

DOSSIÊ

Infância(s), Movimentos Sociais e Cidade: currículo(s) e formação docente

**As casas de pensamentos interculturais colombianas:
práticas pedagógicas, culturas indígenas e reflexões transnacionais*****Colombian intercultural thought houses: pedagogical practices,
indigenous cultures, and transnational reflections*****Flávio Santiago^a**

santiagoflavio2206@gmail.com

Susy Yarley Hinestroza Rodríguez^b

shinestroza@cinde.org.co

Roberta Cristina de Paula^c

rodepaula@hotmail.com

RESUMO

As Casas de Pensamentos Interculturais são instituições que visam valorizar as culturas dos diferentes povos indígenas da Colômbia, proporcionando uma educação que mire o fortalecimento das relações interculturais. O objetivo deste artigo é trazer reflexões a respeito das propostas pedagógicas voltadas a crianças de zero a cinco anos, realizadas nesses espaços que ressaltam as lutas dos povos indígenas colombianos em contextos urbanos, mantendo viva a cosmovisão de seus ancestrais. Além disso, ressalta-se que essa proposta pode dialogar e inspirar o cenário brasileiro, especificamente ao que se refere à primeira etapa da educação básica: a educação infantil. Com base nas análises, pode-se destacar que essa experiência colombiana fomenta ações criativas e transgressoras, tensionando a perspectiva de uma visão única acerca das relações, dos espaços físicos, dos conhecimentos partilhados e das práticas educativas vivenciadas.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação Infantil. Educação Indígena. Povos Indígenas.

ABSTRACT

Intercultural Thought Houses are institutions that seek to value the indigenous cultures of Colombia by providing an education that strengthens intercultural relations. This article reflects on the pedagogical proposals developed in these spaces for children from zero to five years old, which highlight the struggles of Colombian indigenous peoples in urban contexts to keep their ancestors' worldview alive. Moreover, this proposal can dialogue with and inspire the Brazilian scenery, especially regarding Early childhood education. Analysis highlight that this Colombian experience encourages creative and transgressive actions, questioning a single vision perspective about relations, physical spaces, shared knowledges, and educational practices experienced.

Keywords: Interculturality. Early Childhood Education. Indigenous Education. Peoples.

^a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

^b Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Sabaneta, Antioquia, Colombia.

^c Prefeitura Municipal de Campinas (PMC), Campinas, São Paulo, Brasil.

Introdução

Este artigo foi construído a partir de inquietações e conversas a respeito da experiência de resistência indígena colombiana referente ao processo de construção da proposta pedagógica das Casas de Pensamento Interculturais. O objetivo deste artigo é trazer reflexões sobre as propostas pedagógicas voltadas a crianças de zero a cinco anos, realizadas nesses espaços que ressaltam as lutas dos povos indígenas colombianos em contextos urbanos, mantendo viva a cosmovisão de seus ancestrais. Além disso, ressalta-se como essa proposta pode dialogar e inspirar o cenário brasileiro, especificamente ao que se refere à primeira etapa da educação básica: a educação infantil e, assim, por meio dessa perspectiva apresentar um breve histórico da conjuntura brasileira, trazendo reflexões/provocações de como a experiência colombiana pode nos inspirar no processo de construção de uma pedagogia que traga a perspectiva da interculturalidade embasada em uma educação intercultural.

A perspectiva intercultural necessita de uma “[...] práxis intelectuais dialógica para que não se pense ou fale sobre as diferenças, mas que se fale com elas e a partir delas” (Markus, 2017, p. 324). A Colômbia, como Estado social governado pelo Estado de direito, consagrou a diversidade étnica e cultural na sua Carta Magna de 1991 como um dos maiores bens da nação. Esse reconhecimento realçou o direito dos povos de receber uma educação de acordo com as suas visões de mundo, princípios e epistemologias ancestrais. Dessa forma, a educação como direito fundamental se tornou um baluarte para a valorização da ancestralidade, da oralidade e da memória dos povos. A Constituição de 1991 introduziu elementos importantes para reforçar o processo de identidade, socialização e afirmação dos grupos étnicos num país em que há aproximadamente 1.905.617 pessoas autorreconhecidas como indígenas, distribuídas em 115 povos nativos, conforme os resultados do Censo Nacional da População e Habitação de 2018, conduzido pelo Departamento Administrativo Nacional de Estatística (Dane). De acordo com Dane (2019), entre esses grupos, destacam-se os seguintes: Wayuu, Zenú, Nasa, Pastos, Katío, Emberásikuni, Pijaoemberá, Emberá Chamí. Eles estão localizados em departamentos, como La Guajira, Cauca, Nariño, Córdoba, Sucre, Chocó, entre outros.

As Casas de Pensamento Interculturais, consoante aponta Ramírez (2018), fazem parte da estratégia de atenção integral à primeira infância, desenhada pelo Estado colombiano por meio da resposta às demandas e necessidades específicas dos primeiros anos de vida dos meninos e meninas dos grupos indígenas do país. Em 2008, foi criada a primeira casa de pensamento, Wawitakunapawasi, a ideia das Casas de Pensamento Interculturais é que as crianças indígenas em situação de vulnerabilidade ou vítimas do conflito tenham um lugar para aprender e não sejam desconectadas de seu território ou de sua língua, isto é, que não se percam as relações, percepções e sentidos de suas cosmovisões na hora de retornar às comunidades (Maquered, 2017).

Os projetos Casas de Pensamentos Interculturais, nossos espaços, começaram há 12 anos... há 12 anos é a primeira é criada a primeira casa na cidade de Bogotá. O contexto que ela nasceu infelizmente não foi por um motivo bom, mas sim, pelo falecimento de uma menina indígena, em estado de desnutrição, por não ter a garantia dos seus direitos acabou morrendo. Iniciamos nosso projeto pela necessidade de manter vivas nossas crianças

indígenas, mas também pela necessidade de poder fortalecer a cultura da nossa comunidade, principalmente com os meninos e as meninas. Por quê? porque na cidade estamos separados do território geográfico ancestral, mas aqui na cidade temos o território do coração, que é construído a partir do contato com a comunidade que aqui vive. As Casas se tornaram um local de reivindicação de alimentação adequada, dos costumes, da língua materna, por meio do contato com os mais velhos são transmitidos os conhecimentos, assim apesar de estar na cidade, as crianças não perdem a tradição cultural indígena. (Coordenadora de um dos Casa de Pensamento Intercultural. Relato recolhido em 2020 – tradução nossa).

Antes das Casas de Pensamento já existia um jardim de infância indígena Ingá Wawita Kunapa Wasi, que começou as atividades pedagógicas em 2007, com 52 meninos e meninas indígenas da cidade de Bogotá. Essa primeira experiência surge por iniciativa dos povos Inga, de Bogotá, e da Secretaria Distrital de Integração Social (SDIS), em que um dos objetivos era garantir a continuidade da língua (Ramírez, 2018).

A partir desse projeto, foram elaboradas uma série de propostas com fundamentos éticos, políticos e estéticos para o reconhecimento entre os demais cidadãos das crianças indígenas, como sujeitos de memória e agentes culturais. O anterior se apoia em normativas nacionais e internacionais, entre as quais se destacam a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, a Constituição Política da Colômbia, a Lei 115 de 1994, a Lei Geral de Educação (Colômbia, 1994) e a Lei 1098 de 2006 (Colômbia, 2006), para citar alguns.

Em relação a essa última normativa, a Lei 1.098 de 2006, que é o *Código de la Infancia y la Adolescencia*, em seu artigo 13, expressa o reconhecimento das crianças indígenas e de outras etnias ao gozo pleno do conjunto de direitos consagrados na Constituição Política de 1991, sem prejuízo dos princípios que regem sua cultura. Isso implica que a proposta das Casas de Pensamento Interculturais nasceu para tornar visível a pluralidade das infâncias, seu caráter público e o interesse institucional em integrar diferentes perspectivas: social, econômica, espiritual, criativa, que promovessem o desenvolvimento harmonioso de meninas e meninos, povos indígenas, seu papel como agentes culturais, os vínculos com os elementos de seu ambiente multidimensional dotados de contextos com significados simbólicos, discursos, práticas, experiências, visões de mundo, lembranças e processos pedagógicos com ênfase na abordagem da diversidade, não só na diferença.

Nesse sentido, as Casas do Pensamento Interculturais repensam o conceito de educação como matéria que permite às crianças indígenas desde a primeira infância desenvolver sentimentos de identidade, reconhecimento de suas raízes, promove autoestima com base em mediações pedagógicas que quebram preconceitos e estereótipos através de ambientes em que meninas e meninos têm a oportunidade de explorar o mundo.

Além disso, fomenta-se o pensamento crítico, estimulando-se possibilidades de aprendizagem participativa e interativa que envolvam diversos horizontes culturais que enriqueçam as experiências individuais e, ao mesmo tempo, coletivas dos povos.

No contexto urbano, abordar a discussão intercultural, correlacionada à população indígena é fundamental, pois existe uma luta ou tensão para determinar o que é indígena e o que não é e, a partir daí, questões como o acesso a direitos são postas em jogo individual e coletivo.

“A interculturalidade, quando pensada no cotidiano de uma escola indígena, está intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos” (Paula, 1999, p. 78).

As Casas de Pensamentos Interculturais tensionam a lógica ocidental moderna com a dos povos indígenas. Com isso, pequenas batalhas são vencidas e perdidas, constituindo a germinação permanente de cenários diferenciados para o atendimento das crianças indígenas, mas sobretudo cenários que questionam tanto a cidade quanto às políticas públicas em suas concepções de infância¹ e em suas práticas educativas e de cuidado (Ramírez, 2018). Esses grupos étnicos têm plena autonomia para promover processos educativos de acordo com as suas visões de mundo, as Casa de Pensamento Interculturais têm como objetivo proporcionar cuidado, educação integral e diferencial para meninos e meninas de 3 meses a 11 anos de idade pertencentes a várias comunidades étnicas em contexto urbano.

As Casas de Pensamento Intercultural foram implementadas como ações positivas, que visam promover a igualdade para o gozo efetivo dos direitos, nesse caso, das crianças indígenas. Esses espaços são também desdobramentos de políticas públicas que visem a construção de espaços de educação e proteção da primeira infância indígenas (meninos e meninas entre três meses e cinco anos) e seu trabalho é superado e potencializado pelos movimentos e experiências de apropriação e redefinição realizados pelas comunidades indígenas em que estão inseridos (Ramírez, 2018).

Com o propósito de responder o objetivo desta pesquisa, partimos de conversas com duas coordenadoras e um conhecedor indígena² das Casas de Pensamento Intercultural da cidade de Bogotá. Consideramos os aportes da heterociência, que se faz no diálogo, na escuta, reconhecendo os indivíduos conforme seres expressivos e eloquentes, conferindo-lhes assim a posição de participantes ativos no processo investigativo (Barboza, 2022). Nessa perspectiva, as conversas emergem como nosso foco primordial, uma vez que elas se revelam como o cenário propício para a materialização do enunciado – para a enunciação. Nesse contexto, os participantes não são limitados a papéis de falantes ou ouvintes, mas são entendidos através de uma lente de compreensão ativa, cada um com uma posição responsiva. Essa escolha metodológica visa possibilitar o perceber das vozes dos sujeitos pesquisados de maneira plural e equitativa.

As Casas de Pensamento Intercultural

As Casas de Pensamento Intercultural têm o objetivo de valorizar a cultura dos diferentes povos indígenas da Colômbia, proporcionando uma educação que vise o fortalecimento das relações intraculturais e interculturais. Concebendo:

As crianças no centro das atenções como sujeitos históricos capazes de ler a realidade e de participar na apresentação dos percursos possíveis para os seus cuidados. Isto implica que os agentes educativos e culturais mantêm nas suas ações a consciência e intencionalidade de reconhecer as crianças, famílias e comunidades como seres diversos e estão dispostos

¹ Para saber mais a respeito da percepção da infância e seus desdobramentos em nossa sociedade ocidental ler: Santiago e Faria (2015).

² No espanhol o título é *los sabedores*.

a transformar o papel tradicional das relações hierárquicas baseadas no poder em relações equitativas. (Colômbia, 2015, p. 4, tradução nossa)

Atualmente existem 11 Casas de Pensamento Intercultural em funcionamento em Bogotá, que ficam abertas de segunda a sexta-feira, das sete da manhã às cinco da tarde. Em alguns casos, os espaços contam com atendimentos feitos por profissionais que fazem parte de grupos étnicos das crianças que frequentam.

Esses espaços oferecem um atendimento integral e diferenciado às crianças e promovem o diálogo dos saberes ancestrais com a formação, propondo caminhos para a construção do conhecimento. Dessa forma, os usos, costumes e pensamentos dos povos indígenas são ensinados através de uma abordagem que passa pela agricultura, tecelagem, cerâmica, ourivesaria, música, dança, medicina tradicional e linguagem, entre outros saberes e artes (Maguared, 2017).

Na maioria das Casas de Pensamento Intercultural há equipes pedagógicas com conhecedores da comunidade indígena, coordenadores, professores e professoras, sendo que a maioria do quadro profissional deve ser indígena, sobretudo em virtude da possibilidade da vivência com a cultura branca, a fim de compartilhar com as crianças outras cosmovisões de mundo. Vale destacar que:

[...] os “conhecedores” são escolhidos pela comunidade, porque ela os reconhece, também é uma questão que a família do “conhecedor” detém o conhecimento das medicinas, da espiritualidade, outros conhecem a tecelagem, ou são parteiras, elas têm o conhecimento integral de algo, pois na vida tudo se aprende, mas temos algo com que nos identificamos. O “conhecedor” recebe esse título não porque eu digo, mas porque a comunidade já o reconheceu, eles têm um conhecimento tradicional que também vêm de família. (Coordenadora de um dos Casa de Pensamento Intercultural. Relato recolhido em 2020 – tradução nossa)

Entretanto, para a incorporação dos conhecedores no contexto das Casas de Pensamento Interculturais foi necessária uma flexibilização quanto aos perfis de recrutamento e as formas burocráticas de contratação (Ramírez, 2018). A exemplo disso, uma das coordenadoras nos conta que:

no início do projeto das Casas nenhuma tinha a figura do “conhecedor” indígena, mas percebemos que para os povos indígenas eles são os pilares, são as pessoas que orientam, que fortalecem a comunidade e a equipe pedagógica, e eles transmitem conhecimentos e nós temos a pedagogia, a união desses dois elementos possibilitam que a crianças conheçam nossa cultura. (Coordenadora de um dos Casa de Pensamento Intercultural. Relato recolhido em 2020 – tradução nossa).

A Colômbia, assim como o Brasil, é um país com grande pluralidade étnica, que em inúmeros momentos não é valorizada e respeitada, assim, construir um espaço que vise a legitimação de uma pedagogia intercultural crítica, é algo positivo. As Casas de Pensamento Interculturais podem ser compreendidas como espaços em transformação conforme perguntas e tensões aparecem em relação à vivência indígena nas grandes cidades colombianas. Além disso, elas oferecem um terreno fértil para compreender as vivências das crianças indígenas na cidade como moradoras, bem como se aproxima um pouco mais das formas, estratégias e dinâmicas a partir da qual é possível viver, reexistir e construir-se como indígena na cidade (Ramírez, 2018).

Esse modo de estruturação pode ser compreendido como uma proposta pedagógica que é concebida também a partir das culturas dos grupos envolvidos, implementando programas que priorizem o fortalecimento das identidades dos sujeitos envolvidos: que buscam desenhar e implementar programas educacionais que fortaleçam as identidades e culturas desses grupos. A população que reivindica esta forma de educação procura tornar visível sua cultura (Rojas, 2011)³.

No caso das Casas de Pensamento Intercultural colombiana, é possível perceber uma política de fortalecimento das origens ancestrais das crianças, disponibilizando brinquedos, objetos e imagens que remetam a aspectos das culturas dos seus avós, avôs ou responsáveis legais:

Estes espaços oferecem um serviço abrangente e diferenciado de cuidados às crianças e promovem o diálogo entre o conhecimento ancestral e a formação e propõem formas de construir o conhecimento. Desta forma, os usos, costumes e pensamento dos povos indígenas são ensinados através de uma abordagem à agricultura, tecelagem, cerâmica, ourivesaria, música, dança, medicina tradicional e língua, entre outros conhecimentos e artes [...]. Cada casa de pensamento baseia-se numa construção autónoma do projeto pedagógico e baseia-se na cosmogonia, nas histórias de vida e no seu próprio cenário de participação. Os dois pilares que estão presentes em todas as casas – de formas diferentes – são os costumes da sementeira e da espiritualidade. As crianças que crescem nestes ambientes vêem a diversidade e a diferença naturalmente, são atraídas pela música, aprendem sobre o seu passado e antepassados, bem como cultivam o amor pela terra, pelas plantas e umas pelas outras. [...] As casas foram transformadas para se abrirem à comunidade e para lhes dar a oportunidade de reconhecer outras práticas, experiências, outra língua e assim tornarem-se mais um cenário de integração e encontro entre famílias. (Las Casas..., 2017, tradução nossa).

Outra característica das Casas de Pensamento Intercultural é a presença de ao menos um membro da comunidade indígena como docente, o qual desenvolve trabalhos pedagógicos com as crianças, entre eles, as contações de histórias de seu povo e o ensinamento de músicas tradicionais. Outro conteúdo trabalhado com as crianças indígenas são as datas comemorativas, conforme reconta uma das coordenadoras:

Nas festividades e datas comemorativas procuramos trabalhar a partilha, partilhamos as comidas com as crianças e as famílias. Fazemos mais que uma celebração, é como ressignificar nossa identidade, pensar como nós comunidades indígenas resistimos ao que aconteceu ao longo da história, por isso não usamos termos que celebramos, não, é como uma resistência em função dessa data, como por exemplo o 12 de outubro, em que fazemos a semana da resistência e interculturalidade que através dela ressignificamos nossa cultura e problematizamos o genocídio dos povos indígenas na Colômbia. (Coordenadora de uma Casa de Pensamento Intercultural. Relato recolhido recolhida em 2016, tradução nossa).

Em algumas instituições há ainda o cultivo de pequenas ervas e alimentos que são consumidos pelos próprios frequentadores. Através do alimento cultivado e partilhado o respeito

³ Aproveitamos aqui para problematizar a adjetivação das culturas, da educação, dos sujeitos, pois, geralmente, quando se refere ao grupo hegemônico essa adjetivação não é necessária, dessa forma indagamos se essa linguagem também estaria reforçando a construção do outro, do diferente, dos grupos, da educação, das culturas que estão excluídas, à margem, uma vez que há a cultura, a educação, os sujeitos, é há os grupos étnicos, a etnomatemática, os sujeitos étnicos etc.

pela própria vida, pela vida dos outros e, em geral, por todos os seres vivos, representa uma visão de dignidade, bem-estar e valores partilhados nas instituições. Nota-se assim que o alimento é simbólico e representativo dessas culturas, uma vez que seja em festas ou no cotidiano de unidades educacionais uma das prioridades é a promoção dessa ação caracterizada pela cooperação e pelo bem-estar coletivo.

Como a Política Pública para Crianças e Adolescentes de Medellín (Colômbia, 2019) também afirma, a abordagem do bem viver promove a criação de condições para o bem-estar coletivo das crianças e das suas famílias, de modo que se promovam ações para o exercício das suas capacidades e liberdades, possibilitando ambientes de vida sustentáveis e inclusivos, harmonizados com uma ética de cuidados.

O trabalho pedagógico das crianças com a terra não corresponde somente à tentativa de proporcionar um momento de lazer ou um processo pedagógico que ensine as meninas e os meninos a terem responsabilidade (se não cuidarem das plantas elas morrerão). Estes momentos estão ligados a uma perspectiva filosófica de concepção de educação que procura interagir todos os elementos da natureza e compartilha a ideia de que também somos seres da natureza, não vivemos isolados ou apenas temos o privilégio de explorar as fontes naturais de recursos: somos também a terra que cultivamos. A relação com a terra é materializada no próprio projeto pedagógico da instituição, simbolizando a materialização de elementos comuns entre a maior parte dos povos indígenas atendidos pela instituição. Encontramos coisas que todos temos em comum, e isto é: uma, a terra, a ligação com a terra é muito importante. Assim, como todas as crianças começam a ligar-se à terra, a agradecer-lhe através de rituais, através de pagamentos, através dos cuidados que têm com ela, através da dança, através da música. (Coordenadora de um dos Casa de Pensamento Intercultural. Relato recolhido em 2016 – tradução nossa).

Na entrevista colhida em 2016, o coordenador de uma Casa de Pensamento Intercultural destaca que a proposta pedagógica que inclui o contato das crianças com a terra está vinculada a uma concepção filosófica da educação. Esta objetiva promover a ideia de que nós, seres humanos, integramos a natureza, reafirmando o caráter de ser vivo a ambos, sendo que tal pensamento é comum a maioria dos povos indígenas atendidos pelas Casas.

Outro aspecto destacado é a representatividade dos seres cósmicos, sol e lua, os quais governam as dinâmicas da vida (ciclos solares e lunares), de modo que, nesses espaços, são eles que pautam a organização das atividades. Eles são distribuídos em quatro eixos: território e cosmovisão, que se refere, entre outros, à origem de cada povo; fogo e vida, que engloba as diretrizes da educação; nutrição da terra, relacionado às festividades agrícolas e cósmicas; arte e simbologia, incluindo a tecelagem, pintura e outras construções com diferentes materiais.

Entre os princípios, o coordenador enfatizou o que é denominado *mingana*, língua indígena relacionada ao trabalho comunitário que perpassa todos os povos, inclusive os afro-colombianos. Esse trabalho se dá quando os indígenas se reúnem para fazer algo em prol da própria comunidade ou de integrantes dela, o que gera uma relação de reciprocidade. Sobre a relação das crianças com os professores, foi apontado que:

[...] aqui temos colegas indígenas que falam outras línguas que muitas vezes as crianças não compreendem o que dizem, mas têm a possibilidade de ouvir outras coisas, outras

histórias.... por vezes [...] assim, a partir daí tentamos encorajar o respeito pela palavra dos mais velhos porque nas comunidades todos os adultos são mais velhos, sim? nós... digamos que desde a concepção da vida não somos o futuro, sim? as crianças são o futuro e aqueles que vieram e caminharam antes de nós e aqueles que vão à frente são os avós, e nós vamos atrás deles aprendendo, sim? Assim, este respeito também é gerado com pessoas mais velhas. (Coordenadora de uma Casa de Pensamento Intercultural. Relato recolhido em 2016 – tradução nossa).

Como se percebe no relato, a construção da proposta se desarticula da perspectiva eurocêntrica de concepção de sujeito, sociedade, estrutura educativa e epistemologia. Ao pensar a construção de um projeto pedagógico pautado nos períodos de cultivo da terra, correlacionados a elementos da natureza; a instituição rompe com uma ideia capitalista de tempo mecanizado ditado pelos apitos das máquinas das indústrias, bem como com a perspectiva do desenvolvimento infantil normatizada pela visão eurocêntrica de mundo. Tem-se como orientação as experiências ancestrais das crianças pequenas e bebês, trazendo ao centro do trabalho educativo um recorte de sujeito, cultura e linguagem, enraizado nos saberes tradicionais das comunidades indígenas.

[...] os bebês são chamados de lua nova, pois estão nascendo para o mundo e aí começam a ficar cheio, depois temos a crianças da lua crescente, que são as crianças de cerca de dois anos de idade, são aquelas crianças que devem ser acompanhadas muito mais na exploração do seu corpo, nas relações com as plantas, para que o corpo se exercite e ganhe força. Depois há os meninos e meninas da lua cheia, e a lua cheia é a força, a energia, as crianças já têm 3 anos, 4 anos, é toda aquela energia que te faz dizer: Oh, aquela criança me deixa louco! (Coordenadora de um dos Casa de Pensamento Intercultural. Relato recolhido em 2016 – tradução nossa).

Esses elementos não estão apenas nos aportes filosóficos do projeto pedagógico: a abordagem intercultural pode ser observada nas práticas educativas desde o berçário. Tais instituições tensionam os padrões das relações de poder que operam por meio da naturalização das hierarquias dos saberes, o que permite a (re)produção de relações de dominação territorial, cultural, étnica, racial, de classe. Como exemplo, podemos ver o trabalho que um dos conhecedores indígenas fez com as crianças pequenas e os bebês:

Eu sou um conhecedor, um conhecedor, da medicina indígena, e estou aqui para passar meus conhecimentos para os bebês e as crianças pequenas, que são atendidas aqui no Casa de Pensamento intercultural, trabalhamos massagens, carinho, os pequenos registram em suas mentes esse contato com os professores indígenas. Também estamos trabalhando a espiritualidade e a medicina ancestral, estamos falando das plantas medicinais, estamos também destacando o valor que tem para nós o significado do animal espiritual, que são o condor, a anaconda, a águia, o beija-flor. (Conhecedora de um dos Casa de Pensamento Intercultural. Relato recolhido em 2020 – tradução nossa).

Os povos indígenas presentes que organizam as Casas de Pensamento Interculturais contribuem também para que se tenha outros discursos a respeito das infâncias dentro da cidade, sendo propostas que ajudam no processo para repensar e ressignificar o trabalho com a primeira infância, bem como as concepções modernas de infância e escola que delimitam as ações na cidade (Ramírez, 2018). Ao cantarem ou recontarem histórias dos povos indígenas, as Casas de Pensamento

Intercultural têm promovido um processo de tensionamento da lógica impositiva pela perspectiva de uma visão única, pautada na hierarquização de saberes, de modo a democratizar a gestação do conhecimento e reconhecendo a diversidade de formas de interpretação do mundo e de perspectivas filosóficas.

As práticas desenvolvidas no interior das Casa de Pensamento Interculturais colombianas partem da música, da arte e do artesanato, da aprendizagem da língua de sua etnia, da relação com o território de origem e a espiritualidade, que está ligada profundamente com a medicina. Como destaca Ramírez (2018), partir dessas práticas relembra-se a história, o conhecimento, ou seja, cria-se um tecido entre os diversos povos indígenas e sensibiliza os não indígenas para a profundidade da diversidade e a importância de uma cosmovisão não branca para se interpretar também o mundo. Essas experiências podem nos ajudar a pensar pedagogias das infâncias também de modo não eurocentrada, mas sim a partir da cultura e ancestralidade de nossos povos originários⁴.

Alguns marcos das políticas públicas para os povos originários do Brasil: inquietações para a valorização da cultura dos povos indígenas

Ao se deparar com esses espaços educacionais implementados por uma política educacional, em Bogotá, capital colombiana, é possível construir um diálogo com a realidade brasileira em torno dessa temática das políticas públicas para as populações indígenas do Brasil, em especial, a política educacional, destacando a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008) que veio complementar a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), ao englobar a História e Cultura Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) no artigo 26.

Para isso é fundamental apresentar alguns dados que possibilitem com que nossos leitores façam algumas aproximações com o contexto brasileiro. Primeiro, registramos que, ao longo dos séculos, as culturas dos nossos povos originários vêm sendo negadas, invisibilizadas e, por conseguinte, exterminadas devido ao violento processo de colonização que historicamente fomos submetidos.

Entretanto, assim como na Colômbia, no Brasil existem muitos povos indígenas; de acordo com o Instituto Socioambiental (ISA⁵), ainda hoje, a maioria dos brasileiros desconhece essa enorme diversidade. Há estimativa de que na época da invasão europeia fossem mais de 1000 povos, totalizando de dois a quatro milhões de pessoas. Hoje somam mais de 240 povos que falam mais de 150 línguas, dentre eles: Apuriná, Baniwa, Baré, Guajajara, Guarani, Kulina, Kaingang, Kokama, Kayapó, Macuxi, Munduruku, Mura, Pankararu, Pataxó, Potiguara, Terena, Ticuna, Tupinambá, Wapichana, Xavante e Yanomami.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), a população indígena totaliza 896.917 pessoas, sendo que 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país. A maior parte dessa população

⁴ Para conhecer mais pode acessar o vídeo: Maguared (2019).

⁵ Para saber mais, consulte: Brasil (2023).

encontra-se em terras indígenas que atualmente totalizam em torno de 700 terras no território nacional, estando cada uma delas em diferentes fases do processo demarcatório.

A antropóloga Azevedo (2011) ressalta que dos 5565 municípios brasileiros, 1085 não têm população autodeclarada indígena; 4382 têm menos do que 10% de sua população que se declara indígena; 86 têm de 10 a 50% que se autodenomina indígena; enquanto 12 municípios têm mais de 50% da população que se autodeclara indígena, em localidades essas que estão majoritariamente nas regiões Norte e Nordeste do país.

Para Terezinha Maher (2005), fomos submetidos a um sistema educacional estruturado em um posicionamento ideológico que objetivou anular as diversidades indígenas, de maneira que elas se tornassem imperceptíveis em nossa sociedade, com isso, devido à desinformação, o lugar ocupado pelo indígena no imaginário da população brasileira é o lugar dos equívocos.

Dessa forma, se faz necessário priorizar ações que materializem a inclusão da História e Cultura Indígena conforme a legislação supracitada. Ainda de acordo com Terezinha Maher (2005), foi na década de 1980 que os povos indígenas conseguiram fazer com que a sociedade brasileira reconhecesse suas existências, devendo ouvi-los novamente.

É valioso frisar que a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) marca a conquista e a garantia de direitos dos povos indígenas brasileiros, devendo o Estado respeitar e proteger as suas culturas. É nessa Carta Magna, no título VIII – da ordem social, capítulo VII – dos índios, artigo 231 que diz:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988, p. 10).

Importante ressaltar que no Brasil vivemos um momento histórico que conta com a presença de uma mulher indígena, a Ministra Sônia Guajajara, pertencente ao povo indígena Guajajara, que habita as Terras Indígenas Araribóia, no estado do Maranhão, liderando o Ministério dos Povos Indígenas do Brasil⁶, órgão criado em janeiro de 2023, logo no início do terceiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, acatando uma demanda apresentada pelo Grupo de Trabalho dos Povos Indígenas, montado durante o período de transição do Governo Federal, no final de 2022. Com essa ação, o Governo Federal mostra iniciativa que cria expectativas de avanços no que diz respeito às políticas públicas que podem ser implementadas visando minimizar a imensa dívida histórica que a nação brasileira mantém com nossos povos originários.

Por outro lado, o governo anterior, conforme aponta Rufino (2023) em seu artigo *Raiva, medo e o pequeno número*: o indigenismo bolsonarista a partir de Arjun Appadurai, caracterizou-se por um forte conflito com relação aos direitos territoriais indígenas, assegurados pela Constituição de 1988 e pelas políticas públicas de atendimento a esses povos que vinham sendo implementadas ao longo dos governos civis das últimas três décadas. Nesse sentido, ainda em campanha para a disputa pela presidência, Jair Bolsonaro fez a promessa de não demarcar nenhuma terra indígena em seu governo.

⁶ Para saber mais ver: Brasil (2023).

No início de 2023 acompanhou-se pelos meios de comunicação amostras da carência de políticas públicas voltadas à saúde dos povos originários, de acordo com reportagem da revista *Carta Capital* (Lucena, 2023), as mortes de Yanomami por desnutrição aumentaram em 331% no governo de Bolsonaro (2019-2022), se comparado aos 4 anos anteriores. Além disso, também foi verificado que 55% das crianças Yanomami atendidas pelo serviço de saúde público, entre 2019-2022, estavam abaixo ou muito abaixo do peso ideal para suas idades, portanto, caracterizando quadros de desnutrição. Outra reportagem da mesma revista coloca que: “a tragédia Yanomami é consequência de um reiterado conjunto de ações e omissões que contribuíram para que os indígenas tivessem seus direitos à vida, saúde, alimentação e dignidade humana vilipendiados” (Terena, 2023).

Em contrapartida, o presidente Lula, que está em seu terceiro mandato como presidente do Brasil, assumiu o compromisso de legalizar o maior número possível de terras indígenas. Ressalta-se ainda que foi no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) que foi sancionada a lei 11645/08 (Brasil, 2008), logo, conforme relata Giovana Fanelli (2020), tal conquista se deu a partir das lutas do Movimento Indígena Brasileiro e das/os professoras/es indígenas que demandaram uma escola intercultural.

Perante esse cenário, percebe-se a urgência de ações que mobilizem a construção de uma pedagogia que parta da produção de conhecimentos que abarquem a diversidade cultural. Em vista disso, tem-se por objetivo promover uma educação emancipatória atravessada pela interculturalidade, confrontando a educação e o sistema educacional brasileiro que historicamente é marcado pelo racismo e pela negação das diferenças, resultando em um agressivo processo histórico de homogeneização.

Um exemplo disso é que em virtude da diversidade de povos existentes em território brasileiro concomitantemente há uma multiplicidade linguística e, com isso, a necessidade de pesquisas nesse campo de maneira que se reconheça e valorize a riqueza desse elemento cultural. Isso deve ser de interesse não só para os povos indígenas, mas para a sociedade brasileira como um todo.

Segundo a antropóloga Franchetto (2011), linguista e especialista em línguas indígenas sul-americanas, nos últimos anos houve um grande impulso da pesquisa no campo da linguística das línguas indígenas, trabalhos realizados por brasileiros e estrangeiros, indígenas e não indígenas. Outro ponto destacado por ela foi a entrada de indígenas em cursos superiores (licenciatura, graduação e pós-graduação), pois tal fato trouxe um diferencial na qualidade e diversidade das pesquisas. Contribuindo com esse processo, ocorreu a abertura das universidades, em consequência do acolhimento de políticas de ações afirmativas, possibilitando a formação de linguistas indígenas, como: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre outras. Além disso, acompanhou-se a promoção de muitos eventos e congressos científicos, nacionais e internacionais, que colaboraram na publicização dos progressos das pesquisas nessa área.

Mesmo com a identificação desses significativos avanços, Franchetto (2011) aponta que a produção ainda está muito abaixo da demanda apresentada, havendo que estabelecer um necessário diálogo entre pesquisa e educação escolar.

Em contrapartida, também identificamos produções valiosas no que diz respeito à temática indígena, mostrando que há estudos que podem nos referenciar nesse processo de construção de

conhecimentos, que rompa com o conceito de uma educação hegemônica, isto é, com a reprodução monocultural e para isso precisamos trazer para o debate o conceito de interculturalidade.

Um exemplo dessa produção foi organizada por Mariano Báez Landa e Alexandre Ferraz Herbetta (2017), o livro: *Educação Indígena e Interculturalidade: um debate epistemológico e político*, que reuniu pesquisas do Brasil, Chile e México, traz uma considerável coletânea de experiências no âmbito da interculturalidade para possibilitar a interlocução da realidade da educação indígena e intercultural de diferentes regiões latino-americanas, com o objetivo de analisar as relações entre política pública, movimento político indígena e práticas educativas interculturais.

Nesse cenário consideramos que a proposta pedagógica das Casas de Pensamento Intercultural colombianas associadas à Lei nº11.645 (Brasil, 2008) podem ser inspiradoras para a reflexão de modos de pensar e fazer propostas pedagógicas interculturais valorizando elementos das culturas dos nossos povos originários.

Especificamente, ao se reportar à primeira etapa da educação básica, a educação infantil, que atende crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas, é necessário refletir sobre a seguinte questão: como construímos e ambientamos esses espaços de forma que representem a pluralidade étnico-racial existente em nosso país? Se por um lado se reconhece os progressos que ocorreram nas últimas décadas, também se notam práticas pedagógicas que ainda reforçam estereótipos, por isso precisamos trazer outras estéticas que representem as nossas diversidades.

Quanto à data comemorativa, ao contrário do exemplo que ocorre nas Casas de Pensamento Intercultural, conforme relatado anteriormente, quando a comemoração do 12 de outubro é uma forma de romper com um pensamento colonizador, ressignificando suas culturas e, por conseguinte, reafirmando suas identidades, aqui no Brasil, tragicamente, ainda há lugares em que se assiste a perpetuação de ações pedagógicas que ressaltam datas comemorativas como o dia do índio, reforçando práticas que partilham a ideia de que esses povos teriam uma única cultura e, portanto, apenas um jeito de ser, de pensar, de se vestir, uma mesma língua e religião, além de costumes comuns a todos eles, relacionados a um imaginário social que congelou esses sujeitos em um período histórico longínquo.

Outro aspecto é que mesmo que haja foco para a realização de uma agenda que priorize tal temática, essa não pode se dar em eventos esporádicos e ser deixada à margem durante o restante do ano. Complementando a discussão, é preciso questionar: de que índio estamos falando? Conhecemos algumas dessas etnias? Que línguas são faladas por elas? Quais são as especificidades desses povos?

Caso permaneça essa forma de condução, que induz a entender esses indivíduos como pertencentes a um único grupo, prevalecerá a ideia de que esse povo é o outro e suas culturas não passarão daquilo que se remete ao folclórico, aqui no sentido pejorativo desse termo. Nesse contexto, enfatiza-se que para além da inclusão de determinadas temáticas nos currículos, objetiva-se ao final fazer com que sejamos reeducados enquanto cidadãos, revendo nossas atitudes e valores acerca da pluralidade étnico-racial existente em nosso país (Coelho; Coelho, 2018).

Entende-se que a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) está pautada na interculturalidade, o desafio que ela traz é não ser entendida apenas como um acréscimo, seu princípio deve ser o exercício de estabelecer diálogos para solução de conflitos interculturais, justificando sua importância política.

É imprescindível que se compreenda que quanto mais cedo se conheçam as diversidades culturais em nossa sociedade, mais chance se tem de formação de cidadãs e cidadãos que respeitem as diferenças, sejam elas de etnia, raça, gênero, cultura etc. Portanto, essa transformação no processo educacional deve ser pensada desde a educação infantil. Dessa maneira, entendemos que as Casas de Pensamento Intercultural colombianas são um exemplo dessa perspectiva, mostrando sua inserção no cotidiano de uma sociedade, e não como uma ação desarticulada de outras esferas.

Como já colocado no início dessa seção, há uma enorme diversidade de povos indígenas, no entanto, continua-se a denominá-los como índios, ou quando muito, indígenas, sem atentar-se para as diferentes etnias. Por isso, faz-se necessário pensar: por que não buscar reconhecer as diferenças, as especificidades delas, os diferentes territórios que habitam para assim, mesmo que lentamente, transformar esse cenário histórico? E de que forma isso se daria desde a primeira etapa da educação básica? Como nossas crianças pequenas e bebês podem construir conhecimentos relacionados a essas culturas que destoam do que é compartilhado pelo imaginário social hegemônico?

Importante destacar que na atualidade há uma disposição de um número de produções que podem ser usados como referência para ampliação de conhecimentos dos povos indígenas, entre elas: o sítio do ISA, que é uma organização não governamental brasileira, criada em 1944 com objetivo de defender bens e direitos sociais, coletivos e difusos, relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos dos povos indígenas do Brasil; o sítio da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), instância criada em 2005, tendo entre os objetivos fortalecer a articulação entre as diferentes regiões e organizações indígenas do país; a rádio Yandê, que é a primeira rádio indígena *web* do Brasil, que engloba em sua programação músicas indígenas, programas informativos e educativos, que trazem para o público um pouco da realidade indígena do mundo, desconstruindo antigos estereótipos e preconceitos criados pela falta de informação especializada em veículos de comunicação não indígenas.

Nesse conjunto, somam-se escritores, pesquisadores e artistas que trabalham com essa temática, como: Eliane Potiguara, Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Magda Pucci. Ao nosso ver, outra ação que seria fundamental seria trazer para nossos espaços educativos pessoas que são referências indígenas, se possível, militantes do Movimento Indígena Brasileiro, entendendo que mais do que falarmos, lermos sobre essa temática teríamos essas histórias contadas e partilhadas por aqueles que as vivenciaram e são protagonistas desses processos de luta e resistência.

Compreendemos que se torna fundamental que as histórias sejam contadas por meio da perspectiva daqueles sujeitos que foram marginalizados, ou seja, que se conheça as histórias não somente narradas pela ótica do opressor. Por isso, ressalta-se mais uma vez que há a necessidade de articulação de ações que implementem o que a lei preconiza, abrangendo desde a produção de conhecimentos, vinculada à formação de profissionais que atuem na educação, para que assim haja maior probabilidade de transformações efetivas nos espaços educativos, advindas de uma formação que promova uma consciência crítica.

Dessa forma, propõem-se algumas provocações: como os professores contam hoje de forma naturalizada, o que era narrado até alguns anos, a suposta ideia de descobrimento do Brasil; será que ainda é possível trazer essa perspectiva para as crianças? Em sua creche, pré-escola e/ou escola, a temática indígena perpassa o currículo ou é destinada até uma data ou período do ano?

Todavia, é importante retomar as palavras do professor Marcos Ferreira-Santos (2005), que chama a atenção ao dizer que, felizmente, a instituição escolar não é a única instância do nosso percurso formativo, pois, se assim fosse, já não teríamos mais possibilidade de mudança. Ainda, sem desconsiderar o papel social que é exercido pelas instituições educacionais, o pesquisador traz um questionamento: a escola, sendo um pilar social reprodutor dessa sociedade machista, eurocêntrica, racista, branco-ocidental, tem condições de dialogar com a cosmovisão afroameríndia vinculada à ancestralidade brasileira?

Nesse contexto, é fundamental reconhecer no processo educacional o papel da educação infantil, em que reconhecemos potencialidade para o fomento de práticas educacionais pautadas em uma concepção intercultural de modo que contribua com a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Para que essas transformações ocorram, é necessário investimento em várias frentes, entre elas a formação de profissionais que atuam e atuarão nessa primeira etapa e em pesquisas que busquem ampliar os conhecimentos a respeito dos povos originários, conhecimentos esses que tentou-se exterminar ao longo de séculos.

Finalizamos ressaltando que o empenho em apresentar as Casas de Pensamento Intercultural colombianas é uma ação que mostra o quanto ainda precisamos construir e compartilhar conhecimentos, dialogar com nossos pares do eixo sul-sul global, uma vez que, historicamente, por mais que objetivamos a construção de conhecimentos referenciados em um pensamento não homogêneo e colonizador, para que isso efetivamente ocorra é necessário que os referenciais europeus e norte-americanos, que ainda prevalecem em nossas produções, sejam confrontados também a partir da produção de conhecimentos outros, que não tenham como fonte apenas a monoculturalidade, mas sim a interculturalidade⁷. Por fim, desejamos e buscamos outras Casas de Pensamento indígenas e negras para que essas sejam propulsoras da criação de epistemologias e metodologias transgressoras.

Conclusões

As últimas décadas têm sido um período fértil para o estudo da infância. Os debates que tiveram lugar em diferentes partes do mundo ratificaram a necessidade de considerar as crianças como sujeitos de conhecimentos. Quanto ao campo educacional, destaca-se a importância da produção de conhecimentos que colaborem com uma educação que promova outras perspectivas para a construção das relações, que valorize o respeito às diversidades, dessa forma, colaborando com a construção do pensamento que reconheça o direito de todos existirem.

Sem assim, a educação pensada numa perspectiva intercultural permite transcender a visão estética ou exótica que se normaliza, em alguns casos, sobre certas comunidades étnicas para tornar visíveis, de uma forma poderosa, os aspectos políticos que se materializam nas relações humanas.

Dessa forma, promover uma educação intercultural desde a educação infantil implica reconhecer as crianças como sujeitos políticos e não apenas como sujeitos de direitos, contribuindo,

⁷ Para problematizarmos essa questão, recomendamos a leitura dos artigos: Paula (2021) e Ramírez Cabanzo e Pantevisuarez (2022).

assim, com a formação de cidadãos e cidadãs que respeitem e valorizem as diferenças raciais, étnicas, de gênero e culturais que compõem a sociedade brasileira.

O político localiza num lugar visível as potencialidades e emoções das crianças, conversa com a sua história (passado e presente), com a sua capacidade transformadora, com as suas experiências de vida e com o seu desenvolvimento cognitivo, espiritual, físico e social. A esse nível político, é essencial propor uma educação intercultural que garanta uma vida digna, baseada não só no reconhecimento das pluralidades, mas também das singularidades de meninas e meninos, favorecendo infraestruturas intencionais, inclusivas e coerentes com cada grupo étnico. Para conseguir isso, é necessário desafiar a hegemonia colonial ainda presente em ambientes, como a escola (com os seus jogos machistas, linguagem binária e práticas pedagógicas ocidentalizadas), e dar lugar a outras narrativas e formas de participação mediadas por conhecimentos ancestrais e pelo protagonismo das crianças como os grandes arquitetos dos seus processos de aprendizagem.

O momento é imprescindível para que pessoas envolvidas no processo educacional se questionem quanto aos contextos em que estão inseridas, se é priorizada a reflexão, a discussão e/ou a proposição de ações pedagógicas com o objetivo de promoção de um trabalho por meio de uma perspectiva intercultural. Nessa direção, mais uma vez destacamos as Casas de Pensamento de modo que esses espaços nos tragam inquietações e inspirações para repensarmos nossas práticas educativas junto às realidades da educação infantil brasileira.

A proposição de práticas interculturais, embasadas em um currículo intercultural, é uma forma de atuar de maneira transgressora para que culturas não sejam exterminadas, entendendo que a morte de um povo não se dá apenas fisicamente, mas também culturalmente. Assim, essas ações caracterizam-se por movimentos de resistência e existência, fundamentais na busca por assumir as responsabilidades em relação à imensa dívida do Estado brasileiro para com nossos povos originários.

Nesse contexto, é necessário que um currículo intercultural esteja aberto para o trabalho com diferentes linguagens, como as artísticas, pois quando Ferreira-Santos (2005) traz a provocação se a escola têm condições de dialogar a partir da cosmovisão afro-ameríndia vinculada às ancestralidades brasileiras, considera-se que a articulação entre a educação e as artes apresentará transformações potenciais no âmbito da área educacional, reafirmando que esse currículo seja construído desde a educação infantil ao nível superior, a fim de que não haja rupturas e o processo obtenha o imprescindível alcance.

Na tentativa de estabelecer o início de um diálogo entre Brasil, Colômbia e as políticas públicas afirmativas na área educacional, a referência das Casas de Pensamento Intercultural traz inspirações no que tange à reflexão e elaboração dos currículos, projetos e planos das creches e pré-escolas no Brasil, sobretudo no atual momento histórico vivido pela sociedade brasileira devido às perdas e os retrocessos representados pela atuação do Governo Federal nos últimos quatro anos.

Ainda sobre o início dessas Casas, como relatou uma coordenadora, que ocorreu a partir da morte de uma criança por desnutrição, pode-se pensar na tragédia a qual foi submetido o povo Yanomami, que por falta de políticas públicas de atendimento aos seus direitos básicos assistiu a morte de seus adultos e crianças. Tendo em vista isso, quais políticas públicas poderiam ser

implementadas na tentativa de amenizar essa tragédia, inspirando-se nas Casas de Pensamento Intercultural colombianas?

Por fim, torna-se valioso compartilhar a existência de propostas como das Casas, que podem fomentar ações criativas e transgressoras rompendo com o padrão colonial estabelecido historicamente, seja no que diz respeito às relações e aos espaços físicos, seja no que diz respeito aos conhecimentos partilhados e às práticas educativas vivenciadas.

Referências

- AZEVEDO, Marta Maria. O Censo 2010 e os Povos Indígenas. In: RICARDO, Carlos Alberto; RICARDO, Fany Pantaleoni (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil 2006/2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. p. 45-48.
- BARBOZA, Georgete de Moura. O jogo de argolas – A heterociência na pesquisa com bebês. In: MOTTA, Flavia Miller Naethe; SOUZA, Ana Lucia Gomes de (Org.). *Tem heterociência na baixada: produções bakhtinianas em territórios fluminenses*. São Carlos: Pedro e João, 2022. p. 53-69.
- BRASIL. *Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1998.
- BRASIL. *Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- BRASIL. *Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2023].
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. Ministério dos Povos Indígenas. <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br>
- COELHO, Mauro César; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, v. 34, p. 1-39, 2018.
<https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?lang=pt>
- COLOMBIA. *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Prefeitura de Bogotá, 1991.
- COLÔMBIA. *Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015.
- COLÔMBIA. *Ley 115/1994*. Ley General de Educación. <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/189/ley-1151994-ley-general-educacion>
- COLÔMBIA. *Ley 1.098 de 8 de noviembre de 2006*. Se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf
- COLÔMBIA. *Política Pública de Protección y Atención Integral a la Infancia y la Adolescencia*. Medellín: Distrito de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2019.

DANE – DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Población indígena de Colombia*. Resultados del censo nacional de población y vivienda. Bogotá: Gobierno de Colombia, 2019.

FANELLI, Giovana de Cássia. A lei 11645/08: uma análise sobre a documentação oficial gerada pelo Projeto de Lei 433/03 e os caminhos para a efetivação da norma. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE História (ANPUH-SP): História, desigualdades & diferenças, 25., 2020, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPUH, 2020.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10639/03*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 205-209.

FRANCHETTO, Bruna. Que país multilíngue é este? In: RICARDO, Carlos Alberto; RICARDO, Fany Pantaleoni. *Povos Indígenas no Brasil 2006/2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

LAS CASAS de Pensamiento de Bogotá: una crónica de la interculturalidad. *Maguarded*, Bogotá, 27 ago. 2017. Reportajes. <https://maguarded.gov.co/casas-pensamiento/>

LOPES, Ana. É conversando que a gente se compreende! A heterociência e a escuta das enunciações sobre o aprender. In: MOTTA, Flavia Miller Naethe; SOUZA, Ana Lucia Gomes de (org.). *Tem heterociência na baixada: produções bakhtinianas em territórios fluminenses*. São Carlos: Pedro e João, 2022. p. 119-138.

LUCENA, André. Mortes por desnutrição de Yanomamis cresceram 331% no governo Bolsonaro. Revista Carta Capital. 17/02/2023. <https://www.cartacapital.com.br/saude/mortes-por-desnutricao-de-yanomamis-cresceram-331-no-governo-bolsonaro>

MAGUARED. *Las Casas de Pensamiento de Bogotá: una crónica de la interculturalidad*. una crónica de la interculturalidad. 2017. <https://maguarded.gov.co/casas-pensamiento/>

MAGUARED. *Ritual del uairachii en la casa de pensamiento Wawita Kunapa Wasi*. Youtube. 27 de ago. de 2019. https://www.youtube.com/watch?v=Pb8Xf_xOI_k

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75-108.

MARKUS, Cledes. Educação Intercultural: reflexão sobre uma experiência no Brasil. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz. *Educação Indígena e Interculturalidade: um debate epistemológico e político*. Goiânia: Imprensa Universitária, 2017. p. 316-348.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 49, p. 76-91, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200007>

PAULA, Roberta Cristina de. Onde estão as crianças negras? Quebrando o silêncio sobre o racismo: a lei 10639/03 e suas implicações na formação inicial de professoras/es e no projeto político-pedagógico das instituições educacionais. *Zero-A-Seis*, v. 23, n. especial, p. 1241-1259, 2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e81652>

RAMÍREZ CABANZO, María Helena; PANTEVISSUAREZ, Mathusalam. Transformación de la práctica pedagógica, mediada por la experiencia vivida en el territorio. *Educación y Ciencia*, v. 52, n. 11, p. 87-103, 2022. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/579>

RAMÍREZ, Olga Lucía Reyes. *Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad: germinaciones en las casas de pensamiento intercultural en Bogotá, Colombia*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ROJAS, Axel. Governar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, v. 47, n. 2, p. 173-198, 2011.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252011000200008&lng=en&nrm=iso

RUFINO, Marcos Pereira. Raiva, medo e o pequeno número: o indigenismo bolsonarista a partir de Arjun Appadurai. *Revista de Antropologia*, v. 66, p. 1-26, 2023.
<https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2022.189414>

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Educação e Fronteiras*, v. 5, n. 13 p. 72-85, 2015.
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>

TERENA, Maurício. Uma vida marcada pela morte: a tragédia anunciada do povo Yanomami. *Revista Carta Capital* (on-line, 15 jan. 2023). <https://www.cartacapital.com.br/blogs/zumbido-justica-antirracista/uma-vida-marcada-pela-morte-a-tragedia-anunciada-do-povo-yanomami/>

FLÁVIO SANTIAGO

Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; Pós-doutorando Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais.

SUSY YARLEY HINESTROZA RODRÍGUEZ

Doutorado em curso em Ciências Sociais, Infância e Juventude, Universidad de Manizales em convênio com a Fundação CINDE, Manizales, Colômbia; Apoio profissional, Fundação Centro Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano, Sabaneta, Antioquia, Colômbia.

ROBERTA CRISTINA DE PAULA

Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; Professora, Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, São Paulo.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

Autor 2 – construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

Autor 3 – construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

Não teve.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

SANTIAGO, Flávio; RODRÍGUEZ, Susy Yarley Hinestroza; PAULA, Roberta Cristina de. *As casas de pensamentos interculturais colombianas: práticas pedagógicas, culturas indígenas e reflexões transnacionais. Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e88342, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88342>

O presente artigo foi revisado por Tikinet Edição Ltda. – EPP. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 14/11/2022

Aprovado: 10/01/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

