

## POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL E NO MÉXICO: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE

### *PUEBLOS ORIGINARIOS EN BRASIL Y MÉXICO: REFLEXIONES SOBRE CURRÍCULO E INTERCULTURALIDAD*

### *ORIGINAL PEOPLES IN BRAZIL AND IN MEXICO: REFLECTIONS ON CURRICULUM AND INTERCULTURALITY*

Sueli do NASCIMENTO<sup>1</sup>  
Alonso Bezerra de CARVALHO<sup>2</sup>  
Cynthia Coronado AGUIRRE<sup>3</sup>

**RESUMO:** Esse trabalho objetiva trabalhar diálogos entre pesquisadores para fomentar reflexões sobre a formação docente no Brasil e no México, com vistas a uma prática educativa significativa através de uma formação intercultural na qual se conectem educação e espiritualidade. Para tanto, foi realizada uma busca na literatura com temas relativos ao assunto e como a revisão do currículo embasa a formação de professores, apontando conteúdos que em sala de aula estimulam o debate tanto sobre currículo quanto sobre interculturalidade. Para tal, prevalece a opinião de que os mais indicados sejam os sujeitos habilitados numa prática educativa autorreflexiva, padrão Freire. O processo de ensino e aprendizagem intercultural deve se apoiar em pensadores e escritores latino-americanos, incluindo os saberes dos povos originários. A proposta é repensar os currículos de ambos os países, com discussões que estimulem os/as pesquisadores/as a refletir sobre a desconstrução das ideias eurocêntricas e a linearidade histórica que permeia os currículos utilizados na formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Currículo. Formação. Interculturalidade. Professores.

**RESUMEN:** *Este artículo tiene como objetivo trabajar diálogos entre investigadores para fomentar reflexiones sobre la formación docente en Brasil y México, con miras a una práctica educativa significativa a través de una formación intercultural en la que la educación y la espiritualidad están conectadas. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica con temas relacionados con la asignatura y cómo la revisión del currículo sustenta la formación docente, señalando contenidos que en el aula estimulan el debate tanto sobre currículo como interculturalidad. Para ello, prevalece la opinión de que los más*

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP), Marília – SP – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Docente e pesquisadora nas disciplinas de: História e Cultura Afroindígena, Cultura e Mitologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7043-3480>. E-mail: [sueli.nascimento@unesp.br](mailto:sueli.nascimento@unesp.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP), Marília – SP – Brasil. Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), cadastrado no CNPq. Doutorado em Educação (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5106-2517>. E-mail: [alonso.carvalho@unesp.br](mailto:alonso.carvalho@unesp.br)

<sup>3</sup> Universidade de Sonora (UNISON), Sonora – México. Mestranda em Ciências Sociais no Programa de Pós-graduação Integral em Ciências Sociais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1066-085X>. E-mail: [cinty coronado@gmail.com](mailto:cinty coronado@gmail.com)

*indicados son los sujetos calificados en una práctica educativa autorreflexiva, estándar Freire. El proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural debe basarse en pensadores y escritores latinoamericanos, incluyendo el conocimiento de los pueblos indígenas. La propuesta es repensar los currículos de ambos países, con discusiones que animen a los investigadores a reflexionar sobre la deconstrucción de las ideas eurocéntricas y la linealidad histórica que impregna los currículos utilizados en la formación docente.*

**PALABRAS CLAVE:** *Educación. Currículo. Formación. Interculturalidad. Maestros.*

**ABSTRACT:** *The best way is work on dialogues between researchers to encourage reflections on teacher training in Brazil and Mexico, with a view to a meaningful educational practice through an intercultural training in which education and spirituality are connected. Search the literature for themes related to the subject; discuss the review of the curriculum that supports teacher education, pointing out contents that in the classroom stimulate debate both on curriculum and on interculturality. For that, prevails the opinion that the most indicated are the subjects qualified in a self-reflective educational practice, Freire pattern. The intercultural teaching and learning process must be supported by Latin American thinkers and writers, including the knowledge of native peoples. The proposal is to rethink the curricula of both countries, with discussions that encourage researchers to reflect on the deconstruction of Eurocentric ideas and the historical linearity that permeates the curricula used in teacher education.*

**KEYWORDS:** *Education. Curriculum. Training. Interculturality. Teachers.*

## **Introdução**

O diálogo reflexivo aqui proposto advém da inquietação por uma proposta curricular intercultural para que de fato represente um significativo elo educacional e cultural na prática docente, o que requer que se debata o currículo utilizado na formação de professores em cursos de pedagogia e educação, e outras licenciaturas, que irão alicerçar a base da construção subjetiva e epistemológica de futuros docentes.

Cabe expor que as instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém, ou é enfrentado, e, de acordo com Michael Apple (2006, p. 7), essas “instituições, e os modos sob os quais estão organizadas ou são controladas, relacionam-se integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica, cultural e ao poder”.

O ponto de conflito é a educação ser parte da esfera pública, regulada pelo Estado, em complicadas conexões entre conhecimento, ensino e poder. De um lado, temos o poder econômico, político e cultural; de outro, os modos pelos quais se pensa subjetivamente, se

organiza e avalia a educação, cuja busca por eficiência ocasiona uma padronização da pedagogia e dos currículos, e se exerce rigoroso controle sobre uma e outros.

É neste contexto, neoliberal e neoconservador, que se desafia com a proposta de um currículo intercultural, além do *aprender a aprender*, propõe-se conviver com a diversidade enquanto reconhecimento cultural e étnico e, assim, refletir sobre a invisibilidade, o domínio, a exclusão, a escravização, a segregação, a discriminação, a estigmatização e a marginalidade, implícitas no processo que assombra a biopraxis<sup>4</sup> em todos os níveis educacionais.

Sem dúvida, estes antecedentes educacionais no Brasil e no México revelam a necessidade de se repensar propostas curriculares que constituem o processo de formação de professores dos povos indígenas. Nesse processo, desde o início, eram jovens professores e iniciantes no campo do ensino que aprendiam ao mesmo tempo em que ensinavam.

Paulo Freire (2006, p. 25) lembra que “quem ensina aprende ensinando e quem aprende ensina aprendendo”. Todo professor aprende durante o curso de sua carreira docente, especialmente o professor novato durante seus primeiros anos, pois ele está no início de seu desenvolvimento profissional e a experiência contextualizada em seu trabalho docente é crucial.

Cabe observar que ainda não temos consciência de todos os fenômenos políticos, sociais e históricos que geraram uma *impressão digital* que, conseqüentemente, naturalizou ações de violência e dominação inconscientes em nossas famílias, nas comunidades e no âmbito escolar. Fenômeno este que se acredita ser herança da colonialidade, gerada numa dinâmica existencial que desvaloriza o ser e, por tal razão, menospreza os saberes ancestrais, mascarando, assim, a invisibilidade de nossa própria identidade latino-americana.

O presente estudo pretende fomentar reflexões sobre a formação docente no Brasil e no México. O que se propõe aqui é um curso de pedagogia e educação com práticas educativas significativas a partir de uma formação intercultural que conecte educação e espiritualidade. Ou seja:

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAUI, 2011, p. 253).

<sup>4</sup> Sob a visão de Ortiz (2013) considera a probabilidade de desenvolver biopraxis pedagógicas decoloniais, descreve biopraxis como construção teleonômica.

Recorrendo à literatura sobre o assunto, discute-se sobre a necessidade de se rever o currículo que compõe a formação de professores, que aponta para a necessidade de conteúdos que em sala de aula estimulem o debate sobre seu conteúdo e a interculturalidade. Para Sylvia Schmelkes (2009), a interculturalidade é uma interação entre diferentes culturas. Com ela, devem ser promovidos o respeito e a igualdade. Ela também destaca a importância de se educar para a interculturalidade, já que na história do “domínio cultural”, no Brasil, os povos indígenas terenas – próximos à região em que se situa a Unesp de Marília e, por sua vez, no México, os yaquis, próximos à Universidade de Sonora, tiveram silenciados seus costumes e línguas.

Por esta razão, é essencial valorizar tais culturas em um contexto de respeito, direitos e igualdade, e transformar a educação em um currículo intercultural que promova os valores humanos. Devem-se, ainda, promover os pensadores latino-americanos para contribuir para o currículo do conhecimento, no qual o professor atua como agente de mudança.

Para tanto, foram selecionados os sistemas de ensino superior, as similaridades e as especificidades do curso de *Licenciatura en Educación* da Universidade de Sonora - (Unison), Campus Centro, Hermosillo, Sonora/México; da mesma forma, os de *Licenciatura em Pedagogia* da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus Marília/SP, Brasil, considerando os pensadores latino-americanos:

[...] la interculturalidad en sí, solo tendrá significación, impacto y valor cuando está asumida de manera crítica, como acción, proyecto y proceso que procura intervenir en la refundación de las estructuras y ordenamientos de la sociedad que racializan, inferiorizan y deshumanizan, es decir, en la matriz aún presente de la colonialidad de poder (WALSH, 2012, p. 62).

Acredita-se no movimento de sujeitos habilitados numa prática educativa autorreflexiva no padrão Freire, num compromisso legitimado por uma transformação. Sugere-se que o processo de ensino e aprendizagem intercultural se apoie em pensadores e escritores latino-americanos, incluindo os saberes dos povos originários na composição curricular do estudo e da pesquisa de graduandos em pedagogia e/ou em educação, para assim, investir em experiências educativas que façam a diferença nas escolas.

## Os saberes dos povos terenas e a contribuição na formação de professores no Brasil

A legalidade não é suficiente para olhá-los como sujeitos históricos. A Lei nº 11.645, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional reinterpreta, por sua ótica, a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL 1996). Pode-se “ler”, por essa ótica, que, oficialmente, pela lei que corrige a anterior, se trata de uma educação que reconhece suas raízes e inicia os primeiros passos, apesar de tardiamente, para interferir na visão histórica sobre nossos “parentes”, que requer que se acentue a importância da tomada de consciência e da atitude crítica, como propunha Freire (2016, p. 68):

Uma educação assim – cuja finalidade seja desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica em virtude da qual o homem escolhe e decide – liberta o homem, em vez de subjugá-lo, domesticá-lo, colocá-lo de acordo, como faz amiúde a educação que vigora em grande número de nações do mundo, visando a ajustar o indivíduo à sociedade, bem mais do que a promovê-lo em sua própria trajetória.

O princípio do respeito, nesse aspecto, é dialogar no sentido contrário ao de subjugação e domesticação, possibilitando aos sujeitos envolvidos que compreendam a trajetória histórica do povo indígena, e sua cultura. Assim, e por isso, é que acreditamos ser necessário rever o currículo do ensino superior.

Cabe compreender, que cultura é a

[...] aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora – e não uma justaposição de informações que seriam apenas armazenadas na inteligência ou na memória, e não “incorporadas” em todo o ser e em toda a vida do homem (FREIRE, 2016, p. 73).

Os terenas - povo indígena de língua aruak - habitam terras indígenas em dois Estados brasileiros - Mato Grosso do Sul e São Paulo -, onde a floresta é um espaço sagrado, assim como todos os seres que ali habitam. No arquétipo terena existe uma ave conhecida como *macauã*, para eles um pássaro sagrado. Nos povos terenas, há os *koixumuniti* (pajé) responsáveis por dirigir diversas cerimônias, que geralmente portam chocalhos globulares chamados de *itaaká*, com um tufo de penas de *kipaé* (ema) presas na extremidade. Eles invocam os *koipihapati* (espíritos) em busca por cura e boas colheitas. Tais sabedorias promovem a visibilidade dos terenas e de outras etnias em São Paulo, que a colonização tem dizimado e são muitas vezes ignorados pelo governo. Apesar disso, a ancestralidade mantém suas culturas vivas, fortes e resistentes, aspecto essencial reforçado com a aprovação, em 16

de dezembro de 2021, do Projeto de Lei 5.466/2019 (BRASIL, 2019), de autoria da deputada federal Joenia Wapichana (Rede-RR), que institui o “Dia dos Povos Indígenas”, em substituição à nomenclatura “Dia do Índio”. O PL teve a relatoria do deputado Wolney Queiroz (PDT-PE). O projeto já foi aprovado na Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) em 2019 e em 2021, na Comissão de Cultura (CCULT). Segundo Joenia, a ideia do projeto é alterar a nomenclatura para torná-la “mais respeitosa e mais identificada com as comunidades indígenas” e, assim, ressaltar “o valor dos povos indígenas para a sociedade brasileira, reconhecer o direito desses povos de manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões”. O espaço dos povos é coletivo, em grupos, em que circulam os saberes num movimento que nos lembra a imagem de uma mandala,<sup>5</sup> num processo de *diálogo e escuta* - que chamaremos de ‘*escutatória-dialogal*’<sup>6</sup> -, metodologia que estimula o *círculo de saberes* que nos faz refletir sobre a citação de Casto-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 90): “*Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda ‘enlazarse’ con otras formas de producción de conocimientos*”. Assim:

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser (MIGNOLO, 2004, p. 669).

Tanto Casto-Gómez e Grosfoguel (2007) quanto Mignolo (2004) nos impulsionam a refletir sobre a necessidade de fortalecimento desse elo, entre conhecimento científico e sabedoria, “*con otras formas de producción de conocimientos*”, palavras de Castro-Gomez para dialogar com outra metodologia direcionada à “*colonialidad del ser*”, como menciona Mignolo.

A discussão não é simplesmente uma questão acadêmica, ética e estética; perpassa os ataques da direita conservadora à escola, os pedidos de censura, as controvérsias de valores que advêm de professores e currículos controlados para atender às necessidades do mundo empresarial e industrial, à força reprodutora de uma sociedade desigual:

O que de fato se ensina nas escolas? Quais são as funções manifestas e latentes do conhecimento ensinado nas escolas? Como os princípios de seleção e organização, que são usados para planejar, ordenar e avaliar esse

<sup>5</sup> Artefato com símbolos circulares, feito de diversos tipos de materiais. Em sânscrito, significa *círculo sagrado*.

<sup>6</sup> *Escutatória-dialogal*, metodologia que estimula o *círculo de saberes* - proposta que faz parte da tese, em andamento, da doutoranda Sueli do Nascimento.

conhecimento, atuam na reprodução cultural e econômica das relações de classe[...] (APPLE, 2006, p. 64-65).

As formas de poder são, inevitavelmente, trocas desiguais, incluindo a pesquisa científica. Já discutir entre pares é tão emergencial para possíveis contribuições educacionais no enfrentamento das relações que engendra, seja pela “coisificação das pessoas” (a força de trabalho como mercadoria), seja pelos resquícios coloniais que sobrevivem no âmbito educacional. Daí a imprescindibilidade do professor, com o compromisso ético e intercultural de promover discussões em sala de aula numa percepção crítica da realidade. Reaprender, numa prática educativa *autorreflexiva*, com o compromisso ético e estético de multiplicar significa uma formação intercultural junto a nossos/as futuros/as professores/as dos cursos de pedagogia e educação que conectem educação com a espiritualidade de nossos povos indígenas que têm muito a nos ensinar.

### **Os saberes dos povos yaquis e a contribuição na formação de professores no México**

A dinâmica entre currículo e formação de professores é influenciada por vários acontecimentos históricos e por questões políticas, sociais, econômicas e culturais associadas ao país em que é contextualizado.

Foi em 1934 que, no governo de Cárdenas, o indígena foi reconhecido pela primeira vez como “um ser social capaz de se integrar à nação sem minar sua cultura (essência da integração)” (BUENABAD, 2011, p. 2). Entretanto, os esforços para promover diferentes programas de educação intercultural foram enfraquecidos por falta de apoio, por oposição a uma perspectiva multicultural que manteve intacta a estrutura curricular, sem noções de integração cultural e falha em preparação profissional de promotores bilíngues, entre outros.

Razões para que, em 1978, fosse criada a Diretoria Geral de Educação Indígena (DGEI) para promover a formação profissional para a educação indígena, da mesma forma que programas e planos, mas de acordo com um modelo que ainda tendia a incluir os povos indígenas na nação. Foi em 1983, porém, que surgiu um novo modelo chamado “*Bilingual Bicultural Indigenous Education*”. Somente anos depois, em 1993, foi reconhecida a importância de promover a educação na língua materna (indígena) (BUENABAD, 2011, p. 2). Apenas no início do século XXI, o Ministério da Educação Pública (SEP) estabeleceu a promoção da educação intercultural para todos através do Programa Nacional de Educação (PNE - 2001-2006) (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA, 2001), no qual são promovidos o “Programa de Desenvolvimento Curricular para a Educação Intercultural na

Educação Básica”, o “Programa de Formação e Atualização de Docentes em Educação Intercultural e de Valores” e o “Programa de Educação Informal a Población Abierta sobre la Riqueza de Nuestro País Multicultural” (SEP, 2001, p. 137).

Recentemente (2020), o Diário Oficial de la Federación (DOF) publicou o acordo que altera as Regras de Funcionamento do Programa de Apoio à Educação Indígena sob a responsabilidade do Instituto Nacional dos Povos Indígenas para o ano fiscal de 2021, que declara, no Artigo 14 da Convenção 169, que “os povos indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado sem discriminação” (DOF, 2020).

Agora, professores e profissionais indígenas devem envolver-se em práticas culturais contextualizadas no espaço social em que operam, como, por exemplo:

[...] sua visão cosmológica baseada em símbolos e sua linguagem como uma forma de expressar os sinais distintivos de sua cultura. Portanto, a existência de diferenças não pode ser negada, nem os princípios de diferenciação nos quais o complexo cultural dos povos indígenas foi paradoxalmente construído ao longo do processo de colonização e conquista (HERRERA LABRA, 2002, p. 33).

É importante destacar, ao longo da luta por manter as raízes dos povos originários e promover a educação intercultural, o desenvolvimento profissional de promotores culturais bilíngues, que os obrigava a ter pelo menos o credenciamento de escolas primárias ou secundárias e que depois os obrigava a se submeter ao treinamento de professores indígenas através de instrução semiescolar e escolar. Estes cursos, como Herrera Labra (2002, p. 34) menciona, foram ministrados pela Diretoria Geral de Formação de Professores e Aperfeiçoamento Profissional, no qual tais professores foram treinados para trabalhar na pré-escola bilíngue-bicultural ou em escolas primárias indígenas.

Da mesma forma, foram criados diferentes programas para a formação e profissionalização de professores indígenas, tais como o diploma em educação indígena na Universidade Nacional Pedagógica (UPN), uma das pioneiras na formação de professores em nível nacional e latino-americano (HERRERA LABRA, 2002, p. 37).

De acordo com a citação de Domínguez Borbón (2018), as Nações Unidas (ONU) estimam ser de aproximadamente 370 milhões o número de indígenas no mundo, distribuídos em 90 países. Um dos grupos étnicos mais emblemáticos e importantes de Sonora, que continua a prevalecer, é o grupo étnico yaqui. Existem “oito cidades que ainda persistem: Vícam, Bácum, Tórim, Belém, Huiviris, Cócorit, Pótam e Rahúm, onde, atualmente, 88% dos



habitantes (33 mil pessoas) pertencem à tribo e se autodenominam ‘Nação Yaqui’” (DOMÍNGUEZ BORBÓN, 2018, p. 706).

No contexto de Sonora, a etnia yaqui tem uma história de luta e força na defesa de sua cultura e dignidade. Além disso, os integrantes da tribo demonstraram seus valores e riqueza cultural no esforço de se manter um povo com suas próprias características, apropriando-se dos territórios herdados de seus antepassados. O rio Yaqui, segundo o Instituto Nacional de Antropología e História, é um dos mais simbólicos e apreciados por suas tribos e culturas ao longo da história, pois “é a fonte da vida, significado e reconhecimento territorial dos Yaqui, que conecta o mar com as montanhas e é o principal marco territorial de seu mundo” (INAH, 2015, p. 2). Entretanto, sem descuidar de suas riquezas e culturas, ao longo do tempo eles deram lugar à transformação para a dignificação e justiça de seu povo o yoeme.

No decorrer da invasão espanhola, esse instituto mostrou que algo que diferenciava os yaquis de outros povos do México era sua determinação em defender suas terras e territórios, razão pela qual sempre conseguiram a vitória. Apesar dessa determinação, permitiam-se reconhecer que poderiam obter maior conhecimento através do conhecimento promovido pelos espanhóis.

Assim, realizaram um intercâmbio de conhecimentos, o que explica que os yaqui yoemias, assim denominados os membros do povo e os yoris, os brancos ou aqueles que não respeitavam sua cultura, fizeram acordos com os missionários para seu acesso aos territórios do povo yoeme para a catequização da religião católica, trocando instruções sobre técnicas agrícolas, entre outros conhecimentos úteis para a vida (INAH, 2015).

Nas palavras de Mario Luna (INAH, 2015) e de Hermosillo, em Sonora/México, o conhecimento dos anciãos é concebido como sábio e de autoridade moral. Lá, segundo Luna (2015), o legado ancestral mantém-se intacto nos corações de cada um dos yaqui: “É um conhecimento antigo e milenar, adquirido e transmitido oralmente e mantido na memória de nossos anciãos coletivamente, para proteção presente e futura” (INAH, 2015, p. 20).

Para os yoemias é importante conectar-se à natureza; por exemplo, com o rio, o deserto e com o espaço que os cerca, enriquecido com vastos significados, de tal forma que seu conhecimento seja baseado nas experiências, mitos e cultura de seus antepassados. Neste sentido, Luna (testemunho indígena) afirma:

Sempre tivemos um sistema educacional bem desenvolvido; prova disso é a maneira de meu pai ensinar. Ele também me ensinou que, se você se perder, não precisa de uma bússola; basta atirar seus braços cruzados no chão e colocar sua mente em branco por um tempo, porque se perder é apenas uma confusão do espírito. Ao retornar de tal confusão, pode-se novamente

detectar os pontos altos sobre os quais se passou, ou seguir um riacho, que certamente levará a algum lugarejo ou rancho (INAH, 2015, p. 20).

Neste caso, o autor reflete os mitos que, na verdade, eram metáforas usadas como um método “muito eficaz” de aprendizagem sobre a vida e a sobrevivência.

Para os professores dos povos indígenas é certamente essencial ensinar a partir dos significados e processos de socialização primária em suas culturas, em sua identidade étnica e na apropriação de tradições e valores familiares.

Da perspectiva de Goodson (1992, (p. 58), “a socialização dos professores ocorre através da observação e interiorização de certos modelos educacionais, como eles os experimentaram durante seu tempo como estudantes”. Entende-se, neste caso, que os professores dos povos yaqui se baseiam nas experiências do que aprenderam de seus anciãos, que foram os sábios, e de seus pais, bem como da cultura na qual estiveram imersos. Esta é a razão pela qual, neste ensaio, faz ainda mais sentido a importância do currículo intercultural e da circulação do conhecimento, promovendo o respeito às diferentes culturas a fim de enriquecer o conhecimento.

Em contribuições notáveis, Paulo Freire repete que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção” (FREIRE, 2006, p. 47). O professor é aquele que, a partir de sua própria experiência e testemunho, deve, ao mesmo tempo em que ensina seus alunos, ser agente de mudança para melhorar. Portanto, é crucial contextualizar, aprofundar e socializar o conhecimento, transformando o processo em uma construção do conhecimento. Um/a professor/a yaqui está enraizado/a em sua história ancestral e familiar, que ele ou ela considera ser sua primeira escola, diante da formação de professores.

### **Por um processo de ensino e aprendizagem intercultural: repensando os currículos do Brasil e do México**

Brasil e México são países com um vasto campo de investigação que permite a elaboração de inúmeras reflexões. Ambos, como outros países da América Latina, passaram por um processo de independência colonial e busca pela própria identidade, que é a que os distingue de outras “nações”. De fato, junto a todos esses povos há muitos pontos estruturais que denotam como pontos comuns a alienação, a dominação, o que se tem traduzido em exclusão de milhões de pessoas.

A reflexão proposta perpassa as facetas dos movimentos sociais populares, dos partidos políticos, dos movimentos culturais, coletivos e de grupos de resistência que compõem a mandala por dignidade e potência humana, ousando-se, em diferentes espaços, reconstruir uma sensibilidade estética e ética no currículo. Face ao mistério de cada outro, a *constelação* de cada ser único - expresso nas ideias de Krenak, segundo o qual a educação e a espiritualidade de nossos povos indígenas podem nos ensinar por meio de seus saberes ancestrais - poderia fazer parte do currículo dos cursos de pedagogia e educação, e até mesmo de outros cursos, por uma prática educativa autorreflexiva – por envolver compromisso ético e estético –, focada na formação intercultural.

Assim, países como Brasil, México, Bolívia e Colômbia, dentre outros, promulgaram leis, cada um em suas diversas constituições, que reconhecem a diversidade, os direitos sociais, linguísticos e culturais. Porém, “a realidade dos povos indígenas na América Latina é que eles continuam invisíveis em muitos aspectos e o reconhecimento que lhes é dado através de leis é muito limitado” (BENÍTEZ *et al.*, 2015, p. 248).

Recordando a história do México, foi em 1911, após a Revolução Mexicana, que foi promulgada a primeira política educacional, chamada Lei da Instrução Rudimentar, que promoveu a mexicanização dos povos indígenas na língua nacional, ignorando sua cultura, então considerada “retrógrada”. Mais tarde, em 1913, foi feita uma tentativa de implementar o programa de Educação Nacionalista Integral, no qual o espanhol foi ensinado da mesma forma para integrá-los à cidadania nacional.

Acredita-se, por esta reflexão freireana, que estes movimentos devam constar do currículo intercultural, que aqui estamos discutindo e propondo, pois o *circulo de saberes*, inspirado na educação indígena do cotidiano prático de uma aldeia, é para todos/as e requer a continuidade para novos estudos e pesquisas que contribuirão para esse repensar, para a tomada da consciência da realidade, de nossa história e múltiplas subjetividades:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Para que o currículo da licenciatura em pedagogia dê condição de discussão aos seres negados que se encontram em *Nuestra América*, cabe garantir o objetivo substancial da democracia ao discutir nossos problemas estruturais, a convivência com outras culturas e religiosidades e, principalmente, as estratégias para uma emancipação popular.

Desde o início da educação nas aldeias originais, eles têm sido usados como espaços para integrar os povos indígenas na vida nacional, desvalorizando seus costumes e tradições, na tentativa de colonizar sua diversidade linguística e cultural. Assim, no México, esta é uma das razões pelas quais alguns povos indígenas também estavam perdendo seu senso de identidade. Embora a cultura aqui ainda seja forte, algumas outras desprezavam sua própria origem.

Neste entendimento, “o povo de Sonora e o Estado mexicano devem superar a colonização mental e espiritual para alcançar uma sociedade justa e inclusiva que se harmonize com aqueles que são diferentes; com o que nós, os povos originais, somos” (INAH, 2015, p. 21).

O ponto chave dessa discussão é deslocar-se da aprendizagem prescritiva autoritária, lembrado por Goodson (2019, p. 287), para uma “aprendizagem narrativa empoderadora e terciária que poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las realizar sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus estudantes”. O currículo que se almeja é, nas palavras de Goodson (2019, p. 114), no sentido da “formação de identidade, quando o saber como contação de história é valorizado, promovido e representado. Narrativas - prossegue o autor - propiciam e criam espaço para momentos pedagógicos”, momentos “nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmas, umas com as outras, com sua própria cultura e tradição, com suas esperanças e aspirações”.

O que se destaca junto a pensadores indígenas, como Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé, entre outros, é que podem contribuir para o diálogo aqui proposto para professores do curso de pedagogia, educação e outros cursos, por um currículo que permeie uma prática educativa autorreflexiva - num compromisso ético e estético -, com foco na formação intercultural.

### **Considerações finais**

A formação docente, especificamente nos cursos de pedagogia e educação (com a possibilidade de se estender a outros), propôs-se a ser repensada, refletida, no âmbito curricular no Brasil e no México, promovendo discussões que estimulem a mobilização de pesquisadores/as a desconstruir ideias eurocêntricas sobre a linearidade histórica, como também estimular uma sensibilidade estética e ética.

O estudo aponta os saberes dos povos originários na composição curricular de graduandos, por acreditar na importância do currículo intercultural e na circulação do

conhecimento em sala de aula, pontos para a continuidade do estudo. Nesse contexto, considera-se uma prática educativa autorreflexiva, o compromisso ético e estético conectado à espiritualidade dos povos indígenas, na busca por uma formação intercultural junto a nossos/as futuros/as professores/as dos cursos de pedagogia e educação.

É um projeto que considera o ressurgir, o reemergir e o (re)existir no contínuo diálogo entre pares, mas também de escuta, ultrapassando os muros da universidade para enfrentar os desafios do presente e do futuro de todas/os que estão à margem, incorporá-los no currículo, para além do reconhecimento das novas-velhas lutas da “gente da nossa gente” *Nuestra América Latina*.

**AGRADECIMENTOS:** à Universidade de Sonora (Unison), Campus Centro, Hermosillo, Sonora/México e à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus Marília/ SP, Brasil. A todos os povos indígenas, em especial aos terenas e yaquis: gratidão!

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENÍTEZ, M. A. R. *et al.* **La formación de docentes indígenas a partir de la producción de artefactos culturales y el trabajo colaborativo**: Los Ikoots de Oaxaca, México. México: UNAM, 2015. Disponível em: <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1572/1/7%20La%20formacion%20de%20docentes%20indigena%20Interculturalidades.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 4 set. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 5.466, de 2019**. Institui o Dia dos Povos Indígenas. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2224662>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BUENABAD, E. M. **La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías**. México, D.F: Universidad Autónoma de México, 2011. Available in:

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/1004.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf). Acesso em: 15 nov. 2021.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/diferencas-culturais-cotidiano-escolar-e-praticas-pedagogicas>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL R. (comp.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/419.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Convenio 169, de 2020**. Acuerdo por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena a cargo del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, para el ejercicio fiscal 2021. 31 de diciembre de 2020. México: Gobierno de México, 2020. Disponível em: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5609372&fecha=31/12/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609372&fecha=31/12/2020). Acesso em: 15 out. 2021.

DOMÍNGUEZ BORBÓN, V. La tribu yaqui: Sus usos y costumbres en la educación. **Instituto de Investigaciones Económicas**, v. 5, p. 705-728, 2018. Disponível em: <http://ru.iiec.unam.mx/id/eprint/3948>. Acesso em: 22 dez. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 1992.

GOODSON, I. F. **Currículo, Narrativa Pessoal e Futuro Social**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

HERRERA LABRA, G. Los docentes indígenas: Breve historia. **Reencuentro**, v. 33, p. 31-39, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003304.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

INAH. Instituto Nacional de Antropología e Historia. La tribu yaqui y la defensa de sus derechos territoriales. **Diario de campo**, v. 2, n. 8, p. 1-88, 2015. Disponível em: [https://cmdpdh.org/wp-content/uploads/2016/03/diario\\_de\\_campo\\_8.pdf](https://cmdpdh.org/wp-content/uploads/2016/03/diario_de_campo_8.pdf). Acesso em: 15 nov. 2021.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘Um discurso sobre as ciências’ revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

ORTIZ, A. **Configuralogía**: Paradigma epistemológico y metodológico en las Ciencias Humanas y Sociales. Antillas: Barranquilla, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHMELKES D. V. S. Interculturalidade, democracia e formação de valores no México. **Revista eletrônica de pesquisa educacional**, v. 11, n. 2, p. 1-10, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412009000200004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200004). Acesso em: 15 nov. 2021.

Secretaría de Educación Pública. SEP. **Programa Nacional de Educación 2001-2006**. 1. ed. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2001. Disponível em: <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 23 dez. 2021.

### Como referenciar este artigo

NASCIMENTO, S.; AGUIRRE, C. C.; CARVALHO, A. B. Povos originários no Brasil e no México: Reflexões sobre currículo e interculturalidade. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022134, jan./dez. 2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.16056>

**Submetido em:** 27/01/2022

**Revisões requeridas em:** 11/03/2022

**Aprovado em:** 29/05/2022

**Publicado em:** 30/09/2022

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**

Revisão, formatação, normalização e tradução.

