

SABERES INDÍGENAS NA ACADEMIA: A ORALITURA COMO MEIO DE DIFUSÃO DE CONHECIMENTO

INDIGENOUS KNOWLEDGE IN THE ACADEMY: ORALITURA AS A MEANS OF KNOWLEDGE DISSEMINATION

Gabriela Maria Pinho Lins Vergolino*
Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti**

RESUMO: As performances de corpos e oralidades como linguagens são tomadas como expressões de saberes. Através da oralitura (Martins, 2021), comunidades indígenas resgatam memórias, difundem conhecimentos e resistem às opressões impostas pela colonização e pelo capitalismo. Em novembro de 2023, reuniram-se lideranças indígenas, docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares em Mulheres, Gênero e Feminismo (UFBA), valorizando modos de viver e dessa práxis. Corpos e vozes transmitiram ensinamentos relativos às tradições e ancestralidade de povos, culturas e territórios. O objetivo é registrar formas alternativas de linguagens, com base em teorias críticas e decoloniais, rompendo com opressões e silenciamentos que desvalorizam outros saberes e experiências. Análise de conteúdo e registro da oralitura como modo de difusão de conhecimento são os procedimentos escolhidos. Como resultados, assinalamos a necessidade de valorizar a diversidade de saberes e fomentar a defesa de direitos humanos dos povos indígenas através da educação.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação. Oralitura. Povos indígenas. Saberes tradicionais.

ABSTRACT: The performances of bodies and orality as languages are taken as expressions of knowledge. Through oral literature (Leda Martins, 2021), indigenous communities rescue memories, disseminate knowledge and resist oppression imposed by colonization and capitalism. In November 2023, indigenous leaders, teachers and students from the Postgraduate Program in Interdisciplinary Studies in Women, Gender and Feminism (UFBA) met, valuing ways of living and this praxis. Bodies and voices transmitted teachings relating to the traditions and ancestry of peoples, cultures and territories. The objective is to record alternative forms of

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista CAPES. E-mail: gabrielavergolino@ufba.br

** Doutora em Humanidades pela Universidade de León, Espanha. Docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (UFBA). E-mail: vanessa.cavalcanti@ufba.br

languages, based on critical and decolonial theories, breaking with oppression and silencing that devalue other knowledge and experiences. Content analysis and oral recording as a way of disseminating knowledge are the chosen procedures. As a result, we highlight the need to value the diversity of knowledge and promote the defense of human rights of indigenous peoples through education.

Keywords: Human rights. Education. Oralitura. Indigenous peoples. Traditional knowledge.

Introdução

Gostaria de convidá-las para que sintam minha palavra, para que escutem minha palavra sentindo-a. [...] Só sintam minha palavra, que não é de minha individualidade, mas vem de vários corpos de mulheres indignadas, com quem tecemos essa proposta.

Lorena Cabnal, 2021

Os grifos são para reforçar palavras e reconhecer a narrativa de uma feminista comunitária. Quão precisos são os sentidos dados nessa comunicação oral transcrita para textualidades? Até no campo jurídico, as palavras têm a força de identidade, reconhecimento e ética. Guardam memórias, solidariedades, aprendizagens, acesso às culturas e às gentes. Voz que ecoa temporalidades distintas: passado e presente-futuro. Expressões indígenas na América Latina são reforçadas sempre pela “tradução” (colonialidades, muitas vezes), mas Lorena Cabnal demonstra as interfaces, transcrições de narrativas orais e uma literatura compartilhada também por não indígenas. Para além da ontologia, metodologias e epistemologias, são questionadas quando *outsiders* trazem experiências cotidianas, sociais e ancestrais (Elias; Scotson, 2016).

Uma das “expressões de Humanidade” (Meneses, 1992), das artes de ouvir, redigir, registrar, escolher sentidos, as palavras atravessam corpos, acionam memórias e desejos de partilha, em especial ao pensarmos no campo da educação, em seu sentido ampliado, transversal, em suas variantes modalidades, desde o formal ao não formal, para e pelos Direitos Humanos (Cavalcanti; Silva, 2021). Este texto, como princípio e declaração de intenções

e posicionalidades, versa sobre vidas, buscando reconhecer palavras e seus sentidos a partir de uma situação educativa, em espaço formal universitário.

Comunidades ciganas, pessoas mais velhas e viventes em territórios mais isolados, povos indígenas que não acessam ou têm pouca inserção em ambientes escolares (ponto que será trazido mais adiante sobre educação indígena) nem sempre fazem uso da literatura escrita, em suas nuances normativas e de registro formal. Valem-se de outras “expressões” e linguagens como recursos de socialização, de intercâmbio e de ciclo de vida.

Algumas de nós não escrevem. O feminismo comunitário territorial na Guatemala não escreveu um livro, mas há outras irmãs que o estão fazendo, outras companheiras de outros feminismos que estão publicando livros (Cabnal, 2021, p. 3).

A união de saberes e reciprocidade é caminho possível e integra esferas educativas, sociais e culturais. Na Educação, especialmente no ensino superior e na modalidade de investigação e de extensão comunitária, tais ações são parte da missão acadêmica. Há grande preocupação com a viabilidade e a fiabilidade no uso de fontes de pesquisa. Sejam textuais, audiovisuais ou orais, as múltiplas representações podem ser coletadas, organizadas em acervos abertos e responsáveis pela circulação não só de análises acadêmicas, mas registros de momentos “transcritos” a partir de diálogos e saberes narrados.

Para as Ciências Sociais e Humanidades, existe certo consenso no que se refere aos modos de produção e de transmissão de conhecimentos, considerando-se o cenário transgeracional. Tal fator consensual “pauta-se, principalmente, na comunicação oral ou escrita constituindo as sociedades ágrafas e as sociedades letradas” (Dodebei, 2015, p. 45).

A história que estudamos na escola não aborda o passado recente e pode parecer aos olhos de estudantes uma sucessão unilinear de lutas de classes ou de tomadas de poder por diferentes forças. Ela afasta, como se fossem de menor importância, os aspectos do cotidiano, os microcomportamentos. (Bosi, 2022, p. 13).

Educação e registro pautados em investigação de campo, mas essencialmente em relatos de pessoas comuns, de grupos subalternizados, de dilemas sociais e

processos em movimento, são pulsantes expectativas de leituras sobre diversidade cultural e de saberes. Quando a ideia de escrita se faz dominante, aprendemos justamente nas pesquisas empíricas e nas experiências vivenciadas no âmbito acadêmico que as contribuições são muito mais amplas e dinâmicas. Essa é a premissa que utilizamos neste artigo, tomando as interfaces entre ensino, pesquisa e extensão, mas sobretudo de que são pessoas comuns, de carne e osso, em suas relações cotidianas que incentivam olhares e interpretações. Não são resultados de políticas públicas nem sujeitos integrantes.

Se a dobra do tempo assinala um caráter interdisciplinar, são os tempos dedicados para preparação, interlocução, planejamento pedagógico e diálogos frequentes que permitem experiências de ensino, pesquisa, extensão, mobilidade e intercâmbio em simetrias e projetos de formação ampliada, baseada nos quatro Pilares da Educação (ser, conviver, conhecer e fazer). (Brasileiro et al., 2024, p. 4).

Justamente nesse ponto, a dinâmica ocupa dimensões múltiplas e salienta que a educação escolar indígena insere a tradição oral, através da contação de histórias, mitos, poesias e toantes, como formas de acessar conhecimentos ancestrais. Geralmente, tais narrativas começam assim, com indicação intergeracional e confirmação de ancestralidade (Munduruku):

Em tempos muito antigos, contam os avós *Nambikwara*... (2005, p. 23)
Contam os velhos sábios *Karajá*... (2005, p. 29)
Assim os velhos do povo *Terena* contam... (2005, p. 39)
Lá no coração da Floresta Amazônica, os velhos do povo *Tukano* contam... (2005, p. 53).

As narrativas vividas são recontadas, revividas e registradas (Bosi, 2022) para contribuir com a construção de memórias e a transmissão de conhecimentos.

Assim é a palavra, que flui em todas as direções e sentidos e que influenciou e influencia todas as sociedades ao longo de sua história. Ela cria, enfeitiça, embriaga, gera monstros, faz heróis, remete-nos para nossa própria memória ancestral e dá sentido a nosso estar no mundo.” (Munduruku, 2005, p. 1).

As palavras são, por excelência, os caminhos para transmissão de relações humanas, convívios sociais e circulação de processos culturais. No entanto, ressalta-se que elas não são sinônimos de texto escrito, o texto pode ser

acessado por outros recursos, e são esses meios alternativos que quebram com a lógica colonial e imperialista, e permitem o destaque de novas formas de aprendizado.

Entre os indígenas, de várias partes do mundo, a palavra é um elemento sagrado. Na visão Guarani, por exemplo, a palavra tem alma. Palavra e identidade se confundem; palavra que passa de pai para filho, dos avós para os netos; palavra carregada de água, palavra vinda da terra, palavra aquecida pelo fogo, palavra tão necessária quanto o ar que se respira; palavra que atravessa o tempo. (Graúna, 2013, p. 173)

Oralitura como meio de difusão de conhecimentos

A oralitura, apresentada por Leda Maria Martins (2021), em sua obra *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*, serviu-nos de inspiração para pensar na inserção de formas alternativas de difusão de saberes, para além dos textos escritos.

A autora parte do pressuposto de que os africanos escravizados e trazidos para as Américas conseguiram disseminar seus saberes ancestrais e repassá-los para as gerações seguintes por meios alheios à escrita:

Podemos afirmar que toda uma plêiade de conhecimentos, dos mais concretos aos mais abstratos, foi restituída e repassada por outras vias que não as figuradas pela escritura, dentre elas, as inscrições oral e corporal, grafias performadas pelo corpo e pela voz na dinâmica do movimento. (Martins, 2021, p. 23)

A oralitura “nos permite abordar teórica e metodologicamente, os protocolos, códigos e sistemas próprios da performance” (Martins, 2021, p.41), que se expressa através do corpo-tela e das vozes dos mais velhos que repassam os ensinamentos aos mais novos, através da literatura falada, ou da oralitura.

Portanto, a escolha pela oralitura como instrumento para difusão de saberes originários serve como matriz e compromisso. Permite base teórica e metodológica para promoção de vivência didático-pedagógica, integrando pessoas e recursos educativos transdisciplinares:

A esses gestos, a essas inscrições e palimpsestos performáticos, grafados pela voz e pelo corpo, denominei oralitura, matizando na noção do termo a singular inscrição cultural que, como letra (littera) cliva a enunciação do sujeito e de sua coletividade, sublinhado ainda no termo seu valor de litura, rasura da linguagem, alteração significativa, constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas. (Martins, 2003, p. 77).

Conceito e práxis que estão inscritas no projeto “Olhares sobre estudos feministas”, criado no âmbito da disciplina de Estudos Feministas (em suas variações a cada semestre), integrada ao quadro do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, da Universidade Federal da Bahia, com o objetivo de fomentar a criação de redes de produção e difusão de conhecimento, em parcerias entre instituições do ensino superior, governamentais e não-governamentais, bem como incentivar o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. (Marques, 2021).

Para além dos componentes didático-pedagógicos, são realizadas ações para aproximação das epistemologias feministas e de tópicos que criem conexões entre saberes. Também é reforçada a abertura de espaços universitários para sujeitos que compõem as ações afirmativas, em especial na UFBA, indígenas aldeados(as), quilombolas, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), pessoas com necessidade educativa especial.¹

Esse trabalho de organização de evento, de acervo documental com participantes cujas experiências temáticas se aproximam dos eixos desenvolvidos ao longo do semestre letivo (ativismos feministas, lideranças femininas indígenas, multireferencialidade, violências de gênero), exige aproximação com vidas comuns, visíveis e autorreferenciadas. Desse modo, para além de extensão e do ensino, as atividades compuseram, concomitantemente, a criação de acervos digitais, com “produção de documento”, “retorno à fonte”, “montagem de acervos de depoimentos”,

¹ Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, Universidade Federal da Bahia - <https://proae.ufba.br/pt-br>

“autenticidade de trechos transcritos” e “análise de entrevistas”. (Alberti, 2004, p. 112).

Estas atividades objetivam o registro de autorias e vozes de lideranças e investigadoras/es que se debruçam sobre o eixo temático, a composição de memória viva e de “transcrição”, como também aproximação práxis e metodologias na prática de ensino dentro de um componente curricular (Estudos Feministas):

Abrir diálogos, ampliar visões e interpretações, acervos e fontes documentais (em suas multirreferencialidade e especificidades de linguagens e tecnologias), incentivar a ancoragem em produção de conhecimentos e saberes têm conjuntamente o objetivo de romper e não mitigar estereótipos de gêneros (seja no âmbito social, cultural ou pessoal). (Brasileiro et al., 2024, p. 7)

Nesse contexto, foi proposta uma roda de conversa intitulada “Mulheres, etnias e lideranças: direito à terra, educação, cultura e bem-viver”, coordenada pela professora Vanessa Cavalcanti e pela doutoranda Gabriela Vergolino. O evento foi realizado no dia 07 de Novembro de 2023, tendo como palestrantes convidadas as lideranças indígenas do povo Pankará (PE) e Tuxá (BA), respectivamente, Cacica Cícera Pankará² e Ilclênia Tuxá³, além do professor Dr. Eduardo Barbosa Vergolino⁴. Com anuência para gravação, posterior transcrição e uso para fins acadêmicos e analíticos da sessão, imagens e palavras captadas

² Liderança do povo Pankará de Serrote dos Campos (PE), representante dos povos indígenas no comitê de bacias hidrográficas do São Francisco, e da APOINME, articulação dos povos e organizações indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo, membra da comissão de professores indígenas de PE e mãe de Mariá e Aika.

³ Nascida e criada em aldeias, liderança Indígena do Povo Tuxá Banzaê, Graduada em LETRAS/ CESVASF, Licenciada em Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena/UNEB, Especialista em História das Culturas Afro e Indígena/ FAIND; Orientadora dos Saberes Indígenas/ OPARÁ; Graduada do Curso de Bacharelado em Direito/FACESF; Vice-Diretora do Colégio Estadual Indígena Tuxá Cacique Raul Valério de Oliveira; Ex Coordenadora Executiva de Políticas para Povos Indígenas do Estado da Bahia/ Secretaria de Justiça do Estado da Bahia;

⁴ Licenciado e bacharel em Filosofia pela UNICAP, mestre em Filosofia pela UFPB, doutor em Estudos Nativos pela UofM/Canadá. Professor de filosofia do IFSertãoPE desde 2010. Formador do programa saberes indígenas na escola junto aos povos Atikum e Pipipã em Pernambuco. Líder do grupo de pesquisa GEDin Sertão. Professor do mestrado em Filosofia (PROF-FILO) do IFSertãoPE. Professor no curso de Especialização em Educação Intercultural Indígenas e Quilombolas.

seguem princípios de identificação e reconhecimento, sendo gravadas via *GoogleMeet* (para posterior descrição e tratamento de conteúdos).⁵

Estavam presentes, também, pesquisadoras de outras instituições nacionais (UNILAB) e internacionais (UNAM, México), bem como docentes e discentes dos programas de pós-graduação e do bacharelado Interdisciplinar em Estudos de Gênero e Diversidade (UFBA). Entre os discentes, houve a participação de representantes do Povo Pataxó (BA).

IMAGEM 1: Cartaz de divulgação do evento



141

Fonte: Autoria própria, divulgação em redes sociais e comunidade PPGNEIM-UFBA, novembro de 2023.

⁵ Os registros fotográficos e trechos dos relatos utilizados ao longo do trabalho foram todos devidamente autorizados pelos participantes envolvidos e registrados em gravação feita através do *google meet* para posterior transcrição, sendo utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

IMAGENS 2, 3 e 4: Palestrantes em ambiente universitário



Fonte: Acervo das autoras em registro de caderno de campo. Palestrantes convidados. Respectivamente: Eduardo Vergolino, Ilclênia Tuxá e Cícera Pankará.

A roda de conversa foi iniciada com a fala do Prof. Eduardo Vergolino, que apresentou uma análise teórica aliada à sua pesquisa de campo realizada em escolas indígenas do sertão pernambucano. A provocação partiu do questionamento sobre a contradição entre a autorização do governo brasileiro, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em permitir que escolas indígenas fossem criadas conforme suas especificidades sem, no entanto, conferir a autonomia necessária para que cada povo pudesse se organizar segundo suas práticas de difusão de saberes:

Então o currículo, quando vamos estudar na educação escolar indígena, e aí eu acho a beleza e a lindeza, é essa possibilidade de transformação dentro das escolas indígenas, de um processo educacional que já está posto, que é esse sistema fragmentado. E fico me questionando: como a gente inclui os conteúdos indígenas, ou os conteúdos da vida, do conhecimento indígena, dentro do currículo escolar? Isto é um desafio fantástico. Assim, só, não sei... Pensei em algo muito grande para poder quebrar a estrutura da educação escolar indígena, justamente porque o Estado diz: educação específica e diferenciada. Mas quando você vai, se você chegar na escola e disser: nossa escola não tem currículo, ou melhor, tem, mas é o nosso. Não tem aula de português, não tem aula de matemática, o Estado não vai aceitar. (Vergolino, 2023).

As manifestações culturais, sociais, ontológicas e epistemológicas dos povos indígenas devem ser levadas em consideração sob pena de incorrerem na prática do que o professor mencionou como imperialismo cognitivo:

Margareth Kovach, uma mulher indígena que abriu meus olhos para o que a gente chama de imperialismo cognitivo, tá dentro do currículo, é justamente essa visão tacanha que a educação escolar está dentro de caixinhas onde não conseguimos perceber as nuances que integram o conhecimento. Porque o conhecimento é vida, a vida é conhecimento, e quando a gente vem com o olhar colonizador, opressor, representa muito de uma visão fragmentada do conhecimento. (Vergolino, 2023).

O imperialismo cognitivo, muito próximo do racismo epistêmico, refere-se à imposição do fazer a ciência dos colonizadores, que aplicam um modelo fechado de difusão e produção do conhecimento, contrapondo-se à forma de fazer ciência dos povos originários ou povos do Sul.

Portanto, a imposição pelo governo brasileiro dessa forma fragmentada da educação é vista como “agente estranho dentro das comunidades indígenas, introduzidas forçadamente em nossa cultura” (Tuxá, 2019), e prejudica *performances* de corpos e vozes, quando propõe uma prática pedagógica opressora, sendo instrumento violador de direitos humanos.

Nesse sentido, Cacica Cícera Pankará (2023) expôs em seu relato de experiência, a luta para garantir que, ao menos na disciplina de Artes Indígenas, professores sejam indígenas, da comunidade, sem a necessidade de cumprimento de requisitos impostos pelo Estado:

E aí dentro dessa escola, todos os dias, os nossos alunos ao chegar, primeiramente a gente faz o ritual, essa entrada nós temos o ritual todos os dias em todos os horários. E uma coisa boa, professor, que com muita luta a gente conseguiu, porque todos os anos, a Secretaria de Educação tenta nos impedir e a gente não deixa, exatamente isso, porque toda pessoa, até pra arte indígena, tem que ser licenciada. Mas a gente vem e bate na tecla e diz: não, aqui não. quem vai dar aula de arte indígena, **o professor de arte indígena, é uma pessoa da comunidade, que tem o conhecimento**, não é uma pessoa que foi lá na faculdade, **pra ensinar o que a criança se ele não tem a mesma vivência? A mesma ciência?** Porque dentro da arte indígena é a janela pra se colocar toda a nossa cultura, a nossa tradição e a nossa espiritualidade dentro da escola, então **essa pessoa ainda consegue ser contratada sem ter esse tal diploma**, depois de muita luta, a gente conseguiu garantir que essa pessoa fosse sim contratada enquanto professor, porque ele ensina realmente aos nossos alunos, ele ensina cultura, tradição, a parte espiritual, ele ensina que tem que reconhecer todas as lideranças, ele ensina que tem que reconhecer o pajé, ele ensina como se faz o ritual, como se fecha,

que é o mais importante pra gente, **ele ensina a ciência da natureza**, então assim, dentro da nossa escola a gente tem, briga, pra conseguir manter essa pessoa lá. (Cícera Pankará, 2023 - grifos nossos)

Ilcênia Tuxá critica a ideia da utilização da expressão “conhecimento universal” como algo maior que os outros conhecimentos, além de explicitar que, para os povos indígenas, é estrategicamente necessário conhecer a educação do opressor, a fim de possibilitar a ocupação de espaços relevantes para as lutas indígenas, sem, no entanto, olvidar as práticas e saberes tradicionais de seu povo:

Então a gente tá conseguindo ocupar esses espaços, com a educação, **lógico que a gente não pode esquecer do que a gente tem, lógico que a gente tem que ter essa base**, como professor Eduardo tava falando aqui, a junção da educação escolar indígena com esse conhecimento universal, **a gente fala como se o outro fosse maior ou mais importante que outro conhecimento né?** Esse conhecimento esquematizado, mas então a gente faz essa junção, e dentro da escola principalmente porque a gente precisa acessar esses espaços, especialmente da educação, de mandar nossos parentes pra lá, **porém para ele acessar esses espaços ele tem que estar com a base cultural e espiritual muito forte** porque se ele não tiver com isso forte, quando ele chegar na universidade, vai adquirir esse conhecimento e se tornar médico, advogado, ou qualquer área do conhecimento e ele não vai voltar, vai se deslumbrar com o que vai ver aqui. “Aqui eu tenho isso, lá na minha aldeia, tem alguns lugares que nem chegou energia”, e às vezes não chegou porque a gente não quer mesmo, porque aquele canto é sagrado, de a gente cultuar nossa ancestralidade lá, e quando ele chega aqui na capital e em outros lugares ele vai ter acesso a todo esse conhecimento e saber o que fazer com ele. **Não adianta a gente acessar e não saber o que fazer com ele, então a gente pega esse conhecimento, vai levar pra sua comunidade, que maravilha, vai ajudar todo nosso povo, é um privilégio!** (Ilcênia Tuxá, 2023 - grifos nossos).

Esse questionamento da ciência universal encontra respaldo nos estudos sobre decolonialidade do ser e do saber, como assinala Maldonado-Torres (2008), ao analisar os conceitos de modernidade e experiência colonial em suas relações de tempo e espaço. A visão eurocêntrica enquadrou o tempo através do conceito de modernidade enquanto poder imperialista, o controle de terras indica uma região na qual se deve impor a sua presença e referência de saberes

e conhecimentos possíveis, inclusive discursivamente e através de métodos científicos ditos racionais, objetivos e imparciais, desconsiderando o lado perverso da denominada modernidade, permeada pelo racismo e pela colonialidade.

Por isso, é essencial pensar em uma outra geopolítica, em novas perspectivas de tempo e espaço, respeitando as bases do conhecimento e do fazer ciência dos povos originários e permitindo, assim, a aplicação do dispositivo da LDB que garante o respeito à educação específica e diferenciada nas escolas indígenas.

Para garantia da preservação dessa base mencionada por Ilclênia ou exemplificada por Cícera: “nossos alunos ao chegarem, primeiramente a gente faz o ritual, essa entrada nós temos o ritual todos os dias em todos os horários”. É importante considerar as cosmopercepções filosóficas e espirituais, que estruturam a transmissão de saberes através de performances para além dos textos escritos e cartilhas:

Os ritos cumprem, assim, uma função pedagógica paradigmática exemplar, como modelo e índice de mudança e deslocamento, pois, segundo Turner, ‘como um modelo para’ o ritual pode antecipar, e até mesmo gerar, mudança; como um ‘modelo de’ pode inscrever ordem nas mentes, corações e vontade dos participantes (Martins, 2019, p. 48-49).

Assim, os textos ultrapassam a escrita. Os ensinamentos vão além dos livros. A literatura, utilizada como transmissor de cultura e tradições de um povo, é produzida por meio de diversos instrumentos: pelo corpo, pela voz, pelas performances, em rituais, nos quais simbologias, contos e memórias fazem parte do aprendizado.

O ato de narrar - os mitos de origem, os eventos astronômicos, as migrações de diferentes grupos étnicos, os conflitos intertribais e outros acontecimentos que marcaram as sociedades indígenas antes da irrupção dos colonizadores - continua vivo. No universo indígena, os ventos sopram para fortalecer o espírito; por isso, o ato de narrar configura um tecido de vozes da tradição. (Graúna, 2013, p. 127).

A preocupação com o circular de ideias e memórias aparece na comunicação do Professor Eduardo Vergolino (2023), que trouxe exemplo de como os textos não são acessados apenas através da escrita:

Um processo que acho muito legal, que utilizam muito, faz parte desse povo lá do Canadá, que fazem cobertas, colchas de retalhos, e o processo é sentar todo mundo junto, cada um pega uma agulha, uma linha e vamos construir juntos. Cada um dentro da sua perspectiva, e ali conversando, dialogando e trazendo conhecimentos e debates num processo em que você está imprimindo uma imagem que não tem escrita, mas tem sentimento, tem um processo, então é muito legal essas novas percepções da educação e do currículo. Então o processo de quebra da estrutura é importante, porque o modelo colonial na escola indígena desconecta. A gente separa perspectivas de pensamentos e de como encarar a vida, por exemplo, dos anciãos e dos mais jovens. O desvinculamento, a quebra geracional, você tem os avós muito ligados à espiritualidade, dinâmica da natureza, mas você tem a geração mais nova que sendo colonizada por um sistema de conhecimento fragmentado, coloca pra fora o conhecimento indígena e rompe gerações. (Eduardo Vergolino, 2023).

A oralitura colabora com a transmissão de ensinamentos e se percebe viva ao romper com estruturas dominantes, ao dançar um toré⁶. Ao ouvir os mais velhos, os anciãos da aldeia, narrarem histórias, contos e poesias, orações e toantes, ao observar as práticas diárias e coletivas em prol da organização da comunidade, as pinturas, o artesanato, vai-se replicando ensinamentos, saberes específicos de uma comunidade, vai-se criando a identidade de um povo.

Direitos humanos dos povos indígenas e Educação

Romper com o pensamento colonial relativo à produção de conhecimento que situa os saberes tradicionais como formas inferiores de fazer ciência é primordial para a proteção dos direitos humanos (Silva; Cavalcanti, 2024). Quando o recorte se debruça sobre povos indígenas e dimensões sobre vidas, dignidade e cultura, também os pactos sobre educação para e pelos Direitos Humanos confirmam-se com potencialidade teórica, prática e ética.

⁶ É um ritual comum a várias etnias do Nordeste brasileiro, como os Pankararu, Pankararé, Kariri-Xocó, Xukuru-Kariri, Potiguara, Geripancó e Fulni-ô. Trata-se de uma manifestação cultural de grande importância para os indígenas, envolvendo tradição, música, religiosidade e brincadeira. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/conheca-o-tore-ritual-de-diferentes-etnias-do-nordeste-do-pais> Acesso em: 15 jan 2024.

Ilclênia Tuxá mencionou em seu relato que os maracás⁷ têm força, mas que a Educação é instrumento e processo de acessibilidade e cidadania: “temos o maracá, uma arma poderosa da gente, que a gente agradece, a gente pede aos Encantos, mas uma arma também tão poderosa quanto, é a educação”. Por meio dela, é possível fortalecer a resistência e pleitear direitos.

Tal ideia foi ratificada na Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (2008), afirmando a necessidade de proteção dos direitos humanos que lhes são inerentes e, entre eles, previsto no artigo 14, há o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas:

ART. 14. 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.⁸

147

Nas exposições das lideranças indígenas e do investigador, há indicação do direito à educação, mas essa deve ser oferecida em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. No entanto, conforme mencionado pelo professor Eduardo Vergolino, a LDB ainda é fechada e compartimentalizada, não havendo incentivo à interculturalidade, nem currículo que se adéque aos saberes indígenas. Na prática, os povos indígenas não possuem a autonomia prevista em lei, para gerir suas escolas de acordo com suas tradições. Isso repercute inclusive na estética das escolas.

⁷ Instrumento indígena. Há etnias que acreditam que o maracá possui grande poder espiritual. Considerado um objeto nobre, é também utilizado pelos pajés em solenidades e rituais religiosos. Algumas comunidades, por exemplo, acreditam que os espíritos falam por meio dos maracás. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/cultura-saiba-mais-sobre-o-maraca-instrumento-musical-indigena> Acesso em: 10 jan 2024.

⁸https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf . Acesso em 12 fev 2024.

Vergolino (2023) mencionou que, se as escolas pertencem à toda comunidade, não deveriam ter muros:

Eu estava conversando com Ilclênia e Cícera e disse que o meu sonho é quebrar as paredes. Quebrem-se os muros da escola! Se você diz que a escola faz parte da comunidade e é da comunidade, pra que você tem muros de 3 metros de altura dividindo a escola da comunidade? O reflexo colonial já está na estrutura de organização do próprio prédio.

Em resposta, Cícera (2023) afirmou:

Que o professor falava na questão dos muros, e quando ele falava eu pensava ali sentada, não, na nossa escola não vai ter muros, mas nossa escola tem paredes, porque até, professor, para que uma escola seja aprovada, ela precisa de uma fiscalização pra olhar o espaço, pra saber se está adequada. **Mesmo que a gente diga: “não, mas aqui é uma escola indígena, eu quero que o chão fique sem piso mesmo, pra gente dançar o toré. Mas não pode.** Infelizmente, não é aceito. Então a gente precisa estar sempre garantindo ter um espaço adequado para, segundo os brancos, o espaço adequado para recebê-los. (grifos nossos)

148

Respeitar culturas, reconhecer “expressões” e fazer com que os diálogos e pleitos não sejam “palavras vazias” é uma sinalização importante de dinâmicas a partir de metodologias ativas, de recolhas de experiências não como ilustrações e relatos pontuais. Isso acontece na captação das corporeidades e das memórias advindas em forma de toré, onde se observam sentidos circulares e aprendizagens múltiplas. A força da tradição deve ser ensinada e divulgada entre integrantes do mundo acadêmico, movimentos sociais e indígenas. Entretanto, esse saber ancestral não pode ser expressado livremente, em razão da obrigação imposta pelo Estado referente aos padrões estruturais das escolas.

O Toré é dançado com os pés descalços, no compasso do maracá, pisando firme no chão de terra batido (ou numa sala de aula, improvisadamente sem sapatos). Há um significado e uma ritualidade para isso, conectando as pessoas aos encantos, às forças da natureza.

Ações dessa natureza, como a imposição de uma estrutura padronizada, sem considerar os saberes tradicionais de um povo, refletem a colonialidade do

poder (Quijano, 2000), a partir do qual foi desenvolvido o conceito de colonialidade do saber, delineado como o processo de validação de métodos científicos nos moldes do dominador: “[...] tem a ver com a forma como são legítimos certos conhecimentos ocidentais, que sempre estudam esses outros, mas não os legitimam como parte do conhecimento.” (Teixeira apud Curiel, 2017).

Quando o Estado impõe que se coloque o piso na escola, não reconhece os saberes indígenas como válidos, há uma quebra na oralitura, nas performances corporais, nas simbologias que servem como aprendizados para o povo. Há um desrespeito aos métodos de ensino e aprendizagem específicos da comunidade. Portanto, uma violação de direitos humanos, segundo a Declaração da ONU que foi aprovada pelo Brasil.

Assim, as violações de direitos humanos incidem desde a elaboração do currículo escolar, das práticas pedagógicas aceitas para sua aplicação, até a estética escolar e formas de expressão cultural, espiritual e social.

Ainda na Declaração sobre os direitos dos povos indígenas, no artigo 31, reconhece-se a importância do

Direito de manter, controlar, proteger e desenvolver seu patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais, suas expressões culturais tradicionais e as manifestações de suas ciências, tecnologias e culturas, compreendidos os recursos humanos e genéticos, as sementes, os medicamentos, o conhecimento das propriedades da fauna e da flora, as tradições orais, as literaturas, os desenhos, os esportes e jogos tradicionais e as artes visuais e interpretativas. (ONU, 2008)

Em que pese existir um aparato legal garantindo tais direitos, previstos em documentos nacionais e internacionais, nos relatos das lideranças indígenas participantes da roda de conversa, observa-se que é preciso buscar estratégias de luta e resistência contra recorrentes violações.

Muitos povos do sertão nordestino sofreram a diáspora em razão da construção da usina hidroelétrica do São Francisco, liderada pela Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF). Seus territórios originários foram inundados,

deslocando territorialidades, perdendo histórias, recursos naturais, além de conexão com a ancestralidade.

Cacica Cícera (2023) conta que, quando isso ocorreu no território Pankará, foi acordado que teriam recursos disponíveis para garantir dignidade e qualidade de vida:

Quando nos tiraram da beira do rio para a cidade, **nos prometeram diversas coisas, que ia ter lotes de irrigação, que ia ter piscicultura, que ia ter isso e aquilo que nunca saiu do papel.** E os nossos mais velhos que eram acostumados a todo dia ir pra beira do rio plantar, pra poder colher, perdeu sua noção, ficou ali sem ter o que fazer mais da sua vida. **Então pra gente restava essa missão de tentar devolver para os nossos mais velhos, isso que foi arrancado deles, foi tirado deles.** (grifos nossos)

E Ilclênia, em relação ao povo Tuxá, relata:

Com essa diáspora, a gente se apegou à educação, a forma de sobreviver que a gente encontrou foi na educação... **pra gente esse conhecimento é pra gente não ser ludibriado.** Principalmente com essa última CHESF, **a gente perdeu muito pelo fato de não ter conhecimento,** pra gente receber uma indenização que a gente tinha direito. Ela foi dividida em indenização e na parte do território, dividiu nesse projeto que ia ser implantado, com a indenização a gente foi ludibriado, e mais se a gente não assinasse um documento abrindo mão desse direito, nós não recebíamos a indenização em pecúnia. Então foi pavoroso, um recurso, só a questão da indenização, um projeto que seria implantado e a gente não tinha esse conhecimento. **Por isso que hoje a gente tem como uma das maiores forças essa questão, esse apego por acessar esse conhecimento nas universidades. Só que não é só pra mim, mas é pra meu povo.** (grifos nossos)

150

A educação, nos moldes definidos pelo Estado, portanto, é acessada de forma estratégica a fim de promover a garantia de direitos dos seus povos, servindo como instrumento na luta por autonomia, afirmação da identidade e obtenção de recursos em benefício da coletividade.

Gloria Anzaldúa (2000) afirma que é preciso conhecer a língua do dominador, embora não se afaste de suas origens, mas sempre com o sentimento de que foi

violada em seus direitos fundamentais à identidade, à cultura, à educação do seu povo:

Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos. Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia. **Eu, por exemplo, me tornei conhecedora e especialista em inglês**, para irritar, para desafiar os professores arrogantes e racistas que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas. E o espanhol não era ensinado na escola elementar. E o espanhol não foi exigido na escola secundária. **E mesmo que agora escreva poemas em espanhol, como em inglês, me sinto roubada de minha língua nativa.** (Anzaldúa, 2000, p.229-230)

Ilclênia Tuxá (2023), quase como em diálogo com Gloria Anzaldúa, afirma:

Então é isso, pra gente, nós mulheres indígenas, acessar esses espaços de liderança tanto na nossa comunidade como em outros locais, **é a arma mais poderosa é a educação, sem esquecer quem a gente é e de onde a gente veio.** (grifos nossos)

151

A educação consta no rol de Direitos Humanos, sendo instrumento para o exercício da cidadania. Nos moldes atuais, os processos educacionais repetem modelos padronizados e universalizantes que não reconhecem a interculturalidade como guia para práticas pedagógicas adequadas ao contexto social, histórico e cultural de povos em sua diversidade:

Com uma ação de Educação de Jovens e Adultos em Banzaê, uma das principais questões era justamente o enfrentamento no sentido de quem chegava. **Não adiantava só chegar com boa vontade e muitas letras nas malas.** A gente mais aprendia do que ensinava. Não era só ensinar as letras, a ler livros e cartilhas. O formato apresentado pelo Prof. Vergolino **era antes de mais nada, observar, aprender, reconhecer. Conhecer o que estava no entorno, porque não adianta falar sobre algo que não tem sentido.** (Cavalcanti, 2023) (grifos nossos)

A oralitura guarda a noção de dar sentido às coisas a partir das manifestações culturais de cada povo. É a partir disso que a educação prospera, a oralidade, que é texto e, portanto, passível à leitura, permite que a transmissão do

conhecimento seja feita através de narrativas e experiências adequadas à realidade das pessoas, facilitando o entendimento:

No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. **Por que essas narrativas não nos entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente?** (Krenak, 2020, p. 19) (grifos nossos)

Defender os direitos humanos é reivindicar uma Educação que vá além das letras grafadas, registradas em papel, e perceber as nuances e riquezas de um aprendizado que faça sentido para quem está aprendendo, que contribua com a formação cidadã, política, cultural e, no caso dos povos indígenas, respeitando a espiritualidade e as tradições que para eles são importantes. É entender que corpos e vozes são instrumentos válidos para transmissão de conhecimento e que a comunidade deve ser envolvida neste mister.

152

Nos moldes da oralitura, o processo

Não se resume à lógica orgânica, tão cara ao desejo ocidental, mas quiçá a uma contínua dissolução do retórico-discursivo em uma pluralidade de novas resoluções de linguagem e de audiências, em outras dicções e afecções. (Martins, 2021, p. 151).

Abrir espaços, conectar saberes

Dentro da perspectiva educacional, fomentar abordagens interdisciplinares, interseccionais e feministas ultrapassa as ideias de conhecimento circunscrito a determinados lugares e produzido, divulgado por grupos e pessoas. O aprendido é mais do que o lido e verificado, incorporando e potencializando as quatro bases elencadas nos Pilares da Educação. (Jointien, 1990).

A literatura indígena, apresentada através de múltiplas linguagens, em especial através da oralidade e expressões culturais, como a dança e as manifestações da espiritualidade, são caminhos para integração de saberes, para fortalecimento e valorização da pluralidade epistêmica (Candau, 2020). Por

essa razão, optamos pelo conceito de oralitura para expressar essa integração de saberes e linguagens que podem ser aplicadas tanto no ensino, quanto na pesquisa e na extensão, como foi demonstrado neste trabalho.

Ser, conviver, aprender e realizar/fazer são compartilhadas na toré, como prática de um dos objetivos da vivência relatada (não hierarquias em espaço educativo, saberes como identidades e reconhecimentos, vivências sociais compartilhadas).

Não serem expectadoras de uma prática de aprendizagens é uma das propostas desta pesquisa-ação, revelando vozes e experiências narradas por outra docente-investigadora que presenciou a ação, agregando a mobilidade internacional.

Tuve la enorme posibilidad de escuchar a Ilcienia Tuxá y Cacica Cícera Pankara, quienes dieron una charla sobre mujeres, etnias y lideranzas. Vivo en San Cristóbal de Las Casas, México, un lugar en donde he aprendido a colocar la espiritualidad y la ancestralidad en primer lugar antes de realizar cualquier actividad; es por eso, que desde el inicio de la charla quedé conmovida hasta las lagrimas, ver y sentir que aunque vengamos de lugares sociocultural y políticamente distintos, hay algo en lo que coincidimos, en el respeto por nuestras cosmovisiones, que se traduce en darle lugar a nuestras ancestras, cultura, costumbres. Agradecer que estamos en donde estamos. A este inicio magnífico se le sumo el canto, con movimientos corporales, eso que hace mucha falta en la academia, sacar la voz, mover el cuerpo ... Cuánta falta nos hace en la academia conectar nuestro pensamiento, cuerpo y espíritu.

Así también, poder ver y reconocer el trabajo que hacen como mujeres dentro de sus “comunidades”, pequeños pueblos o ciudades, poder abrirse camino, ir contracorriente para lograr materializar sus sueños, como el construir una escuela, con su propio programa de estudios, basado en las necesidades socioculturales de ellas y ellos, me hizo reflexionar en el papel importante que ellas poseen como lideresas, poner su vos y hacer valer su voz es un nuevo capítulo para nosotras las mujeres, claro que eso no significa que estén en un lugar de equidad de género, pues aún siguen cargando con la doble o triple jornada laboral, al ser mujeres, madres y lideresas en sus ciudades, pero para mí, es un pequeño gran inicio de una transformación en ir creando espacios, por y para mujeres y en poder tomar nuestro lugar en la vida pública. Me siento muy agradecida, conmovida por haber podido escuchar sus experiencias en un espacio académico, ojalá que sigamos abriendo brecha desde las aulas de educación formal para vincular cada vez más lo cognitivo, con el cuerpo y el espíritu. (Elizabeth Ramirez, 2024, relato enviado via e-mail e autorizado para publicación).

Aprende quem ensina, reconhecendo saberes em circulação. Não somente a integração entre ensino, pesquisa, extensão e mobilidade resultam em experiências muito mais ricas e reais, registrando em fontes diversas (oralitura e diálogos abertos em comunidade específica). O aprendido não está somente na literatura especializada, mas no ser, conviver, fazer e aprender entre pessoas, destacando conhecimentos multirreferenciados, vivenciados cotidianamente e que podem dar cariz vivido às investigações e exemplos no processo de ensino-aprendizagem. Torés e uso de outros instrumentos podem servir nas metodologias ativas como inspirações e subsídios para formulação de políticas públicas que vislumbrem o acesso à justiça social e à cidadania como metas.

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062022000100050#B1

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, 8 (1), 229. p. 229-236, 2000.

BOSI, Ecléa. *O Tempo Vivo da Memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê, 2022.

BRASILEIRO, Danielma; GOMES; Flávia Nogueira; VERGOLINO, Gabriela Maria Pinho Lins e CAVACANTI, Vanessa Ribeiro Simon. Memórias, ativismos e aprendizagens: Experiências em Estudos feministas. In: TAVARES, Márcia Santana; DELGADO, Josimara e ARAÚJO, Rosângela Janja (Orgs.). *Entrelinhas nas Pesquisas Feministas: sob o Escrutínio Interdisciplinar*. Salvador: Ed.UFBA, 2024. (no prelo).

CABNAL, Lorena. *Diálogo de saberes y pedagogía feminista: educación popular*. Buenos Aires: Ediciones América Libre, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. In: *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/54949/32178/152853>. Acesso em: 30 mai 2024.

CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon e SILVA, Antonio Carlos da. Entre a História e o Valor: Uma Perspectiva Crítica dos Direitos Humanos. *Revista FAPAD - Revista da Faculdade Pan-Americana de Administração e Direito*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. e041, 2021. DOI: 10.37497/revistafapad.v1i2.41. Disponível em: <https://periodicosfapad.emnuvens.com.br/gtp/article/view/41>. Acesso em: 29 fev. 2024.

DODEBEL, Vera. Tempos memoriais e patrimoniais: notas de pesquisa sobre memória e informação. In: AZEVEDO NETTO, Carlos Xavier de (Org.). *Informação, patrimônio e memória: diálogos interdisciplinares*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 44-64.

ELIAS, Nobert e SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], n. 80, 2008, p.71-114. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em 20 fev. 2024.

MARQUES, Humberto Rodrigues et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 26, n. 3, p. 718-741, set. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>. Acesso em 29 fev. 2024.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. (Encruzilhada).

_____. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Língua e Literatura: Limites e Fronteiras*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL/UFSM, n. 26, p. 63-81, 2003. ISSN 1519-3985. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A história, cativa da memória?: para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 34. São Paulo: Edusp, 1992. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/rieb/issue/view/5614>

MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Global, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*, Rio de Janeiro, 2008.

TEIXEIRA, Analba; SILVA, Ariana Mara; FIGUEIREDO, Angela. Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA: Entrevista com Ochy Curiel. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, Vol 3, n. 04, Out.-Dez. 2017, pp. 106/120. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/download/24674/15431> Acesso em 15 Jan 2024.

TUXÁ, Tayra Cá Arfer Jurum. Nossos Saberes Indígenas na Escola. In: FERNANDES, Floriza Maria Sena e TUXÁ, Tatiane Cataá Cá Arfer (Orgs.). *Tecendo saberes indígenas nas escolas: caminhos para uma política pública de formação de professores e professoras indígenas no território etnoeducacional Yby Yara*. Paulo Afonso: UNEB, Edições Opará, 2019.

Recebido em: 29/02/2024
Aprovado em: 37/05/2024

156