



## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA NO ÂMBITO DO (DES)ARRAIGAMENTO ECOLÓGICO

*LA EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL EN EL MARCO DEL  
(DES)ENRAIZAMIENTO ECOLÓGICO*

*INDIGENOUS INTERCULTURAL EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF THE  
ECOLOGICAL (UN)ROOTING*

Alexandre Martins de Araújo<sup>1</sup>,

Carlos Abs da Cruz Bianchi<sup>2</sup>

### **Resumo:**

Este artigo trata de questões inerentes à educação intercultural indígena e a crença em seu papel na revitalização dos saberes tradicionais. Partindo de fontes diversas e utilizando uma abordagem ecológica com ênfase nos domínios alimentares, buscamos entrever as implicações entre as estratégias educacionais propostas pelo Núcleo Takinahakỹ (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás e o desinteresse de seus alunos em realizar trabalhos relacionados à retomada de suas memórias e práticas bioculturais. Notamos que tal desinteresse resulta de novos padrões adaptativos surgidos em situações de severas mudanças de estado em seus sistemas socioecológicos tradicionais. As reflexões que apresentamos aqui indicam a necessidade de novas possibilidades metodológicas, no âmbito da educação intercultural, para a compreensão das relações entre as sociedades indígenas envolvidas e suas escolhas quanto à recriação de suas práticas tradicionais.

**Palavras-chave:** Educação indígena; Domínio alimentar; Sistemas socioecológicos.

---

<sup>1</sup> Historiador, Mestre e Doutor em História. Professor do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, e-mail: amartins@ufg.br

<sup>2</sup> Biólogo, Mestre em Ecologia, Doutor em Wildlife Science. Professor do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, e-mail: cbianchi@ufg.br

**Abstract:**

This paper deals with issues inherent to indigenous intercultural education and the belief about its role in restoring traditional practices and knowledge. Using different sources of information and taking an ecological approach with emphasis on food domains, we seek to understand the implications between educational strategies proposed by the Núcleo Takinahakỹ (NTFSI) at the Universidade Federal de Goiás and the indifference of students in accomplishing academic assignments related to resumption of their biocultural memories and practices. We noted that such indifference is a result of new adaptive patterns that have emerged from situations of severe changes in the state of their traditional socioecological systems. The reflections we bring here indicate the need of new methodological possibilities in the scope of intercultural education to understand the relations between indigenous societies and their choices regarding the recreation of traditional practices.

**Keywords:** Indigenous education; Food domain; Socioecological systems.

**Resumen**

Este artículo trata temas inherentes a la educación intercultural indígena y la creencia sobre su papel en la restauración de prácticas y conocimientos tradicionales. Utilizando diferentes fuentes de información y con un enfoque ecológico con énfasis en los dominios alimentarios, buscamos comprender las implicaciones entre las estrategias educativas propuestas por el Núcleo Takinahakỹ (NTFSI) de la Universidade Federal de Goiás y la indiferencia de los estudiantes en el cumplimiento de las tareas académicas relacionadas con reanudación de sus memorias y prácticas bioculturales. Notamos que tal indiferencia es el resultado de nuevos patrones adaptativos que han surgido de situaciones de cambios severos en el estado de sus sistemas socioecológicos tradicionales. Las reflexiones que traemos aquí señalan la necesidad de nuevas posibilidades metodológicas en el ámbito de la educación intercultural para comprender las relaciones entre las sociedades indígenas y sus elecciones en cuanto a la recreación de prácticas tradicionales.

**Palabras clave:** Educación indígena; Dominio de alimentos; Sistemas socioecológicos.

## Escola indígena e temática da autonomia

A escola foi uma das instituições trazidas pelos colonizadores que nunca fez parte das sociedades indígenas. Quando os povos nativos puderam experimentá-la, foi com o propósito de serem dominados por meio da imposição de conhecimentos, de novas línguas e de costumes ocidentais, ou seja, aquela escola buscava apagar os saberes tradicionais existentes para tornar os indígenas *civilizados* (FREIRE, 2004; MAHER, 2013).

A ideia de utilizar a escola *a favor* dos indígenas e de seus saberes é recente e surgiu depois de muita luta pelo reconhecimento do direito destes povos à uma educação formal (MATOS *et al.*, 2019). Atualmente, a chamada *educação escolar indígena* pode ser vista como um novo caminho para a perpetuação dos conhecimentos tradicionais junto das comunidades, conforme expressa, inclusive, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996 – artigo 78, inciso I). Tanto é assim que se reivindica o estabelecimento de uma educação diferenciada, específica, plurilíngue e inclusiva, onde os próprios índios possam decidir o que querem e não querem tratar nestes espaços educacionais (BANIWA, 2019). Na maioria dos casos, temos observado que a escola indígena busca falar de aspectos culturais, linguísticos e socioecológicos de seus povos, além de promover projetos societários como forma de retomar, revitalizar e valorizar componentes culturais já tão afetados pelas relações com as sociedades circundantes.

Por outro lado, o reconhecimento desta escola como um espaço de construção e manutenção do conhecimento indígena, passa, entre outras questões, pela observação de normas legais definidas pela sociedade externa (TASSINARI; GOBBI, 2009) e pelo atendimento da demanda por professores que possam atuar em seus espaços. Para que sejam específicas e diferenciadas, nada mais adequado que o corpo docente seja formado prioritariamente por professores indígenas, detentores de conhecimentos e saberes próprios de cada povo. Assim surgiram as licenciaturas indígenas, com o intuito de formar professores, habilitados em nível superior, para atuarem nas escolas das comunidades (GRUPIONI, 2013; BANIWA, 2019). A formação destes profissionais tem duplo benefício, pois atende àquelas exigências legais de reconhecimento das escolas indígenas como instituições oficiais de ensino, e supre as necessidades dos povos indígenas de terem membros da própria comunidade atuando como docentes em suas escolas. No Brasil e em outros lugares, convencionou-se tratar muitos cursos de licenciatura indígena como *Educação Intercultural* por três razões: 1) porque geralmente abrigam uma grande diversidade de povos, línguas e saberes; 2) porque a formação de professores indígenas tem sido feita integralmente em instituições de ensino superior não-indígenas e, primariamente, por professores universitários também não-indígenas, e 3) porque os projetos pedagógicos e currículos de formação nestes cursos são voltados majoritariamente para os conhecimentos tradicionais indígenas, mas também incluem outras áreas do saber, como línguas (como português e inglês) e conhecimentos contemporâneos (como informática, metodologias de pesquisa etc.), além da realização de estágios pedagógicos e trabalhos de conclusão de curso. Em alguns lugares discute-se, inclusive, a necessidade de que os egressos destas licenciaturas sejam atuantes na construção dos projetos político-pedagógicos das escolas de suas aldeias, tendo por base

a formação que obtiveram nas universidades e as demandas locais de suas comunidades (JANUÁRIO *et al.*, 2013; NTFSI, 2019).

A revitalização de saberes, línguas e conhecimentos tradicionais têm sido trabalhada pelos cursos de educação intercultural como forma não apenas de tentar reverter aquilo que foi negado desde a colonização, mas como uma maneira de perpetuar e valorizar a diversidade cultural que ainda existe. Neste sentido, muitos acadêmicos nestas universidades são estimulados a realizarem seus trabalhos finais de curso e estágios pedagógicos nas escolas locais, em conformidade com as demandas apresentadas pelas comunidades (ROCHA; BORGES, 2013). Assim, entre os temas mais recorrentes para estas atividades estão cantos, rituais, línguas, pinturas, artesanato, caça, roças, pesca e plantas medicinais. Em termos práticos, para a realização dessas atividades de pesquisa, invariavelmente, se recorre aos anciãos e anciãs, considerados pelos estudantes a principal fonte de sabedorias e experiências capaz de nutrir suas pesquisas. Estabelece-se assim, uma nova modalidade de registro de saberes entre gerações.

Embora sejam inegáveis os avanços conquistados no âmbito da educação escolar indígena superior, seja pelo crescente envolvimento e participação de alunos e lideranças nas lutas por seus direitos, seja pela expansão e notoriedade alcançada pelos cursos de licenciatura intercultural, ou mesmo pelo engajamento de um número cada vez maior de universidades, há, no entanto, determinados aspectos que, no nosso entendimento, precisam ser melhor avaliados, especificamente aqueles que dizem respeito a ideia da escola indígena ter se tornado um espaço legítimo onde se alcança a retomada, manutenção e perpetuação de saberes e práticas tradicionais. Neste estudo, discutimos alguns indícios que apontam para um panorama de rupturas desses saberes e práticas no próprio contexto da educação intercultural indígena. A motivação deste trabalho é discutir se as atividades escolares que registram práticas tradicionais e retomadas de aspectos sociolinguísticos, festivos e religiosos, na forma como têm acontecido, são capazes de assegurar a autonomia e manutenção de padrões adaptativos e culturais dos povos indígenas como se diz estar sendo feito. Assim, para discutir essa questão, utilizamos uma abordagem ecológica (sentido amplo) de aspectos ligados ao domínio alimentar dos povos indígenas presentes no curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás. Nossa percepção parte de experiências próprias vivenciadas nas aldeias, de reflexões feitas em sala de aula com os estudantes, da leitura de produções acadêmicas do curso e de debates com professores envolvidos na educação escolar indígena. Mais especificamente, trazemos exemplos de cenários de rupturas provocados por três situações: 1) desacoplamento entre práticas de produção alimentar tradicional nos territórios indígenas; 2) influência do *modus operandi* não indígena sobre as escolhas alimentares nas aldeias e 3) amnésia biocultural (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2008) provocada por quebras nas dinâmicas coevolutivas e produtivas entre natureza e cultura. Embora tais cenários sejam constantemente visitados pelas práticas escolares da educação intercultural, acreditamos que os caminhos tomados sejam insuficientes para desencadear processos capazes de fazer com que os povos indígenas envolvidos mantenham a autonomia de seus domínios alimentares e, por extensão, de seus sistemas socioecológicos, como se tem dito ocorrer.

## Sistemas socioecológicos indígenas e seus domínios alimentares

Diante Iniciamos pelos sistemas socioecológicos, uma vez que são exatamente no âmbito de suas dinâmicas que os domínios alimentares de cada povo se constituem. Desta forma, achamos proveitoso abriremos a discussão com a seguinte pergunta: há algum tipo específico de sistema socioecológico dentro do qual podemos delimitar as condições de existência das comunidades indígenas em questão?

Antes, faz-se necessário esclarecer que, ao buscarmos a especificidade de tal sistema socioecológico, não estamos querendo emoldurar as dinâmicas socioecológicas desses povos no interior de um espaço idealizado, em cujas fronteiras se erguem as velhas muralhas da dicotomia entre indígenas e não-indígenas. Ao contrário, trata-se do deslindamento das complexas relações que estabeleceram (e estabelecem) com seus entornos na produção de suas existências, entornos estes há muito palmilhado por populações não indígenas.

Pois bem, entre a maioria daqueles que se dedica às questões sobre resiliência e sustentabilidade dos sistemas biofísicos terrestres, há um consenso de que os usos humanos da natureza estão associados à manutenção de seus sistemas socioeconômicos. Neste sentido, conforme Buschbacher (2014, p. 11) “o conceito de sistemas socioecológicos está sendo usado para integrar os processos e componentes socioeconômicos e biofísicos”.

Tal consenso parece apontar para duas características gerais do fenômeno: a primeira sustenta que um sistema socioecológico pode ser delimitado sempre que houver acoplamentos ou interações entre sistemas socioeconômicos e sistemas biofísicos; outra característica é a da indissociabilidade entre os sistemas socioecológicos e as dinâmicas impostas pela globalização, pois, para Buschbacher (2014, p. 20): “sistemas socioecológicos, porém, existem dentro de um mundo globalizado cujos mercados, sistemas de governança internacional, tecnologia, demografia, cultura, clima etc. estão mudando a taxas sempre aceleradas”.

Apesar de concordarmos com a interconectividade entre os sistemas humanos e biofísicos, em escala planetária, acreditamos que, se por um lado a noção de sistemas socioecológicos consegue açambarcar a totalidade das interações entre os componentes socioeconômicos e biofísicos no âmbito de um mundo globalizado, por outro não nos parece ser adequada quando aplicada às relações entre populações indígenas e seus territórios tradicionais. Dito de outro modo, mesmo estando essas comunidades e seus territórios embutidos em um sistema mundial, suas histórias de acoplamento estrutural, e, por conseguinte, suas ontogenias<sup>3</sup> não podem ser comparadas àquelas de um sistema socioecológico em cuja formação esteve presente um elevado grau de intencionalidades, como ocorre com os não indígenas.

Diante de uma gama tão ampla de conceptualização dos sistemas socioecológicos, Salas-Zapata *et al.* (2011) propõem uma classificação, a fim de podê-los analisar por meio de um

---

<sup>3</sup> A ontogenia é a história de mudanças estruturais de uma unidade, sem que esta perca a sua organização. Essa contínua modificação estrutural ocorre na unidade a cada momento, ou como uma alteração desencadeada por interações provenientes do meio onde ela se encontra ou como resultado de sua dinâmica interna. Para saber como se realizam tais ontogenias em seus acoplamentos estruturais, veja Maturana e Varela (2005).

único conceito de sustentabilidade. Assim, esses autores encontraram três tipos de sistemas socioecológicos: 1) Sistemas desenhados-controlados; 2) sistemas desenhados-não controlados e 3) sistemas não desenhados-não controlados. Enquanto os dois primeiros têm como principal característica a presença de altos níveis de intencionalidade e controle humano na configuração e no funcionamento de seus componentes, o terceiro se caracteriza por ser menos incisivo no que diz respeito a interferência humana nas dimensões temporais e espaciais de sua realização (SALAS-ZAPATA *et al.*, 2011, p. 138-139).

Podemos dizer que nos sistemas não desenhados-não controlados, as relações entre cultura e natureza se nos apresentam, assim, de uma maneira não hierarquizada, quando comparados aos outros dois sistemas anteriores em que a prevalência do domínio humano sobre o ecossistema é a sua tônica. Nos sistemas não desenhados-não controlados uma cultura “por sí misma no es un sistema socio-ecológico pero se constituye como tal cuando es delimitada, como sistema, a partir de su relación con el territorio, los ecosistemas y la actividad económica de los pobladores que la comparten” (Íbidem, p. 139).

Desta feita, pensamos ser o conceito de *sistemas não desenhados-não controlados* aquele que melhor responde à nossa pergunta sobre qual o tipo específico de sistema socioecológico poderíamos situar as comunidades indígenas em questão. Em outras palavras, tal categoria nos revela um cenário de incontáveis histórias de acoplamentos estruturais onde humanos, fauna, flora e fatores abióticos constroem seus próprios mundos conforme interagem entre si.

A todas essas dinâmicas de acoplamentos entre grupos humanos e seus entornos, ocorridas no âmbito de sistemas não desenhados-não controlados, chamamos de arraigamento ecológico<sup>4</sup>. Em linhas gerais, o arraigamento ecológico corresponderia a um conjunto de estratégias adaptativas, historicamente construídas em situações de enfrentamentos recorrentes às perturbações do meio. Com o tempo, e se essas interações permanecerem congruentes, tais estratégias se consolidam numa verdadeira constelação de padrões de ação, integrados e combinados entre si. Tais padrões podem ser vistos sob as mais diversas formas, podendo variar desde o controle sobre o entorno (p. ex. conhecimento das condições edafoclimáticas e fitofisionômicas do ambiente), passando pela produção de intrincados sistemas cosmológicos e cosmogônicos, chegando até o estabelecimento de políticas de convívio com as populações envolvidas.

Importante ressaltar, no entanto, que a ênfase dada aqui aos sistemas socioecológicos e suas dinâmicas para se discutir a questão da autonomia dessas populações em seus territórios, não deve ser interpretada como sendo algum tipo de supervalorização dos fatores ambientais em detrimento daqueles associados à cultura. Pois, temos a consciência dos importantes resultados alcançados pelas vertentes antropológicas na compreensão de uma infinidade de sistemas de relações estabelecidos entre numerosas populações e seus ambientes; em específico o campo da antropologia de abordagem

---

<sup>4</sup> Noção elaborada por Alexandre Martins de Araújo para compreensão de fenômenos de adaptabilidade, envolvendo tanto migrantes em regiões periurbanas como alguns povos indígenas vinculados ao Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás – UFG.

ecológica, que há décadas vem se dedicando ao estudo de tais relações, como podemos ver sintetizado nos trabalhos de Milton (1997) e Moran (2010).

Nossa ideia aqui é a de tão somente poder abrir outras possibilidades metodológicas para se compreender os fenômenos socioambientais decorrentes de tais interações. Assim sendo, nosso principal argumento é justamente o de poder mostrar ao leitor quão frágil pode se tornar qualquer tentativa de se compreender um dado sistema cultural quando não se leva em conta as condições ambientais de sua criação e recriação. Ou seja, aqueles fios que, desde a perspectiva da antropologia, tecem as *teias simbólicas* de uma dada cultura, são tramados não somente no âmbito de sistemas de *representações mentais*, conforme nos diz Ingold (2010), mas, também no solo por onde pisam e atuam seus tecelões e tecelãs.

Quanto aos domínios alimentares dos povos indígenas, achamos que um bom exercício para nos aproximarmos de suas características gerais seria confrontar dois conhecidos conceitos: *segurança alimentar* e *soberania alimentar* - ambos dedicados a um problema estrutural comum, a fome no planeta. Nas propostas de soberania alimentar, encontramos um desenho mais próximo daquilo que, para nós, define a ideia de domínio alimentar indígena:

Soberanía alimentaria es el derecho de cada nación para mantener y desarrollar su propia capacidad para producir los alimentos básicos de los pueblos, respetando la diversidad productiva y cultural. Tenemos el derecho a producir nuestros propios alimentos en nuestro propio territorio de manera autónoma. La soberanía alimentaria es una precondition para la seguridad alimentaria genuina. (VIA CAMPESINA, 1996 apud CATAÑO HOYOS; D'AGOSTINI, 2017, p. 182).

Já a sua congênera, segurança alimentar, é oposta à nossas ideias sobre domínio alimentar indígena, uma vez que não desassocia o direito à alimentação do monopólio internacional da produção e distribuição de alimentos. Como nos lembram Cataño Hoyos e D'agostini (2017, p. 174): “a Segurança Alimentar é a proposta dos Organismos Multilaterais”.

Neste sentido, e independente do tipo de dinâmica socioecológica, levada a cabo por cada uma das comunidades indígenas envolvidas, do ponto de vista endógeno, nos interessa apenas compreender qual o lugar que tais comunidades reservam a seus domínios alimentares tradicionais no âmbito do atual quadro de mudanças de seus padrões adaptativos, surgido em razão dos novos processos de acoplamentos estruturais aos quais elas têm se lançado, no caso em questão, o acoplamento à dimensão da educação intercultural proposta pelo Núcleo Takinahaky da UFG.

## **Evidências de rupturas encontradas na educação intercultural do Núcleo Takinahaky**

O curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás está estabelecido no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI) e foi criado no ano de 2006, como resultado do grande esforço de um grupo de docentes da universidade imbuídos na luta pelos direitos dos povos indígenas, em especial pelo direito a uma educação intercultural crítica, portanto, livre da velha política indigenista

integracionista. Até o momento, são catorze anos de intensas atividades de ensino, pesquisa e extensão, sempre pautadas por concepções interculturais e transdisciplinares<sup>5</sup>, com ênfase na visibilidade dos saberes dos povos indígenas. "(...) Atualmente, o curso contempla 286 estudantes de 27 povos residentes nos estados de Goiás, Tocantins, Maranhão, Mato Grosso e Minas Gerais, tendo formado até o presente 237 professores e professoras indígenas" (NTFSI, 2019, p.16). Devido à integração de saberes, ao respeito mútuo e ao comprometimento entre professores e alunos, o NTFSI vem se consolidando como uma referência em educação intercultural no país, seja na formação de intelectuais indígenas seja na produção de materiais especializados.

A produção desses docentes contempla projetos de ensino, pesquisa e extensão, dos quais se originaram diversos livros científicos, teóricos, didáticos e paradidáticos, além de jornais, sendo muitos deles em parceria com discentes atuais ou egressos/as do curso. Há, ainda, as reflexões das ações pedagógicas desenvolvidas em áreas indígenas, publicadas por meio de relatórios, e vários textos de orientação de estágio e práticas pedagógicas. Toda essa produção tem revelado um pouco da inovação teórica e metodológica que tem sido construída pelos/as estudantes e docentes do curso de Educação Intercultural desde sua implantação, em 2007, e tem contribuído para a construção e a adoção de novas práticas pedagógicas em outros cursos da UFG (NTFSI, 2019, p.16).

Como dito antes, nossa percepção sobre as rupturas de saberes e práticas ligadas aos sistemas socioecológicos tradicionais dentro das atividades da educação intercultural surgiu inicialmente de experiências que vivenciamos na universidade, nas aldeias durante as etapas de estudos em terras indígenas e da participação em debates sobre o assunto com alunos e professores do curso. A partir destes elementos, definimos estratégias para explorar nossa ideia, buscando informações que subsidiassem uma discussão mais robusta.

A primeira estratégia foi a proposição de atividades orientadas em sala de aula, relacionadas ao conhecimento, domínio e manutenção de práticas socioecológicas, agrárias e de hábitos alimentares por parte dos estudantes indígenas e suas comunidades. Mais especificamente, tratamos sobre o cotidiano de sustento da vida em família, investigando a atuação de diferentes gerações na abertura, no cultivo e na manutenção de roças nas aldeias. Além disso, discutimos sobre fontes e gastos de renda familiares, a fim de examinarmos de que maneira o sistema econômico vigente tem sido incorporado à realidade indígena, substituindo, eventualmente, as formas tradicionais de subsistência.

Na segunda parte, fizemos uma apreciação dos projetos extraescolares (trabalhos finais de curso) realizados pelos discentes e publicados pelo NTFSI numa série de dez volumes, denominada *Documentação de Saberes Indígenas*. Para tal, analisamos todos os registros de pesquisa e relatos que traziam, em seu conteúdo, termos e referências sobre práticas socioecológicas ligadas ao tema domínio alimentar. Assim, buscamos ativamente no corpo dos textos as palavras-chave "roça", "alimento", "alimentação", "coleta", "caça", "pesca", "planta" e "plantio". Nosso propósito foi primeiramente quantificar pesquisas que continham essas referências e, em seguida, avaliar como o assunto foi desenvolvido pelos estudantes do curso de Educação Intercultural.

---

<sup>5</sup> Estas concepções e seus significados são tratados no projeto pedagógico de curso (PPC) da Licenciatura em Educação Intercultural da UFG (NTFSI, 2019).

Com estas abordagens, agrupamos evidências que revelam cenários de quebras nos saberes e práticas tradicionais, e que surgem na realização de atividades escolares no âmbito da educação intercultural, conforme apresentado abaixo.

As atividades orientadas envolveram 139 estudantes de dezenove povos: Apinajé, Bororo, Caiapó, Gavião, Guajajara, Javaé, Kalapalo, Kamaiurá, Kanela, Kanela do Araguaia, Karajá, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinako, Tapirapé, Xavante, Xerente e Yawalapiti. A ampla maioria dos participantes é residente em aldeia indígena e está na faixa etária entre 20 e 65 anos.

Ao tratarmos de fontes e gastos de renda, não debatemos valores monetários, mas orientamos que todas as informações fossem pensadas considerando a renda familiar no contexto da discussão. O primeiro resultado marcante que encontramos foi que apenas 1% das famílias dos estudantes não possui qualquer tipo de renda. Dentre os demais, 38% informaram que a renda familiar é composta por algum auxílio em forma de bolsa (sem distinção de tipo como acadêmica ou social), somada a salário ou aposentadoria mensal (também sem distinção de fonte), 37% relataram somente salário ou aposentadoria, 14% disseram somente bolsa e os 10% restantes informaram combinações das categorias acima com outras fontes (p. ex. artesanato). Estes resultados confirmam o que já vem sendo notado por outros estudos sobre as fontes de renda e suas influências nos hábitos socioculturais dos povos indígenas brasileiros (LEITE, 2007; OLIVEIRA, 2010; CARDOSO *et al.*, 2009).

Com relação aos tipos de gastos realizados pelas famílias, os estudantes podiam apontar quantas categorias fossem pertinentes. Os resultados indicam quantas vezes cada despesa apareceu entre o total de participantes. Neste caso, 96% dos estudantes relataram que as famílias gastam recursos financeiros com "Alimentação", seguido de "Vestuário" (81%), "Tecnologia" (66%), "Medicamentos" (64%), "Transporte" (62%) e "Combustível" (51%). Além disso, quando pedimos para apontarem qual categoria representa o maior gasto, "Alimentação" (62%) foi seguida de "Combustível" (9%) e de "Transporte" (7%). Quando estreitamos o foco para "Alimentação", os estudantes tiveram que indicar os dez produtos mais adquiridos pelas famílias. O item "Arroz" (87%) foi o mais comum, seguido de "Feijão" (86%), "Óleo" (64%), "Carne" (55%) e "Açúcar" (54%). Ao apontarem o item mais consumido nas casas (podendo haver mais de um), apareceram arroz (88%), feijão (80%) e Carne (54%). Estes resultados são muito próximos do que foi relatado por Xerente (2017a) sobre a alimentação de seu povo. Além disso, resultados semelhantes já foram encontrados em outros estudos sobre as mudanças de hábitos alimentares entre os indígenas (CARDOSO *et al.*, 2009, p.107-114; MOURA *et al.*, 2010; LEITE, 2012).

Quando discutimos os conhecimentos sobre o cultivo e manutenção de roças, propusemos que eles indicassem quem, dentre os membros da família, mantém roça ativa. Podiam ser apontados representantes de até três gerações: anterior (pais e tios), atual (os próprios alunos e seus irmãos ou primos; e posterior (filhos ou sobrinhos). Também podiam ser indicadas desde uma única geração somente, agrupamentos de duas e até a combinação de todas. Segundo os relatos sobre quais as gerações estão envolvidas, a geração anterior apareceu em 60% das respostas, a geração atual em 53% e a geração posterior em 37%. Este resultado sugere que, quanto mais velhas as pessoas, maior é o envolvimento no cultivo de roças, mesmo não havendo como inferir o quanto *mais velho* significa, pela impossibilidade de definir faixas etárias para as gerações

indicadas no estudo. No entanto, essa tendência tornou-se mais clara quando avaliamos as respostas que indicaram apenas uma geração. Neste caso, a geração anterior apareceu em 30% das respostas, a atual em 19% e a posterior em 6%. Em outras palavras, há um evidente declínio da participação das gerações mais novas no cultivo de roças. Avaliamos ainda o envolvimento conjunto de gerações na transmissão dos conhecimentos sobre cultivo, por meio das respostas que indicaram desde gerações isoladas até todas agrupadas. Nesta perspectiva, 55% dos relatos apontaram que apenas uma das gerações mantém roça ativa, 20% indicaram duas gerações, 18% três gerações, 5% indicaram ninguém e 1% não respondeu. Podemos considerar que agrupamentos de duas ou três gerações representariam melhor uma coesão na linha de transmissão do conhecimento sobre o plantio de roças dentro das famílias. Segundo Paulo César Xerente (2017a, p. 94), “o trabalho na roça é prática familiar”, enquanto Rogério Srõne Xerente (2017b, p. 80) diz que “a prática e transmissão destes conhecimentos é feita entre gerações”. No entanto, isto parece não estar ocorrendo aqui, já que em 60% dos casos relatados há envolvimento de apenas uma ou nenhuma geração. Diversos autores indígenas oriundos do NTFSI apresentam relatos que confirmam esta situação (APINAJÉ, 2016; XERENTE, 2017a; SILVA, 2017).

Por fim, ainda nas atividades orientadas, investigamos os conhecimentos dos discentes sobre as roças nas aldeias, pedindo explicações detalhadas sobre vários aspectos, desde a escolha de uma planta, o preparo do local, época e o tipo de plantio (por semente, rama, raiz) e a colheita. A maioria (84%) demonstrou conhecer alguma forma de fazer a roça, no entanto, mais da metade (57%) não explicou de forma satisfatória todos os detalhes do processo do plantio até a colheita. Estes resultados vão ao encontro dos relatos de Karajá e Karajá (2015) e Xerente (2017c), que afirmam que somente os anciãos ainda detêm estes conhecimentos, sendo preciso revitalizar as práticas agrícolas e alimentares que estão sendo esquecidas.

Quanto a isso, ressaltamos que o desaparecimento de determinadas práticas agrícolas não implica no desaparecimento imediato de práticas alimentares derivadas. Nossas observações em campo têm mostrado que alimentos tradicionalmente plantados, passam a ser adquiridos nos comércios locais, próximos das aldeias, com recursos de outras fontes de renda. Um exemplo ocorreu entre estudantes indígenas do povo Akwẽ, que durante uma etapa do curso de educação intercultural, arrecadaram dinheiro para comprar mandioca, abóbora e peixe para suprirem a dispensa durante a semana de atividades escolares na aldeia.

Os resultados da segunda parte, correspondente à análise dos projetos extraescolares publicados na série *Documentação de Saberes Indígenas*, revelaram que, de um total de 65 produções feitas entre os anos de 2008 e 2010, 28% continham as palavras investigadas e foram, portanto, estudados mais detalhadamente.

A palavra “roça” foi a mais frequente nos textos analisados, aparecendo em 78% das pesquisas selecionadas. Todos os trabalhos descrevem uma redução drástica ou mesmo ausência de plantio de roças tradicionais nas comunidades. A razão para tal está ligada a um conjunto de fatores que vão desde a introdução de fontes de renda (salários e benefícios sociais) na vida dos povos indígenas (APINAJÉ, 2016; XERENTE, 2017a), a distribuição de cestas básicas ou alimentos trazidos da cidade pela FUNAI (XERENTE, 2017a; KARAJÁ; KARAJÁ, 2015), a preferência por alimentos industrializados (XERENTE, 2017d; XERENTE, 2017c; XERENTE, 2017b) e até mesmo a indisponibilidade de tempo das

famílias por estarem vinculadas ao trabalho ou estudo nas escolas da comunidades (XERENTE, 2017a). Além da redução ou desaparecimento das roças e dos hábitos de plantio, há grandes transformações ocorrendo em alguns dos lugares onde estas práticas ainda existem, conforme relatado por Lima (2018) e Xerente (2017b), onde são adquiridos ou fornecidos pela FUNAI, insumos e pesticidas a serem usados no plantio.

Nos trabalhos que analisamos, percebemos que este desligamento gradativo dos modos de produção alimentar tradicional estende suas consequências para além das relações socioecológicas, atingindo aspectos culturais e linguísticos também.

Weré Javaé, relata que danças tradicionais de seu povo ocorriam quando havia, “fartura” de alimentos:

A dança é realizada durante a noite, quando a aldeia está parada, sem a festa do aruanã, para o povo se animar, participar, cantar, gritar e se sentir feliz. Antes acontecia quando ocorria a colheita de alimentos na roça do povo e quando ocorria a pescaria de muito peixe, porque a dança é da fartura de alimentos (JAVAÉ, 2017a, p. 75).

Na mesma linha, Samuel Saburuá Javaé descreve uma das festas mais importantes e sagradas do povo Javaé sem a presença de alimentos tradicionais:

O Hetohokỹ é uma grande festa cerimonial e sagrada do povo Javaé (...). Hoje em dia quem sustenta a festa do Hetohokỹ é a associação da aldeia, com alimentos industrializados é um grande avanço tecnológico do mundo ocidental (sic), arroz, feijão, óleo de comida, macarrão, açúcar, refrigerantes, sucos, bolo de trigo, extrato de tomate, carne de gado, carne de porco e outros alimentos industrializados (...) (JAVAÉ, 2017b, p. 123).

Rogério Srõne Xerente (2017b) escreve sobre os conflitos que existem em realizar rituais tradicionais Akwẽ, como casamentos, nomeações e outras festas com alimentos que não seguem os hábitos de seu povo:

Até mesmo em cerimônias realizadas pelo povo Akwẽ em que não podia ser utilizado esse tipo de alimentação e seu preparo. (...) Para a realização de um dos principais rituais do povo Akwẽ, o Dasĩp, são necessários alimentos provenientes da caça, do peixe e da roça. Pela escassez mencionada e pela redução da prática de roça de toco, de vazantes e dos plantios feitos nos quintais, os Akwẽ substituem por produtos industrializados para realizar rituais coletivos. (...) foi realizado na aldeia Funil Sakrepra o ritual de nomeação de meninos e meninas. Para sua realização, foi necessária a compra de gado para substituir a carne de caça. Compraram também arroz, farinha, óleo, refrigerantes entre outros (XERENTE, 2017b, p. 94-95).

Ainda no âmbito da realidade do povo Xerente, no trabalho de Geovane Simnãkrã Pereira Xerente (2020), intitulado Roça Tradicional do Povo Akwẽ, vemos claramente sua preocupação quanto ao acelerado processo de substituição do modelo agroalimentar Akwẽ pelo modelo não indígena:

(...) hoje a maiorias das roças é derrubada com motosserra para facilitar as derrubadas, é mais rápido esse trabalhado de motor e homem branco vizinho, ou até indígenas mesmo, alguns já possuem motosserra e já tem prática de manusear para trabalhar, machado dificilmente é usado agora para derrubada, mas é usado somente para cortar lenha. E quando se realiza esse trabalho, a maiorias das vezes o dono da roça faz compra de comida industrializada para dar de comer ao trabalhador durante o serviço, por motivo que não tem alimento orgânico da roça que é sadio. Hoje a maioria da população consome alimento da

cidade, ou seja, alimento (industrializada), principalmente os funcionários da saúde, da educação, aposentados, e das famílias que tem benefício social e de mais órgão, que muitas vezes o Akwẽ que compra muito alimento da cidade pode ficar satisfeito por te de comer alimento pronto, mas isso é por não saber as consequências que pode trazer para família mais tarde (XERENTE, 2020, p. 17-18).

Um sinal de desestruturação da relação com a terra e o território é dramaticamente ilustrado por Augusto Kurarrá Karajá e Eva Lima Karajá (2015):

Quando as comidas foram substituídas pelas compradas foi como se afastasse também o povo da natureza, porque já não gostam de tocar e sentir a terra. Quando as roças eram queimadas, em seguida chovia no dia seguinte. Após a chuva, as pessoas iam nas roças plantar as sementes de frutas e podiam sentir aquele cheiro tão bom da terra molhada. As pessoas ficavam felizes, alegres. As mulheres com suas crianças alegres plantando as sementes. Hoje, parece que esta relação com a natureza se distanciou muito. As pessoas já não querem mais cultivar a terra, plantar os alimentos tradicionais, fazer o trabalho pesado, não sentem mais prazer neste trabalho, por isso muitos alimentos desapareceram do nosso meio. Muitas espécies de plantas hoje não existem mais. As pessoas só comentam e ficam lembrando com saudade daqueles tempos de fartura. Nessa época, a cultura também era mais forte, pois existiam os costumes tradicionais de comer certos pratos típicos juntos (KARAJÁ; KARAJÁ, 2015, p.141-142).

A quebra da relação entre o domínio alimentar e os aspectos culturais e linguísticos é preocupação revelada também por Edvan Guarani em seu estudo sobre hábitos alimentares do povo Xambioá (SILVA, 2017):

O trabalho extraescolar com o tema *Hábitos Alimentares do Povo Guarani* tem como objetivo coletar e documentar informações importantes sobre a alimentação desse povo, uma vez que esses hábitos alimentares revelam a Cosmologia do povo, e outros comportamentos relacionados à vida e o cotidiano do Povo Guarani de Xambioá. Esse trabalho surge da necessidade de revitalizar a cultura do povo, que aos poucos vem sendo esquecidos, (...) e, partindo do conhecimento dos hábitos alimentares, muitas outras questões podem ser tratado como a língua que vem sendo esquecido pelos mais jovens (SILVA, 2017, p. 11).

As práticas alimentares do Povo Guarani, é algo que vem sendo um pouco esquecido, principalmente pelos mais jovens, mas, que são hábitos que identifica o povo com sua cultura (...). Como muitos povos indígenas, que tem deixado suas atividades culturais, o Povo Guarani do Xambioá, também tem deixado algumas de suas práticas culturais. Nesse sentido, as práticas alimentares têm sofrido modificações (...) (SILVA, 2017, p. 21).

Um relato de Rogério Srõne Xerente (2017b) pode ser considerado uma síntese daquilo que, até agora, entendemos como evidências de rupturas e mudanças de domínio alimentar:

(...) 'Antigamente a nossa escola era Warã<sup>6</sup>, onde aprendíamos o suficiente para sobrevivência da língua, da cultura, das tradições e do povo', disse o ancião. Raimundo K. Xerente. Esse relato compara a forma de preparação de crianças e jovens que se está adotando hoje. Os pais estão escolhendo hoje a escola para complementar os seus ensinamentos aos filhos. Por isso os jovens estão nas escolas, muitos já concluíram o ensino médio e estão entrando nas universidades em diversos cursos. Esse e o novo meio de preparo para o trabalho da nova geração de Akwẽ, estudar e voltar para trabalhar para o seu povo. Após a sua formação em escolas ou universidades, ao conseguir um emprego esse jovem

---

<sup>6</sup> Reunião dos homens realizada no centro da aldeia

indígena passa a necessitar de salários pelo trabalho que desempenhar na sua comunidade. Dessa forma o seu tempo fica comprometido, dificultando a realização de algumas atividades como a prática de roças e caçadas. Muitos estão nessa situação tendo apenas uma alternativa, comprar produtos da cidade para o consumo na aldeia (XERENTE, 2017b, p.101).

Um último testemunho destas rupturas ficou evidente durante a segunda etapa escolar do tempo universidade de 2019. Com a finalidade de incentivar estudantes do NTFSI a trocarem sementes tradicionais entre si, foi desenvolvido o programa Banco de sementes tradicionais, em parceria com o Centro Primavese de Agroecologia – CEPA, da Escola de Agronomia da UFG. Embora tenha sido divulgado com bastante antecedência, quando convocados para a feira de troca na universidade, somente dois estudantes (etnias Krikati e Xerente) haviam trazido sementes. Entendemos esta situação como outro forte indício do que, neste estudo, chamamos de desarraigamento ecológico.

## O domínio alimentar não indígena e o sujeito desarraigado

O conjunto de informações agrupadas neste trabalho traz fortes evidências de outra maneira de se relacionar com o mundo em crescente globalização, distanciando as populações indígenas de seus domínios alimentares tradicionais.

Na perspectiva do arraigamento ecológico, o domínio alimentar, aqui reconhecido como práticas de produção, coleta, caça e consumo de alimentos corresponderia a uma das múltiplas dimensões na constelação de padrões de ação.

Acontece, porém, que qualquer um desses padrões está sujeito, enquanto durar a sua ontogenia, a mudanças contínuas em suas estruturas, justamente para se adaptar às perturbações do meio. Essas perturbações podem ser geradas por eventos de natureza endógena, como empobrecimento do solo devido a manejos inadequados, extremos climáticos, inundações etc.; ou exógena, tal como a presença de grandes sistemas agroindustriais no entorno, causadores de poluição, envenenamento de calhas hidrológicas e desmatamentos. Os eventos de natureza exógena são particularmente mais eficazes na desestruturação dos padrões de ação ligados ao domínio alimentar tradicional indígena, uma vez que escapam ao controle dessas populações. Em boa medida, é preciso dizer que tal desestruturação tem sido cada vez mais ligada a escolhas conscientes por parte dos sujeitos indígenas, que passam a adotar padrões alimentares não indígenas devido a uma intrincada teia de relações que mantêm com as populações envolventes, tanto dentro como fora de seus territórios.

Com base nas evidências discutidas neste estudo, deduzimos que os domínios alimentares tradicionais das comunidades indígenas das quais esses alunos fazem parte, se acham em situação de adiantado processo de desestruturação devido, principalmente, as constantes e múltiplas formas de interação acima mencionadas. Estas interações, conforme evidenciado pelas informações providas pelos alunos, têm proporcionado a eles (e a muitos de seus familiares) outros modos de conquista de alimentos, diferentes daqueles desenvolvidos no âmbito de seus arraigamentos ecológicos tradicionais. Os novos modos se dão, invariavelmente, pelo caminho da compra de alimentos industrializados viabilizada por salários, aposentadorias e bolsas.

Em decorrência disso, tais alternativas, ao se manterem em relativa constância, acabam se perfilando em novos padrões de ação adaptativos, ou seja, em outros tipos de domínio alimentar. Em que pese os graves problemas de saúde que acometem as comunidades indígenas submetidas a tais práticas alimentares, inferimos que a sua vinculação a domínios alimentares não indígenas delineia um cenário ainda mais desastroso. Referimo-nos ao acelerado processo de desarraigamento ecológico entre essas populações.

Em termos práticos, se o domínio alimentar indígena tradicional corresponde a uma das múltiplas dimensões da teia de padrões de ação que compõe o arraigamento ecológico, deduz-se daí que o abandono de tal domínio levaria a um processo de esvaziamento de sentidos e de descontinuidades entre os inúmeros padrões da teia.

Queremos ressaltar, no entanto, que tal processo de perda de sentido e descontinuidade se dá exatamente porque o abandono de que estamos tratando não deve ser confundido com os constantes fenômenos de modificação/adaptação por que passa um arraigamento ecológico ao longo de sua ontogenia. Antes, tal abandono deve ser visto como sendo a própria desintegração dessa dinâmica ontogenética, fortemente provocada por eventos de natureza exógena.

Pois bem, se para essas pessoas de quem estamos tratando o abandono de seus domínios alimentares tradicionais significou à adoção de um novo domínio alimentar, e se esse novo domínio tem sua origem e desenvolvimento fora do território indígena, conclui-se daí que essas pessoas já se encontravam em outros processos de acoplamento estrutural, do contrário não se sustentariam no âmbito do novo domínio alimentar, adotado conforme as influências da sociedade envolvente.

Com base no que está dito acima, podemos considerar essas pessoas como vivendo em pleno processo de desarraigamento ecológico, já que o arraigamento ecológico tradicional pouco, ou em nada lhes ajudaria na conquista de sua subsistência no âmbito do novo domínio alimentar adotado.

Mas, para os alunos e alunas que frequentam o NTFSI, e que também fazem parte do processo de desarraigamento ecológico, a situação se torna ainda mais complexa, pois, volta e meia são confrontados, durante toda a sua trajetória acadêmica, a desafios escolares que os obriga a produzir/criar estratégias educacionais que conduzam a valorização e a retomada de práticas e conhecimentos tradicionais nas suas comunidades.

Acontece, porém, que para esses alunos e alunas tais desafios não têm representado nenhum inconveniente, uma vez que possuem, sempre ao alcance de suas mãos, os chamados anciãos, carinhosamente prontos a lhes fornecer valiosas recordações sobre práticas e conhecimentos ancestrais.

Quanto a isso, queremos sublinhar que não condenamos o fato desses alunos e alunas recorrerem a seus anciãos e anciãs, a fim de obterem fontes para suas demandas escolares. Ao contrário, consideramos esse tipo de interação como sendo de extrema importância, não somente pela riqueza do material recolhido, como pode ser atestado nas inúmeras publicações realizadas por professores e alunos do NTFSI, como também pelas possibilidades metodológicas que se abrem para avançarmos em nossas discussões e pesquisas sobre os desafios da educação intercultural e intergeracional indígena.

Entretanto, se olharmos pelo ângulo do fenômeno do desarraigamento ecológico, ao qual situamos esses nossos alunos e alunas, perguntamos: O que esses jovens estudantes indígenas poderão fazer para suprirem tais demandas escolares quando seus anciãos e anciãs já estiverem partido? Haverá, num futuro próximo, outros anciãos e anciãs que terão herdado desses primeiros as mesmas habilidades e conhecimentos adquiridos em um arraigamento ecológico, ou já serão apenas *contadores de causas* sobre tais *fazer e saberes*, já que serão anciãs e anciãos desarraigados?

Tal questionamento ganha relevância quando nos deparamos com o fato de que, na maioria das vezes em que esses jovens professores e professoras indígenas necessitam produzir atividades para seus alunos sobre temas que tratam dos saberes e práticas ancestrais de seus povos, seja sobre a produção de cestos ou de uma roça tradicional, invariavelmente, precisam recorrer a esses anciãos; o que, em nossa opinião, já os define como sendo futuros anciãs e anciãos desarraigados.

Neste sentido, tal quadro de desarraigamento ecológico faz surgir uma verdadeira cartografia de descontinuidades intergeracionais. Pois, é comum encontrarmos, convivendo numa mesma aldeia, pelo menos três categorias de sujeitos, no que diz respeito aos níveis de afinidade que mantêm com os padrões adaptativos tradicionais. Assim, e apenas para efeito ilustrativo, tais sujeitos podem ser caracterizados da seguinte maneira: 1) Os arraigados ecológicos, ou seja, aqueles que aprenderam os padrões adaptativos tradicionais fazendo e subsistindo neles; 2) Aqueles em processo de desarraigamento ecológico, ou seja, aqueles que aprenderam sobre tais padrões adaptativos, mas apenas pela observação de quem fez, não sendo capazes, assim, de reproduzi-los na prática, e 3) Os desarraigados ecológicos, ou seja, aqueles que aprendem sobre tais padrões adaptativos, menos observando quem faz, e mais ouvindo aqueles que dizem ter observado quem fez. Para efeito de nossas análises, podemos dizer que a primeira categoria corresponderia aos anciãos, a segunda aos nossos alunos e alunas do NTFSI, e a terceira aos jovens e crianças das escolas indígenas.

Dito isso, passamos a nos questionar sobre quais as possibilidades de ocorrer uma significativa retomada dos domínios alimentares tradicionais entre essas comunidades indígenas por meio das interações entre essas três categorias de sujeitos indígenas. Em outros termos, como professores indígenas em processo de desarraigamento poderão criar as condições necessárias para que seus alunos, já desarraigados, retomem seus domínios alimentares tradicionais, se tanto um como outro já se acham acoplados ao domínio alimentar não indígena?

Por último, caso este acoplamento já esteja totalmente consolidado entre eles, podemos então pensar que, no limite, quando, por meio de uma atividade extraescolar, retomam essa ou aquela prática ancestral, tal retomada encontra sentido menos nos padrões adaptativos ancestrais em que se originou, e mais nos novos padrões adaptativos gerados no âmbito do domínio alimentar não indígena onde se acham agora acoplados.

Objetivamente, ao entrevistarem um ancião sobre, por exemplo, os indicadores de tempo usados na prática de plantio de sua roça tradicional, registrando posteriormente essa memória no interior de seu trabalho extraescolar, toda essa operação, envolvendo ancião, aluno e orientador, transformaria esta memória biocultural em mera alegoria escolar, uma vez que o sentido prático de tal atividade seria tão somente garantir ao acadêmico

indígena a sua sobrevivência, física e social, no âmbito do novo domínio ao qual decidiu se acoplar, o domínio alimentar não indígena.

## Considerações finais

Como dito no início deste trabalho, são admiráveis os resultados conquistados no âmbito da educação intercultural indígena, tanto no que diz respeito à abertura de espaços acadêmicos para a inclusão do pensamento indígena, como as consequências deste movimento para a educação escolar das aldeias e para a sociedade geral. Tais resultados são também percebidos na qualidade dos trabalhos produzidos por centros de excelência como o Núcleo Takinahakỹ da UFG, onde estudantes, egressos e docentes são conjuntamente responsáveis não apenas pela produção de material didático bilíngue, incluindo livros, artigos e documentários, mas também pela busca e construção de novas maneiras de se pensar a escola indígena.

No entanto, os estudos realizados no âmbito do NTFSI se mostraram incapazes de perceber, entre seus alunos, o processo de consolidação de um cenário paradoxal, ou seja, quanto mais se avança nas estratégias de educação intercultural, orientadas para as retomadas culturais e sociolinguísticas, mais os alunos e suas comunidades se acoplam estruturalmente à uma realidade distinta, representada pelo domínio alimentar não indígena. Esta realidade retira os sentidos socioecológicos dos conhecimentos e das práticas tradicionais, que são retomadas exatamente durante o exercício da educação intercultural. Como afirmamos antes, tais sentidos só se materializam quando conhecimentos e práticas tradicionais se encontram, ontogeneticamente, ativos nos padrões de ações adaptativos no âmbito de seus sistemas socioecológicos tradicionais. Afastados desse âmbito, tais conhecimentos e práticas supostamente retomados são meras simbologias, fadadas a fazerem algum sentido apenas no interior da monumental arquitetura teórica da academia.

Arriscamos dizer que este paradoxo, cada vez mais evidente entre os povos indígenas, têm afetado também outros sistemas adaptativos complexos, como os campos da linguagem e da cultura. No entanto, e ainda assegurando a devida importância dos resultados alcançados pelas abordagens socioculturais e linguísticas, foi somente pela abordagem ecológica, cuja metodologia integra mente, matéria e vida, que nos foi possível entrever a existência de tal contradição.

Devemos ressaltar aqui que é fundamental respeitar a liberdade do pensamento indígena sobre as escolhas e decisões dos caminhos alternativos a serem tomados, especialmente ponderando sobre aquilo que consideram ser mais importante para seu povo e como se veem representados dentro de cada um destes inúmeros contextos. Assim, compreendemos e acatamos estas escolhas como parte do protagonismo indígena, mas alertamos que escolhas de caminhos que diferem dos padrões de ações adaptativos tradicionais, levam a outros arraigamentos, criando, extinguindo ou modificando estes padrões de ação, impedindo, deste modo, que sejam mantidas suas dinâmicas socioecológicas e, por conseguinte suas memórias bioculturais. Desta forma, faz-se necessário pensar, no conjunto de situações que se arranja o mundo atual, sobre o valor dos diversos elementos que compõem a teia existencial indígena, para que, se assim

desejado por cada povo, seja feita, de fato, a retomada, manutenção e perpetuação dos saberes indígenas.

## Referências

APINAJÉ, E. D. *Modos de exploração do babaçu: entre o capital e o tradicional*. 2016. 18 f. Monografia (Projeto extraescolar da Licenciatura em Educação Intercultural) – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, UFG, Goiânia.

BANIWA, G. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula/LACED, 2019. Disponível em: [http://laced4.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2019/09/MN\\_EducacaoIndigena.pdf](http://laced4.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2019/09/MN_EducacaoIndigena.pdf). Acesso em 09 out 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 16 set 2020.

BUSCHBACHER, R. A Teoria da resiliência e os sistemas socioecológicos: como se preparar para um futuro imprevisível? *Boletim Regional, Urbano e Ambiental*, Brasília, v. 9, p. 11-24, jan./jun. 2014. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5561?locale=pt\\_BR](http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5561?locale=pt_BR). Acesso em 09 out 2020.

CARDOSO, A. M.; HORTA, B. L.; COIMBRA JR, C. E. A.; FOLLÉR, M.; SOUZA, M. C.; SANTOS, R. V. *Inquérito nacional de saúde e nutrição dos povos indígenas*. Brasília: Fundação Nacional de Saúde, 2009. Disponível em: [http://ecos-redenutri.bvs.br/tiki-download\\_file.php?fileId=1284](http://ecos-redenutri.bvs.br/tiki-download_file.php?fileId=1284). Acesso em 02 ago 2020.

CATAÑO HOYOS, C. J.; D'AGOSTINI, A. Segurança Alimentar e Soberania Alimentar: convergências e divergências. *Revista NERA*, Presidente Prudente, v. 20, n. 35, p. 174-198, jan./abr. 2017. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4855/0>. Acesso em 09 out 2020.

FEITOSA, L. B.; VIZOLLI, I. Violência, luta e resistência: historicidade da educação rural à educação escolar indígena. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 4, e6233, p. 1-26. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e6233>. Acesso em 09 out 2020.

FREIRE, J. R. B. F. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. *In: CARVALHO, F. L. Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11-31. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7335401-Trajectoria-de-muitas-perdas-e-poucos-ganhos.html>. Acesso em 09 out 2020.

GRUPIONI, L. D. B. Quando a antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. *Pró-Posições*. Campinas, vol. 24, n. 2 (71), p. 69-80, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200006>. Acesso em 09 out 2020.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>. Acesso em: 04 out 2020.

JANUÁRIO, E.; SELLERI, F.; DE ÂNGELO, F. N.; THIAGO, F.; AWETI, A.; SILVA, M. H. Atuação dos professores indígenas egressos de cursos superiores no estado de Mato Grosso. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 16, n. 2, p.129-143, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/24372>. Acesso em 09 out 2020.

JAVAÉ, W. H. W. Txuara/Hinajé – Dança tradicional do povo Javaé. In: NAZARENO, E.; RIBEIRO, J. P. M. (Org.). **Documentação de saberes indígenas, Volume IX**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017a. p. 55-84.

JAVAÉ, S. S. Hetohoky: a grande festa do povo Javaé. In: NAZARENO, E.; RIBEIRO, J. P. M. (Org.). **Documentação de saberes indígenas, Volume IX**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017b. p. 85-144.

KARAJÁ, A. C. e KARAJÁ, E. L. Hábitos alimentares tradicionais do povo Karajá Xambioá. In: SILVA, Léia de Jesus; REZENDE, T. F.; NAZARENO, E.; NASCIMENTO, A. M. (Org.). **Documentação de saberes indígenas, Volume II**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2015. p. 129-236.

LEITE, M. S. Sociodiversidade, alimentação e nutrição indígena. In: BARROS, D. C; SILVA, D. O.; GUGELMIN, S. Â. (Org.). **Vigilância alimentar e nutricional para a saúde indígena**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 181-210. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327093782\\_Sociodiversidade\\_alimentacao\\_e\\_nutricao\\_indigena](https://www.researchgate.net/publication/327093782_Sociodiversidade_alimentacao_e_nutricao_indigena). Acesso em 07 out 2020.

LEITE, M. S. Nutrição e alimentação em saúde indígena: notas sobre a importância e a situação atual. In: GARNELO, L.; PONTES, A. L. (Org.). **Saúde Indígena: uma introdução ao tema**. Brasília: MEC SECADI, 2012. p. 156-183. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude\\_indigena\\_uma\\_introducao\\_tema.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_indigena_uma_introducao_tema.pdf). Acesso em 09 out 2020.

LIMA, C. B. F. Plantas medicinais do território Tapuia. In: SILVA, L. J.; COSTA, K; REZENDE, T. F.; OLIVEIRA, C. C. (Org.). **Documentação de saberes indígenas, Volume VI**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2018. p. 11-222.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC SECADI, 2013. p. 11-38. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em 09 out 2020.

MATOS, K. G.; MONTE, N. L. O Estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC SECADI, 2013. p. 69-114. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em 09 out 2020.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MILTON, K. Ecologias: antropología, cultura y entorno. *Revista Internacional de Ciências Sociais*, Madri, v. 154, p. 86-115, 1997. Disponível em: <https://ecolamancha.wordpress.com/2007/12/26/ecologias-antropologia-cultura-y-entorno-por-kay-milton/>. Acesso em 09 out 2020.

MORAN, E. *Adaptabilidade Humana: uma Introdução à Antropologia Ecológica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Editora Senac, 2010.

MOURA, P. G.; BATISTA, L. R. V.; MOREIRA, E. A. M. População indígena: uma reflexão sobre a influência da civilização urbana no estado nutricional e na saúde bucal. *Revista Nutrição [online]*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 459-465, mai./jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-52732010000300013>. Acesso em 09 out 2020.

NTFSI. *Projeto pedagógico do curso: Licenciatura em Educação Intercultural. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019.

OLIVEIRA, A. S. S. *Efeitos da monetarização nos hábitos de consumo da etnia Asuriní do Xingu, Altamira/PA*. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais, Universidade de Taubaté, Taubaté. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br:8080/jspui/bitstream/20.500.11874/957/1/Ana%20Silvia%20de%20Souza%20Oliveira.pdf>. Acesso em 09 out 2020.

ROCHA, L. M.; BORGES, M. V. A elaboração de projetos de pesquisa e dos projetos extraescolares numa perspectiva intercultural: desafiando o pensamento abissal. In: SILVA, M. S. P.; BORGES, M. V. (Org.). **Educação Intercultural. Experiências e desafios políticos pedagógicos**. Goiânia: PROLIND/SECADI/MEC/FUNAPE, 2013. p. 133-168.

SALAS-ZAPATA, W. A.; RÍOS-OSORIO, L. A.; DEL CASTILLO, J. Á. Bases conceptuales para una clasificación de los sistemas socioecológicos de la investigación en sostenibilidad. *Revista Lasallista de Investigación*, Antioquia, v. 8, n. 2, p. 136-142. 2011.

SILVA, E. G. Hábitos alimentares tradicionais do povo Guarani. In: SILVA, L. J.; NASCIMENTO, A. M.; NAZARENO, E.; RIBEIRO, J. P. M. (Org.). **Documentação de saberes indígenas, Volume IV**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017. p. 11-66.

TASSINARI, A. M. I; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>. Acesso em 09 out 2020.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Madrid: Icairia editorial, 2008. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/herbario/wp-content/uploads/2017/12/LAMEMORIABIOCULTURALpdf.pdf>. Acesso em 08 out 2020.

URQUIZA GÓMEZ, A.; CADENAS, H. Sistemas socio-ecológicos: Elementos teóricos y conceptuales para la discusión en torno a vulnerabilidad hídrica. *L'Ordinaire des Amériques*, Toulouse, n. 218, jul. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/orde.1774>. Acesso em 02 ago 2020.

XERENTE, P. C. Doenças crônicas nas comunidades Akwẽ: O diabetes. In: NAZARENO, E.; SILVA, L. J.; SILVA, J. A. F. (Org.). **Documentação de saberes indígenas na UFG: povo indígena Akwẽ - Xerente (Volume VIII)**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017a. p. 67-112.

XERENTE, R. S. O consumo de alimentos industrializados entre os Akwẽ. In: SILVA, L. J.; FERNANDES, J.; BORGES, M. V.; BRUNO, T. N. R. (Org.). **Documentação de saberes indígenas, Volume V**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017b. p. 69-118.

XERENTE, A. W. Alimento tradicional do povo Akwẽ Xerente. In: SILVA, L. J.; FERNANDES, J.; BORGES, M. V.; BRUNO, T. N. R. (Org.). **Documentação de saberes indígenas, Volume V**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017c. p. 45-68.

XERENTE, R. S. Plantas medicinais do povo Akwẽ - Xerente. In: NAZARENO, E.; SILVA, L. J.; SILVA, J. A. F. (Org.). **Documentação de saberes indígenas na UFG: povo indígena Akwẽ - Xerente (Volume VIII)**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017d. p. 113-152.

XERENTE, G. S. P. *Roça Tradicional do Povo Akwẽ*. 2020, 25f. Monografia (Projeto extraescolar da Licenciatura em Educação Intercultural) – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, UFG, Goiânia.

Recebido em: 12/10/2020

Aprovado em: 05/02/2021