

**WAMHÃ KÁTÔ KRI ISANÃMZE WAKÔMÊKWA WAMHÃ<sup>1</sup>: PRUEBAS DE UNA PRÁCTICA INTERCULTURAL Y POSTCOLONIAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES**

**WAMHÃ KÁTÔ KRI ISANÃMZE WAKÔMÊKWA WAMHÃ: ENSAIOS DE UMA PRÁTICA INTERCULTURAL E PÓS-COLONIAL NA EDUCAÇÃO DAS ARTES**

Raquel Castilho Souza<sup>2</sup>

Karylleila dos Santos Andrade<sup>3</sup>

Adriana do Reis Martins<sup>4</sup>

2. Universidade Federal do Tocantins

3. Universidade Federal do Tocantins 4. PPGL/PPGLetras/UFT

\* Autor correspondente: e-mail [karylleila@uft.edu.br](mailto:karylleila@uft.edu.br)

**RESUMEN**

Este estudio discute la concepción de los maestros indígenas sobre el significado de la enseñanza de las artes en la escuela Wakômêkwa, desde la perspectiva de la interculturalidad. La base teórica y metodológica que respalda las reflexiones incluye los estudios de Pierre Bourdieu [1], Boaventura de Sousa Santos [2,3], José Carlos Libâneo [4,5], Émile Durkheim [6,7], Catherine Walsh [8], Reinaldo Matias Fleuri [9] entre otros, con el apoyo de documentos educativos oficiales que regulan la educación escolar indígena en Brasil, como las Directrices para la política nacional sobre educación escolar indígena [10], la Referencia Curricular Nacional para escuelas indígenas [11] y las Directrices Curriculares Nacionales para la educación escolar indígena [12]. Las reflexiones presentadas en este artículo nos permiten demostrar datos sobre las políticas y normas legales que aseguran la implementación y el desarrollo de acciones educativas de una educación indígena intercultural, específicamente la de la escuela estatal indígena Wakômêkwa.

**Palabras clave:** Educación intercultural. Enseñanza de las artes. Escola Estadual Indígena Wakômêkwa. Pueblo Xerente.

**RESUMO**

Este estudo discute a concepção de professores indígenas sobre o significado do ensino de artes na escola Wakômêkwa, na perspectiva da interculturalidade. A base teórica e metodológica que sustenta as reflexões inclui os estudos de Pierre Bourdieu [1], Boaventura de Sousa Santos [2,3], José Carlos Libâneo [4,5], Émile Durkheim [6,7], Catherine Walsh [8], Reinaldo Matias Fleuri [9], entre outros, com o apoio de documentos educacionais oficiais que regulam a educação escolar indígena no Brasil, como as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena [10], a Referência Curricular Nacional para escolas indígenas [11] e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena [12]. As reflexões apresentadas neste artigo permitem demonstrar dados sobre políticas e normas legais que garantem a implementação e o desenvolvimento de ações educacionais para uma educação indígena intercultural, especificamente a da escola estadual indígena Wakômêkwa.

**Palavras chave:** Educação intercultural. Ensino de artes. Escola Estadual Indígena Wakômêkwa. Povo Xerente.

<sup>1</sup>Traducción del Akwê al portugués: Escola Estadual Indígena Wakômêkwa.

<sup>2</sup> R.C. Sousa. Doctora en Artes de la Universidad Federal de Tocantins; Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14 Plano Diretor Norte, 77001-090, Palmas, Tocantins, Brasil, Lattes <http://lattes.cnpq.br/3356457304123848>, Orcid <https://orcid.org/0000-0002-4758-5240>, correo electrónico [raquelcastilho@uft.edu.br](mailto:raquelcastilho@uft.edu.br).

<sup>3</sup> K.S. Andrade. Doctora en Lingüística por el Programa de Posgrado en Letras de la Universidad Federal de Tocantins, Beca de Productividad CNPq PQ2, Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14 Plano Diretor Norte, 77001-090, | Palmas, Tocantins, Brasil, Lattes <http://lattes.cnpq.br/8224727509470953>, Orcid <https://orcid.org/0000-0001-6920-9206>, correo electrónico [karylleila@uft.edu.br](mailto:karylleila@uft.edu.br).

<sup>4</sup> A.R. Martins, Doctora en Artes, Universidad Federal de Tocantins, Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14 Plano Diretor Norte, 77001-090, | Palmas, Tocantins, Brasil, Lattes <http://lattes.cnpq.br/4795382232840623> Orcid <https://orcid.org/0000-0002-2021-3500>, correo electrónico [adrianaarte@uft.edu.br](mailto:adrianaarte@uft.edu.br).

### KBRURE RÊSUKA WAMHÃ WASKUZE<sup>5</sup>

Kãhã romkmãdã rêsuka wamhã tô isanãmri aimõ kmã sikre nmê are kmã mrmêze tô rowahtuze akwê mba hã. Tê kasanãmri tô kri rowahtuzem wakõmêkwa, dasakrui kakumhu wa, akwê mim tkaiwa. Tocantínia nniwi mhã tkaiwa. Tãkãhã romkmãdã it wahuimnõ tô siwaihku nmõ pibumã nanê akwê rowahtukwai mnõri sipi tkrê kmã kwamãr mnõ romkmãdã waskuze kri rowahtuze wakõmêkwa wamhã, rom mnõ sissowa mhã siwazarnã tê kmãdkã kba hawi. Tãkãhã isanãmri mât tsi krãinisut tô romkmãdã sikburõizem hawi, tô kbure wasissum snã wasiss sõka wasimã wat wasku nmê. Tô kãhã rêsuka wamhã rowasku tô rêsuka kamõi wahi mhã iwasku kwai nõri tô kãtõ Pierre Bourdieu [1], Boaventura de Sousa Santos [2,3], José Carlos Libãneo [4,5], Émile Durkheim [6,7], Catherine Walsh [8], Reinaldo Matias Fleuri [9], are ikamõi nõri dure, ikutabr snã rêsuka krêktare aimõ tê wasku nmõ rowahtuze akwê mba hã, ikamõ dure tô poresnã rowahtuzem waskuze tô kbure akwê mba hã [10], tô iprabã hã tê kmã saprĩ snã dure rowahtuzem waskuze [11] kãtõ kbure akwê mim rowahtuze tê kmã kar snã [12], kbure rowahtukwai nõri, dakmã dkã kwa kãtõ isdawa zaparkwai nõri za thẽmba romkmãdã tê kburõi pibumã. Romnõ kbure si kburõi nmõ dasakrui wa mât wahum kãtõ nã mât thẽmba. Romkmãdã nês ihẽmba kripra tê rowahtu kba snã tô isururê tê isanãmri mnõ re tet tsi kmãdãk-istõ ku. Rom mnõ tê waskukwa mât wam wê aimõ kbure snã romkmãdã wat krêkrta mnõ pibumã kãtõ ro aimõ isiwairi mnõ rowahtuze siwazarnã, akwê mba, are tâ kãhã tô, kri rowahtuze wakõmêkwa wamhã.

**Dammẽ-Kmãtteze:**<sup>6</sup> Rowahtuze akwê nim kri Rowahtuzem wa. Siwazar snã. Romkmãdã Waskuze kri Rowahtuze Wakõmêkwa. Akwê-Xerente.

### 1. DE SIKRÃIKTÕ<sup>7</sup>: LA ESCUELA INDÍGENA Y LA LEGISLACIÓN DEL ESTADO

En el estado de Tocantins, la legislación para la educación indígena busca garantizar la oferta de educación básica regular con el uso de lenguas maternas y programas que deben incluir comunidades, organizaciones y entidades. La Ley Estatal, nº 1.038, del 22 de diciembre de 1998, aclara la obligación del estado con relación a la educación para las sociedades indígenas, garantizando el bilingüismo para afirmar las culturas e idiomas indígenas; preparación para la comprensión y reflexión crítica de su realidad socio-histórica y la sociedad involucrada, así como sobre la condición para su autodeterminación; formación de maestros indígenas; y hacer posible la preparación de materiales escritos por los pueblos indígenas, que retraten su universo socio-histórico y cultural [13] (p. 13).

Sin embargo, dada la realidad actual, que carece de una política clara y efectiva por parte del gobierno del estado, de contratación de recursos humanos, capacitación inicial y continua para trabajar en escuelas indígenas, inversiones en infraestructura escolar, nos dimos cuenta, durante la investigación de campo<sup>8</sup>, que el desempeño de los maestros puede verse comprometido porque se sienten desmotivados para buscar información por sí mismos a través de lecturas y estudios colectivos en la comunidad escolar para, por ejemplo, producir

<sup>5</sup> Traducción del resumen al Akwê.

<sup>6</sup> Traducción de palabras clave al Akwê.

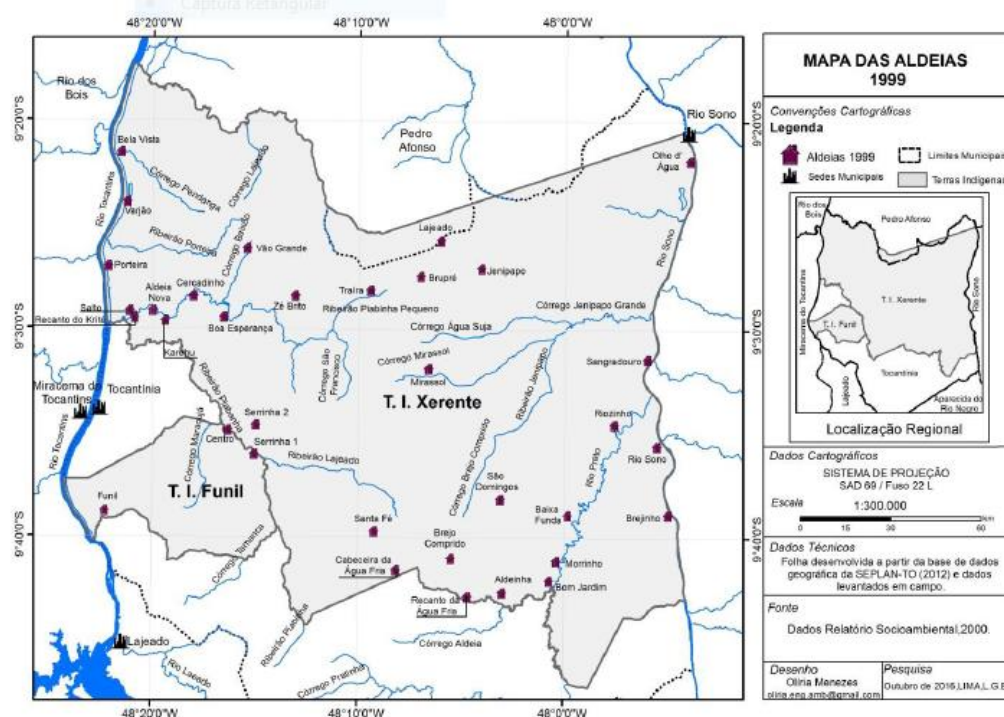
<sup>7</sup> Traducción del Akwê al portugués: El encuentro.

<sup>8</sup> El *locus* del estudio fue la Escola Estadual Indígena Wakõmêkwa, ubicada en la comunidad Riozinho Kakumhu, reserva Xerente, en la región del municipio de Tocantínia-TO. Este estudio tuvo por objetivo reflexionar sobre la concepción que tienen los maestros indígenas respecto al significado de la enseñanza de las artes en la escuela Wakõmêkwa, desde la perspectiva de la interculturalidad. El estudio se constituyó en una investigación social desarrollada en la perspectiva de la etnografía multisituada, con enfoque cualitativo.

materiales de enseñanza. Y con el momento político actual en el país, así como el el estado, estas circunstancias se agravan, lo que indica una falta de compromiso con los pueblos indígenas. Pero aun así, incluso con este escenario crítico, los agentes educativos de la escuela indígena Wakōmēkwa, ubicada en la comunidad Riozinho Kakumhu, reserva Xerente, en la región del municipio de Tocantínia-To, depositan sus esperanzas en días mejores. Para ellos, la escuela es la comunidad, el centro para aprender la cultura, es el lugar donde pueden mantener viva su cultura y perpetuarla entre los niños y jóvenes Akwẽ. Los maestros enfrentan, diariamente, una tasa muy alta de reprobación de alumnos indígenas que asisten a escuelas en ciudades cercanas, tales como: Tocantínia, Miracema y la capital, Palmas. Según los relatos de los profesores, hay varios problemas, uno de los cuales es recurrente: la falta de dominio del segundo idioma en relación con las habilidades de lectura y escritura. Está claro que la escuela también tiene foco en preparar a los estudiantes indígenas para el mercado laboral. A partir de esto, tienen la oportunidad de ocupar espacios a través de actividades remuneradas por el estado, dentro de la propia comunidad, tales como: técnico de enfermería, enfermero, agente de salud y maestro, por ejemplo.

Los Xerente se autodenominan Akwẽ y ocupan tierras indígenas ubicadas en la margen derecha del río Tocantins, inicialmente con aproximadamente 183.542 hectáreas de área demarcada, según datos de la Fundación Nacional de Salud (Funasa), del 2010. Araújo [14] (p. 69) registra que la demarcación y homologación definitiva del territorio Xerente ocurrió en 1984 con una subdivisión de tierras indígenas ubicadas en el municipio de Tocantínia, estado de Tocantins, en la margen derecha del río Tocantins, a 70 kilómetros de la capital de estado, Palmas, siendo ellas: la tierra indígena Xerente y la tierra indígena Funil. Hoy, esta área tiene una extensión territorial de 167.542 hectáreas. Araújo agrega que esta reserva está organizada en regiones identificadas como: Porteira, Funil, Brupé, Brejo Comprido y Rio Sono. La población de Xerente, desde los años 90, se ha mantenido resistente, y una de las consecuencias de esto es el aumento significativo de la población. En 1999, se registró el número de 1.836 habitantes indígenas. En 2010, la población aumentó a 3.017 habitantes. Y en 2016, hubo registros de 3.814 indígenas, distribuidos en 74 comunidades [15] (p. 267).

Imagen 1: mapa de las comunidades indígenas Xerente en 1999



Fuente: [15] (p. 171)

La extensión territorial de ese pueblo tuvo cambios cuando se creó la planta hidroeléctrica de Lajeado<sup>9</sup>, que comenzó a funcionar en 2002. Muchas áreas fueron afectadas por la apertura de las compuertas de la represa y los pueblos indígenas sufrieron las consecuencias negativas. Varios impactos ambientales, profundos e irreversibles, han comprometido sus vidas y su forma social y ambiental, con la expulsión de muchos pueblos indígenas y la reducción del territorio destinado a la agricultura. Otro ejemplo se refiere al flujo migratorio de peces que también se ha reducido, cambiando la forma de vida de muchos indígenas. [14], [15], [16], [17].

En la comunidad de Riozinho, el trabajo con la agricultura está prácticamente extinto por razones financieras y los jóvenes se sienten más atraídos por lo que el centro urbano tiene para ofrecer, dado el contacto frecuente con la cultura no-indígena. Vale la pena señalar que los pueblos indígenas, debido a que pertenecen a una cultura minoritaria marginada, pueden no tener las mismas oportunidades fuera de la escuela, que la comunidad. Tales acontecimientos han contribuido a la desterritorialización de las comunidades indígenas. Los órganos federales, como FUNASA y FUNAI, han perdido algunas atribuciones, previamente

<sup>9</sup> Las represas de la Usina están ubicadas en el río Tocantins y cubren un área total de 750 km<sup>2</sup>. Su expansión afectó a los municipios de Lajeado, Miracema do Tocantins, Palmas, Porto Nacional, Brejinho de Nazaré e Ipuéiras [17].

asignadas a ellas con relación a la política indígena, desde 2019, lo que ha hecho que sea aún más difícil para los jóvenes indígenas ingresar al mercado laboral dentro de las comunidades.

Acerca de la escuela Wakõmẽkwa, ubicada en la comunidad de Riozinho, foco de la investigación, su estructura física es insuficiente para la demanda que atiende; no tiene mantenimiento y se construyó conforme a una arquitectura escolar urbana, ignorando la cultura, los rasgos y la identidad indígenas.

Imagen 2: sede actual de la escuela del estado indígena Wakõmẽkwa



Fuente: Souza (2019:24)

Actualmente, la escuela del estado indígena Wakõmẽkwa tiene 72 estudiantes, distribuidos en los tres turnos (mañana, tarde y noche), que atienden a tres comunidades en total, a saber: Riozinho, Sangradouro y Brejo Novo. La evasión es más común en la educación de jóvenes y adultos - EJA. El libro de texto adoptado en la escuela es el proporcionado por la Secretaría de la Educación, Juventud y Deportes del estado (SEDUC) y está escrito en portugués. En la escuela, se identificaron pocos materiales en el idioma Akwẽ: un diccionario escolar Xerente-Portugués/Portugués-Xerente, del 1994<sup>10</sup>, un manual titulado “Escritura Xerente - la sílaba” para maestros Xerente<sup>11</sup>; y otro manual con el título: Akwẽ

<sup>10</sup> Diccionario Escolar: Xerente - Português; Português - Xerente / Org. por Wanda Braidotti Krieger y Guenther Krieger. Rio de Janeiro: Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira, 1994:18.

<sup>11</sup> Este manual fue preparado por Rinaldo Martins, en mayo del 2000, en la ciudad de Miracema do Tocantins-TO. Miracema do Tocantins es vecina a los municipios de Miranorte, Tocantínia y Barrolândia. Se encuentra a 68 km al noroeste de Palmas, capital de Tocantins. La distancia entre Miracema y Tocantínia, una ciudad que da acceso a la comunidad de Riozinho Kakumhu es de 2,3 km. Y desde Tocantínia hasta la Comunidad Riozinho Kakumhu se recorre un tramo de camino de tierra de 68 km. Fuente: <<http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-miracema-do-tocantins.html>>. Consultado: 20 sep. 2017.

Xerente nĩm hēsuka - rowahtuzem nnākṛta pibumã<sup>12</sup>, utilizados con frecuencia por los maestros de arte para impartir clases.

## **2. RASTROS DE UNA PRÁCTICA INTERCULTURAL Y POST-COLONIAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN LA ESCUELA INDÍGENA WAKŌMĒKWA DEL ESTADO**

Según [9] (p. 21), la escuela indígena intercultural, en sus prácticas, debe incluir el carácter de su cultura tradicional, así como el de otras culturas, principalmente en sus acciones pedagógicas que dan sentido a la historia y a la tradición de su cultura, reafirmando el deseo de los maestros indígenas. De ese modo, es posible que se dé valor a los conocimientos y a las pedagogías de los pueblos indígenas, a las lenguas maternas, a la interculturalidad, a la lucha por la autonomía escolar, incluso a la colaboración en la preparación de currículos y calendarios oficiales [18] (p. 97). Por lo tanto, se debe reflexionar sobre la cultura tradicional en el espacio escolar, que para la comunidad escolar indígena es conocimiento, historia, mitos, rituales, que se pueden experimentar a través de la práctica y la oralidad, contemplando el modo de ser indígena.

Surgen algunas preguntas dentro de la propia comunidad indígena: ¿se está perdiendo la cultura o simplemente se la está olvidando? Para ellos, la escuela debe apropiarse de estas cuestiones y reflexionar sobre ellas. Reflexionar sobre la cultura es reconocer la diversidad de pueblos, naciones, sociedades y grupos que están compuestos por diferentes agentes sociales. Cada comunidad cultural tiene su propia historia, que es un reflejo de su propia cultura, aunque el grupo esté relacionado con otras culturas [19]. Uno de los maestros indígenas<sup>13</sup> destaca que:

*“la escuela indígena debe ser diferenciada, pero que se diferencia sólo por la cultura, las prácticas culturales y el idioma, porque el conocimiento es universal y el sistema no-indígena está en la escuela indígena. Y la diferencia debe sumarse a otra diferencia”.*

Este relato cuestiona el lugar de la escuela indígena cuyos procesos deben desarrollarse dentro de una perspectiva de interculturalidad crítica, superando las preguntas

---

<sup>12</sup> La expresión traduce el término "Manual básico Akwē Xerente - Escuela Primaria". Ese material fue realizado por un grupo de indios Xerente (Wilson Suwate, Cláudio Kumrĩzdazê, Viturino Mārawê, Bonfim Sizdazê, Vilmar Kmōmse, Valnice Kazudi y Manuel Sirnārê) para la alfabetización en Akwē con elementos de cultura, y fue reproducido en Tocantinia en el 2000 con impresión aparentemente doméstica.

<sup>13</sup> Para la orientación del Comité de Ética, se decidió no presentar los nombres de los participantes de esta investigación, para protegerlos y garantizar la confidencialidad.

planteadas en los planes de estudio formales y en la legislación. Esta práctica se puede experimentar del mismo modo como ellos ven a la escuela, con un sentimiento de pertenencia, como una extensión de la comunidad. Sin embargo, esta extensión tiene que ser cultural y no solo una estructura física que ofrezca educación, porque eso sería insuficiente para aliviar las dificultades que tienen los pueblos indígenas al frecuentar una escuela colonizada. Se observa que la escuela colonizada está en la comunidad y en la escuela indígena. El plan de estudios formal y las regulaciones escolares son las mismas que las de otras escuelas urbanas, entre otros factores.

Toda esta discusión nos remite a lo que señala Émile Durkheim acerca de la forma tradicional en que los pueblos nativos se educan a sí mismos, que es a través de la colectividad, por la solidaridad mecánica. La comunidad indígena puede desarrollar sus estructuras y trabajar a través del consenso colectivo. De esta manera, se pueden respetar sus tradiciones y culturas, lo que implica una acción conjunta, caracterizada por la unidad [6,7]. De esta manera, la escuela, desde el punto de vista de ellos, pertenece a la comunidad. Y esto será posible en la escuela con una educación ejercida por las generaciones adultas sobre las nuevas generaciones. Sin embargo, actualmente, en las escuelas indígenas, debido al desarrollo del capitalismo, la educación se ha desarrollado sobre la base de los conceptos de solidaridad orgánica, lo que ha contribuido para la caracterización errónea de la cultura misma en su espacio original.

Las clases de arte observadas se impartieron en Akwẽ, con contenido indígena. En algunas clases, se identificó un plan de clase registrado en el material del maestro, otras veces no. Durante el período de observación, que tuvo lugar en el 2018, fue evidente que los lunes, nunca las clases de arte se llevaron a cabo regularmente en los tres grupos por varias razones: problemas de salud del maestro; falta de maestro; reemplazo del contenido artístico por otras materias.

En el plan de estudios, la transdisciplinariedad debe estar presente con enfoques pluralistas del conocimiento. Los contenidos universales y específicos de la cultura deben ser contemplados, pero no en la forma en que uno se superponga al otro. Se debe dar prioridad a la enseñanza de la tradición, la cultura y el idioma nativo, pero no dividiendo el conocimiento, sino complementándolo como formas de conocimiento y fortaleciendo las multiplicidades culturales. Este plan de estudios debe ser el construido en la perspectiva postcolonial: multicultural, involucrando culturas silenciadas, con el fin de promover una relación con el contexto de la reterritorialización de estas culturas [20], [21], [3].

Para las clases de 1° y 2° año, las clases de arte se llevaron a cabo mediante actividades de dibujo (imagen 03). A veces, las actividades no parecían corresponder con el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Sucedió que un maestro tuvo que pensar en otra forma de impartir el contenido, debido al hecho de que algunos niños no podían desarrollar, inicialmente, las actividades que se les proponía. En una de las clases, se identificó el uso de material akwẽ, un manual de conocimientos, lenguaje y arte indígena – identificado como akwẽ Xerente nĩm hêsuka - rowahtuzem nnāktra pibumã. El material se utilizó por veces en la clase de artes, y otras en la clase de escritura.

Imagen 3: clase de arte en la escuela indígena wakõmẽkwa del estado



Fuente: [22] (p.201)

Para los grupos de 3° a 5° años, las clases observadas, como se muestra en la imagen 3, fueron todas prácticas. Se observó el uso de otros materiales didácticos relacionados con temas de la cultura Xerente, además del material puesto a disposición por SEDUC para la enseñanza de las artes y otras disciplinas, como el portugués.

Cuando se les preguntó sobre el propósito del arte en la escuela, los maestros evidenciaron el reconocimiento de lo importante que es. Durante las actividades desarrolladas, describieron para qué sirve el arte en la escuela:

*[...] Vivir y comprender la realidad de nuestra cultura, la cultura de otros pueblos, comprender la dimensión de la cultura en general, dividiendo la forma de vivir y mirar al mundo de forma diferente.*

*[...] Identificar, en la escuela, cómo se dividen las personas dentro de la cultura, cómo se respeta en la división de clanes y cómo es la cultura de otros pueblos.*

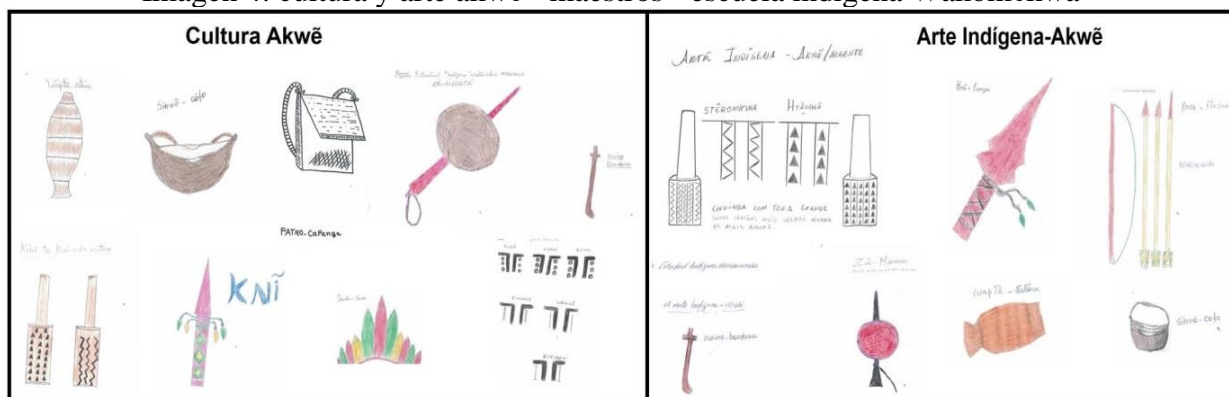
*[...] Asegurar la identidad y mejorar el aprendizaje.*

*[...] Sabemos que el arte en la escuela es una disciplina muy importante que trae consigo la emoción de que la persona se sienta feliz.*



A través de estos relatos, percibimos el sentimiento de pertenencia que tienen con relación a la escuela, y lo positivo que es cuando se habla de cultura a través de la enseñanza de las artes. Discutir el arte indígena Akwẽ sería, para los maestros, el medio de "*representar una identidad cultural Xerente*", así como la oportunidad de "*experimentar la cultura en la vida cotidiana, la danza, el canto y las artesanías que se encuentran entre nosotros*."

Imagen 4: cultura y arte akwẽ - maestros - escuela indígena Wakõmẽkwa



Fuente: [22] (p.203)

La Base Curricular Común Nacional - BNCC discute el arte en una dimensión educativa, como lo que puede contribuir a un diálogo intercultural, pluriétnico y plurilingüe, basado en la experiencia artística como práctica social, considerando: la diversidad cultural y étnica existente en el país, con sus respectivos idiomas de origen. En este sentido, los estudiantes en sus actividades deben desarrollar una experiencia artística, siendo los protagonistas y creadores de una obra que requiere una relación entre arte y cultura. En este proceso, la creación, la crítica, la sensibilidad, la fruición y la reflexión deben estar presentes y interactuar desde la experiencia artística que el estudiante está experimentando en el entorno escolar [23] (p.190-191). Y esta es la aspiración de los profesores cuando se habla del arte en la escuela, que está asociado y conceptualizado a la cultura, sus sentidos de cultura están muy próximos.

Es importante señalar que el plan de estudios del estado de Tocantins cumple con los requisitos especificados en las bases legales a nivel federal, como se describe en el Marco Curricular Nacional para la Educación Indígena - RCNEI [11]. Las asignaturas de lengua indígena, artes y cultura e historia y cultura indígena, se planifican y desarrollan regularmente en las actividades de la escuela wakõmẽkwa. Los maestros, a su manera y con sus dificultades pedagógicas, han mantenido su cultura presente en el entorno escolar en un intento por preservar las tradiciones indígenas. Muniz indica que son las disciplinas que más

contribuirán al desarrollo de la perspectiva intercultural en el plan de estudios indígena. Deben desarrollarse promoviendo la reflexión crítica y no solo a nivel de ejecución, como se ha observado en la rutina escolar [24] (p.112-113).

Según Barbosa, el plan de estudios de arte debe ser uno que instigue al alumno a percibir y reflejar sus reacciones estéticas al contacto con el arte, frente a las diversas manifestaciones del arte en el mundo. Pero para eso, debe ser abierto y flexible y no una descripción del contenido y todo lo que el maestro debe hacer al enseñar arte. Además, es necesario construir y vivir el currículo de acuerdo con la realidad local, contemplando otros conocimientos, considerando el conocimiento de otras culturas, pero no como lo más importante [25] (p.72).

De esta manera, superando la visión colonizadora y promoviendo una relación dialéctica entre la cultura universal y particular, haciendo presente el principio de igualdad y diferencia en el ambiente escolar indígena. Entonces sí estaríamos avanzando con acciones que puedan colaborar en la realización de diálogos interculturales críticos, superando los falsos universalismos, lo cual no es imposible [3].

Lagrou enfatiza que el arte indígena, cuando se trabaja en un contexto educativo, debe considerar las especificidades de producción de cada pueblo, sus identidades. Cada pueblo tiene su tradición que lo caracteriza como tal, con conocimientos complejos con relación al mundo, a la naturaleza y sus relaciones entre todo esto [26] (p.92). Y estos conocimientos no pueden olvidarse al promover la educación artística en una escuela indígena. En este proceso, debe fomentar el respeto, la multietnicidad, la pluralidad y la diversidad, y no la estandarización de la educación artística como la encontramos hoy en las escuelas. Y el arte ofrecido en la escuela como disciplina, desafortunadamente, no tiene como no ser estandarizado. Ocurre una pedagogización a través de la imposición curricular. Esto lo impone un sistema que ha guiado la educación desde el comienzo de su historia. Solo cambian los discursos, la forma de presentación, pero el modelo es el mismo para servir a la clase dominante, al conocimiento que esa misma clase considera universal.

Como vimos en la Ley de Directrices y Bases - LDB, n° 9.394/96, la enseñanza de las artes es un componente obligatorio de la educación básica que debe tener en cuenta el conocimiento regional para su desarrollo en el ambiente escolar [12] (p. 19). En la BNCC, la disciplina de las artes se presenta como un componente del lenguaje y debe abarcar todos los lenguajes artísticos: artes visuales, danza, música y teatro. Sus acciones deberían promover el intercambio entre culturas y favorecer el reconocimiento y las diferencias entre ellas [23]

(p.189). Las clases en la escuela Wakõmẽkwa se superponen al lenguaje de las artes visuales y esto está relacionado con la cosmovisión y cultura de los indígenas, como la pintura corporal, que el grupo siente como arte. La disciplina artística, vista y desarrollada en una dimensión educativa, puede contribuir a un diálogo intercultural, multiétnico y multilingüe, basado en la experiencia artística como práctica social, siempre que se trabaje desde una perspectiva crítica y no solo demostrativa. Siempre que no esté estandarizado por un plan de estudios racionalista, industrial y administrativo [20]. La lucha de los pueblos indígenas se está moviendo hacia este logro, especialmente cuando reclaman sus derechos con respecto a la autonomía escolar. Percibimos situaciones como la manifestación de la comunidad contra el proceso simplificado de selección del director de la escuela, o incluso la resistencia al uso de material didáctico puesto a disposición por el estado, buscando otros recursos didácticos para enseñar, tales como manuales producidos por el pueblo indígena.

La SEDUC ha estado tratando de cumplir con lo que se especifica en los documentos oficiales, estableciendo pautas y normas para regular la educación indígena en el estado de Tocantins, en conformidad con la ley 9.394/96, las escuelas en el estado deben ser específicas, bilingües e interculturales [27]. En 2013, la SEDUC, en asociación con el consejo de educación escolar indígena de Tocantins – CEEI-TO, preparó la primera propuesta pedagógica para la educación escolar indígena en el estado de Tocantins – PPEEI-TO. La enseñanza de las artes se contempla en las disciplinas de lengua, arte y cultura indígenas e historia y cultura indígenas, que deben desarrollarse con el objetivo de mantener la cultura indígena presente en el ambiente escolar, sirviendo como un instrumento para la preservación cultural de las tradiciones indígenas.

Durante las actividades de investigación en la escuela, identificamos que, actualmente, existe un conflicto político en la comunidad, que ha afectado la rutina de la escuela desde finales de 2017. Tanto es así que la escuela experimentó algunos cambios más en 2018: una de las comunidades a las que atendía la escuela ya no es parte del grupo y creó otra escuela; hubo, también, un cambio en la gestión de la escuela indígena Wakõmẽkwa del estado. Y en 2019, otra comunidad se disoció de la escuela, inicialmente con la intención de fundar otra en la comunidad, porque confiaban en promesas políticas, pero fracasaron y, según informaciones, los estudiantes se inscribieron en otra escuela de la comunidad. Actualmente, la escuela Wakõmẽkwa sirve a tres comunidades: Riozinho, Sangradouro y Brejo Novo. Según Pierre Bourdieu, esto se debe a que, a pesar de estar en un ámbito donde las personas tienen, aparentemente, los mismos objetivos y valores, uno aún puede encontrar relaciones de

fuerza y dominación, lo que puede reflejarse en un juego de intereses que no corresponde a todos los que viven en ese lugar. El campo es un reflejo de las luchas de los agentes, grupos e instituciones [1] (p.122).

Aun con las disposiciones legales, con la lucha de los pueblos indígenas en los movimientos durante su historia, en los que incluso participaron en cargos políticos en la gestión escolar y dentro del aula, la escuela indígena aún no es la que buscan sus pueblos. Otro problema, no menos grave, que se enfrenta en la rutina escolar, es la constante reivindicación por ser escuchado. Esto refleja el predominio de prejuicios y puntos de vista coloniales. Ellos necesitan conquistar ese espacio. Existe un colonialismo mental y un relativismo cultural que ha impedido que los conocimientos de la escuela se relacionen con los conocimientos formales.

### 3. **BDÂDI ADU IT KMÃWAZRÊ DA<sup>14</sup>: PUERTAS QUE ABRIR**

Se observa que en la escuela los sistemas y dispositivos que se mueven dentro de sus estructuras sociales son reflejos de prácticas, tanto individuales como colectivas, que establecen rutinas corporales y mentales. Los sistemas, que pueden ser estables o removibles, se convierten en principios que generan y organizan prácticas y representaciones de una clase de sus condiciones de existencia.

En este sentido, reinventar la escuela indígena es una condición *sine qua non*, a través del diálogo entre igualdad y diferencia. Es necesario encontrar formas, considerando las demandas locales y específicas de la comunidad escolar de Wakõmêkwa para desarrollar la enseñanza basada en los principios del pensamiento post-abisal. Por lo tanto, luchar por un orden social y educativo que supere la lógica de apropiación/violencia de las prácticas de epistemicidio, interrumpiendo la matriz colonial por una lógica de regulación/emancipación [8], [2,3].

La revisión de la legislación y el plan de estudios en este escenario también es una condición indispensable, por lo que establece criterios para la construcción de un plan de estudios, en la perspectiva rizomática, que también subyugue el rigor del plan de estudios oficial de la escuela, impuesto en las escuelas indígenas [28]. Las nuevas discusiones para un plan de estudios flexible, específico y diferenciado ofrecen posibilidades para un proceso educativo que valora la territorialidad, la experiencia local y la identidad de las personas. Por

---

<sup>14</sup>Traducción del Akwẽ al portugués: Caminos recorridos

lo tanto, valorando el otro conocimiento que no se encuentra en el territorio de origen. Por eso, en este proceso de reivindicar, elaborar y discutir propuestas que puedan llevarse a cabo en la escuela indígena, de manera especial, Wakômëkwa, campo de este estudio, se debe involucrar a la comunidad escolar con sus representantes de liderazgo.

Además, pensar y desarrollar cursos de capacitación para maestros para un posible cambio en las prácticas educativas, para que se desarrollen teniendo en cuenta el saber-hacer y el hacer-hacer, basados en el sentimiento, la experiencia del ser, es igualmente importante [11]. El profesor influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ambiente escolar. Es necesario que esté preparado para lo que va a enseñar, basado en métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje. Tiene que tener claro lo que pretende enseñar, con objetivos educativos definidos, en señal, incluso, de respeto por sus orígenes. Uno de los maestros de la escuela encuestada informa que *"La dificultad está relacionada con la enseñanza debido a la falta de libros de texto en el idioma akwë. Los maestros tienen contenido, pero no saben cómo enseñar."*

En el espacio escolar, la enseñanza y el aprendizaje deben tener una intención, y deben planificarse y orientarse hacia algunos objetivos, para lograr una transformación de la capacidad intelectual del estudiante, de modo que, progresivamente, domine el conocimiento y las habilidades desarrolladas en la escuela y sepa cómo aplicarlos a su vida práctica. Esto ocurre debido a la capacidad del sujeto para aprender [4].

En consecuencia, para enseñar no es suficiente tener sólo el contenido que impartir. Para muchos, el aula es el lugar ideal para la enseñanza, pero no se puede limitar a ese espacio. Los docentes indígenas ven el proceso de enseñanza y aprendizaje como algo que sucede en la comunidad, porque está relacionado con la cultura, sus costumbres y los conocimientos tradicionales.

En esto, con las relaciones asociadas al conocimiento escolar, el estudiante se convierte en un sujeto, un agente activo y puede dar sentido a todo lo que experimenta en la escuela, ya que la relación con el conocimiento es la relación consigo mismo, con el otro y con el mundo. En consecuencia, estas relaciones pueden contribuir a la constitución de la identidad del alumno y él podrá comprenderse mejor frente al otro y mantener relaciones de intercambio con agentes de su cultura y otras culturas, a través de la interpretación del mundo que lo rodea. sin perder su esencia.

En este contexto, nos dimos cuenta, a partir de las indicaciones de este estudio, que la enseñanza de las artes, como expresión de la cultura Akwë, puede ser la posibilidad de una

(re)invenção de la escuela indígena para una práctica intercultural postcolonial en la escuela indígena Wakōmēkwa del estado.

#### 4. RÊSUKA<sup>15</sup> - REFERÊNCIAS

- [1] BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernanda Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- [2] SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Santos, B. S.; Meneses, M. P. (Eds). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010a.
- [3] SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.
- [4] LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- [5] LIBÂNEO, J. C. Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. In Libâneo, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* (pp. 47-59). São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- [6] DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia: com um estudo da obra de Durkheim, pelo prof. Paul Fauconnet*. 6. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- [7] DURKHEIM, É. *Da divisão do trabalho social*. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- [8] WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Coleção Digital*, Maio 25, 2009. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582>. Acesso em: 29 jan 2020.
- [9] FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 10 (23), 16-35, maio a agosto, 2003.
- [10] BRASIL *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar* / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. - 2 ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica).
- [11] BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1998.
- [12] BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 8. ed. atualizada. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.
- [13] TOCANTINS. *Lei nº 1038, de 22 de dezembro de 1998*. Publicado no Diário Oficial nº 753. Palmas: Governador do Estado do Tocantins/Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins, 1998.
- [14] ARAÚJO, R. N. de. *Os territórios, os modos de vida e as cosmologias dos indígenas Akwê-Xerente, e os impactos da UHE de Lajeado*. Tese de Doutorado. Fortaleza: PPGG/UFC, 2016.
- [15] LIMA, L. G. B. *Os Akwê-Xerente no Tocantins: território indígena e as questões socioambientais*. Tese de Doutorado. USP/FFLCH: São Paulo, 2016.
- [16] WEWERING, S. T. (Eds.). *Povo Akwê Xerente: vida, cultura e identidade*. Belo Horizonte: Editora Rona, 2012.
- [17] VENÂNCIO, M. & CHELOTTI, M. C. Efeitos Socioespaciais de Grandes Empreendimentos: o caso da barragem de Lajeado sobre o povo Xerente no Estado do Tocantins. *Espaço em Revista*, Janeiro-Junho, 2016. Disponível em:

<file:///D:/Users/Usuario/Downloads/42247-Texto%20do%20artigo-188522-2-10-20170106.pdf>. Acesso em: 29 jan 2020.

- [18] HENRIQUES, R. et al. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: Sedac/MEC, 2007.
- [19] SANTOS, J. L. dos. *O que é Cultura*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- [20] SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- [21] SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In Silva, T. T. da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- [22] SOUZA, R. C. *A educação escolar indígena intercultural e o ensino das artes: um olhar sobre as práticas da escola Wakômêkwa na comunidade Riozinho Kakumhu - povo Xerente - Tocantins*. São Paulo: Unesp, 2019.
- [23] BRASIL *Base Nacional Comum Curricular*. 3. ed. MEC: Brasília, 2017.
- [24] MUNIZ, S. de S. *Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do Magistério Indígena*. Dissertação. Araguaína: PPGL/UFT, 2017.
- [25] BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leitura no subsolo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- [26] LAGROU, E. *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Belo Horizonte: C/Arte, 2013.
- [27] TOCANTINS. *Lei Nº 78, de 20 de junho de 2007*. Palmas: Seduc/CEE, 2007.
- [28] DINIZ, F. P. S.; COSTA, A. C. L. da; DINIZ, R. E. S. Territórios, Rizomas e o Currículo na Escola. *Revista Educação*, 12 (2), 313-328, 2011.