: <https://orcid.org/0000-0001-5380-2486>

Recebido em; 30/08/2021

Aceito para publicação em: 30/09/2021