



(INTER)AÇÕES INTERCULTURAIS E INTEREPISTEMOLÓGICAS: APLICAÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO DECOLONIZADOR PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL NA ESCOLA INDÍGENA GUARANI MBYA NHAMANDU NHEMOPU'Ã

INTERCULTURAL AND INTEREPISTEMOLOGICAL (INTER)ACTION: APPLYING A
DECOLONIZING PEDAGOGICAL PROJECT FOR EDUCATION IN ORAL HEALTH
AT THE GUARANI INDIGENOUS SCHOOL MBYA NHAMANDU NHEMOPU'Ã

Adriana Rosa Marques 
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, UFRGS
Porto Alegre, RS, Brasil
adriana-rmarques@educar.rs.gov.br

Leo Anderson Meira Martins 
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, UFRGS
Porto Alegre, RS, Brasil
leomeiram@gmail.com

Resumo. Neste artigo é apresentada uma reflexão sobre a herança epistêmica eurocêntrica que formou nossa cultura ocidental, convidando para uma discussão intercultural, decolonial e interepistemológica ao considerar os conhecimentos dos povos tradicionais indígenas na implementação de um projeto voltado à educação em saúde bucal. Para tanto, Adriana partiu da sua experiência como professora da escola indígena Guarani Mbya Nhamandu Nhemopu'ã, localizada na aldeia de Pindo Mirim. Esta pesquisa-ação se estruturou tendo em vista que as crianças estavam apresentando problemas como cáries, dor de dente, tártaro por consumirem alimentos que originalmente não faziam parte dos costumes tradicionais – como refrigerantes e açúcares, por exemplo. Foram organizadas rodas de conversas com 85 membros da comunidade (50 estudantes da escola) em que foi discutida a implementação deste projeto, intitulado por eles “*Tai Porã/dentes sandáveis*”. Foi estabelecido um mapa cognoscitivo intercultural bilingue em que os conhecimentos ocidentais e tradicionais se encontraram e identificamos um redimensionamento epistêmico. O dentista, que atende a aldeia através da Secretaria da Saúde Indígena (SESAI) ofereceu às crianças escovas, fios, pastas dentais e pastilhas evidenciadoras de placas para debater a importância da escovação na prevenção de doenças bucais. Com ajuda da comunidade, foi construído um “escovódromo” na escola para escovações diárias. Ao final dessa experiência, pesquisadores e a comunidade debateram sobre os resultados. A partir deste debate, é trazido aqui a reflexão de que a escola deve ser um lugar para propiciar um encontro de saberes. As práticas devem ser desenvolvidas numa perspectiva plural de conhecimentos, propiciando movimentos interculturais, decolonizadores e interepistêmicos de fato.

Palavras-chave: Decolonialidade, Educação escolar indígena, Educação em ciência, Interculturalidade, Saúde bucal.

Abstract: This article presents a reflection on the Eurocentric epistemic heritage that formed our Western culture, inviting for an intercultural, decolonial and inter-epistemological discussion when considering the knowledge of traditional indigenous peoples in the implementation of a project on the oral health education. To this end, Adriana started from her experience as a teacher at the Guarani Mbya Nhamandu Nhemopu'ã indigenous school, located in the Pindo Mirim village. This action-research was structured by considering that children were presenting problems such as cavities, toothaches, tartar from consuming foods that were not originally part of traditional customs - such as soft drinks and sugars, for example. It was organized rounds of conversations with 85 community members (50 students from the school) where it was discussed the implementation of this project, entitled “*Tai Porã / healthy teeth*”. When establishing a bilingual interscience cognitive map, western and traditional knowledge met each other and we identified an epistemic resizing. The dentist, who serves the village through the *Secretaria de Saúde Indígena* (SESAI), offered to children brushes, wires, toothpastes and plaque-evident tablets for discussing the importance of brushing in the prevention of oral diseases. With the help of the community, a “brushroom” was built at the school for daily brushing. At the end of this experience, researchers and community discussed the results. From this debate, it is brought here the reflection that school should be a place to provide a meeting of knowledge. Practices must be developed in a plural perspective of knowledge, providing in fact intercultural, decolonizing and interepistemic movements.

Keywords: Decolonization, Indigenous school education, Science education, Interculturality, Oral health.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual na qual vivemos está imbricada num sistema de mundo moderno/contemporâneo colonial. Porém, este “mito de modernidade”, tal qual trazido por Dussel em seu livro “1942: o encobrimento do outro”, tem colocado os latino-americanos como vítimas da modernização capitalista.

Desde a colonização, há 500 anos atrás, o povo europeu se instalou trazendo escravos do povo africano e dominando aqueles que na América encontraram, dizimando povos indígenas. Neste processo de imposição da cultura eurocêntrica, houve a negação e o sacrifício de culturas diferentes, como ocorreu no processo de catequização, em que religiosos cristãos vindos da Europa acreditavam dar “alma” para as pessoas nativas da América que denominavam selvagens. Ainda, o processo colonizador levou a diversas outras barbáries, como a subalternização, desvalorização e apropriação dos conhecimentos dos povos autóctones (DUSSEL, 1993).

Considerando o brevemente exposto acima, no presente artigo pretendemos dialogar sobre a perspectiva de outros saberes e os conhecimentos dos povos ameríndios, negados pela colonialidade moderna/contemporânea, ao considerar os conhecimentos destes povos tradicionais indígenas na implementação de um projeto voltado à educação em saúde bucal. Para tanto, Adriana partiu da sua experiência enquanto professora da escola indígena Guarani Mbya localizada na aldeia de Pindo Mirim, onde este projeto foi desenvolvido, tendo em vista que as crianças estavam apresentando problemas como cáries, dor de dente e tártaro por consumirem alimentos que originalmente não fazem parte dos costumes tradicionais – como refrigerantes e açúcares, por exemplo. Pretendemos abordar uma reflexão sobre a herança eurocêntrica epistêmica que formou nossa cultura ocidental e que reflete em nossa educação escolar e universitária, convidando para uma discussão intercultural, decolonial e interepistemológica. Além disso, utilizaremos, durante a reflexão que esta proposta pedagógica permitiu, algumas referências importantes que refletem sobre esse tema tão necessário e emergente.

O FIM DO COLONIALISMO NÃO SIGNIFICOU O FIM DA COLONIALIDADE

Quijano (1997) apresentou o conceito de colonialidade como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Esse arranjo traz a discussão de que a modernidade está vinculada à experiência colonial; porém, ainda vivenciamos as formas coloniais de dominação. Se antes esta dominação era diretamente através do colonialismo, atualmente se dá através do sistema-mundo capitalista colonial-moderno. Essa colonialidade se apresenta de diversas formas. Segundo Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do poder se refere à interrelação entre as formas modernas de exploração e dominação e o processo europeu de expansão colonial. A colonialidade do saber implica na dominação de padrões de investigação, ensinamento e estudo. Enfim, a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados. E mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva (MIGNOLO, 2003).

Nossa sociedade se desenvolve e se estrutura através de um padrão universalista hegemônico, em que outras epistemologias e subjetividades são subalternizadas. Ao pensarmos nesta “geopolítica do conhecimento”, teóricos e pesquisadores, como os do Grupo Modernidade/Colonialidade (G M/C), buscam consolidar uma episteme pluriversal, pretendendo compreender a experiência latino-americana numa perspectiva intercultural, decolonial e interepistemológica. Há ainda um coletivo de pesquisadores importantes ao qual estão integrados Aníbal Quijano (Peru), Walter Mignolo (Argentina), Enrique Dussel (Argentina), Catherine Walsh (norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Daniel Mato (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colômbia), Santiago Castro-Gómez (Colômbia) entre outros. Vale ressaltar que, apesar de termos muitos simpatizantes, no Brasil, não temos nenhum pesquisador participante do referido coletivo. Walter Mignolo, um destes intelectuais, refere-se ao coletivo como quem estuda e analisa a relação colonização/decolonização do conhecimento, o chamando de “giro-decolonial”. E sobre essa relação, Mignolo (2010) esclarece que:

[...] la descolonialidad se convirtió en la expresión común emparentada con el concepto de colonialidad y se extendió la colonialidad del poder (económico y político) a la colonialidad del conocimiento y a la colonialidad del ser (de género, sexualidad, subjetividad y conocimiento); éstos fueron incorporados al vocabulario básico de los miembros del proyecto de investigación. Últimamente, y a instancias de Edgardo Lander, se agregó la esfera de la colonialidad de la naturaleza (MIGNOLO, 2010, p. 11).

A expressão “giro-decolonial”, nomeada pelo filósofo Maldonado-Torres, traz como significado o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade, aquela que compatibilizou o progresso de poucos com graus indescritíveis de violência e miséria. Esse

exercício epistemológico não é fácil pois, desde muito tempo, a lógica de conhecimento e cultura é uma só, a dita moderna-ocidental. Segundo Quijano (2000):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

A imposição de uma classificação racial/étnica do mundo está diretamente relacionada ao gênero, raça e trabalho. É nessas três instâncias que as relações de exploração/dominação/conflito estão ordenadas (BALLESTRIN, 2013). Como relata Dussel (2000), a civilização moderna ocidental se diz superior e, para isso, se obriga a desenvolver os primitivos, bárbaros e rudes como exigência moral. O processo educativo de desenvolvimento se dá de forma unilinear, ou seja, utilizando uma única linha: a europeia. Esta dominação produz, além da destruição ecológica, muitas vítimas – o índio colonizado, o escravo africano e a mulher – que são vistas como culpadas quando se opõem a esse processo civilizador. Quando estas vítimas se emancipam dessa culpa, conseguem demonstrar que são inevitáveis os seus sofrimentos e seus sacrifícios enquanto grupos considerados “atrasados e imaturos”, de “raças escravizáveis”, ou de “sexo frágil”.

PROJETO INTERCULTURAL, INTERCIENTÍFICO E DECOLONIZADOR: TA'I PORÁ/DENTES SAUDÁVEIS

É a partir dessas leituras e reflexões que nós, educadores e educadoras, precisamos trazer para a discussão e, principalmente, para a ação em nossa prática, projetos que corroborem as diversas formas de conhecimentos, de diferentes culturas. Isso não quer dizer que o conhecimento ocidental não seja importante; mas que outros conhecimentos também são válidos e devem ser reconhecidos. Trazer para o centro o conhecimento não ocidental europeu, de forma equivalente e não inferiorizada e/ou subalternizada, é importante para realizarmos o giro-decolonial diretamente na raiz de uma das esferas mais importantes da sociedade: a educação e a escola. A escola deve ser um espaço que promova o diálogo entre estes vários saberes. É um caminho árduo que, porém, já está sendo trilhado.

Adriana é professora em uma escola indígena Guarani Mbya de Itapuã-Viamão: a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhamandu Nhemopu'ã, fundada em 2013 na aldeia Pindo Mirim [Figura 1]. Ela leciona, em docência compartilhada com um professor Guarani, para as turmas de 1º, 2º e 3º anos. A escola segue as normas da sua mantenedora, o Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), com o respaldo constitucional, conquistado após a longa caminhada que a educação escolarizada indígena percorreu e ainda percorre para garantir seus direitos como escola bilíngue diferenciada e de qualidade. São inúmeras as lutas e reivindicações para que se consiga efetivamente garantir esses direitos na prática, visto que a burocracia e política educacional administrativa destas escolas seguem uma lógica que não corrobora com suas especificidades.



Figura 1. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhamandu Nhemopu'ã (Fonte: autora).

Há indubitavelmente vários desafios para serem implementados na educação escolar indígena. O primeiro deles é a resistência dos sistemas de ensino às mudanças conceituais em um país que sempre viu a escola indígena como tutelar. Os dirigentes políticos, os gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência à mudança de mentalidade, de cultura e de prática política. Nesses sistemas, as equipes não são qualificadas para atender às demandas: formação de professores, elaboração de material didático, transporte escolar e alimentação escolar. Os processos licitatórios são impraticáveis para as especificidades das escolas indígenas (SILVA, 2001).

A metodologia de ensino da escola Nhamandu Nhemopu'ã é desenvolvida através de projetos, e tem como ponto de partida um mapa conceitual interdisciplinar construído juntamente com a comunidade a partir de suas próprias cosmologias, onde os professores e os estudantes escolhem um tema e trabalham das mais diferentes formas: conteúdos no quadro, vivências no espaço da aldeia, conversa com os mais velhos, cartazes, teatro, produções de livros, etc. Qualquer atividade sempre tem significado dentro do contexto em que as crianças estão inseridas, oportunizando a troca de saberes, tanto do conhecimento ocidental quanto do conhecimento tradicional Guarani, dando-se a interculturalidade. Nesse sentido, buscase alinhar com a ideia de que a interculturalidade não só deve ser compreendida como um conceito ou um termo novo para se referir ao contato entre ocidente e outras civilizações, mas deve propor um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outras compreensões simbólicas do mundo (CANDAU e FERNANDES, 2010). Ainda, a interculturalidade supõe “se fazer” no encontro de diferentes, com as necessárias trocas; “se refere ao processo contínuo de aprendizado”, tanto de um, quanto de outro dos envolvidos. É um processo que acompanha todos os povos, todas as culturas ainda que, na história da América após a chegada dos europeus no final do século XV, nem sempre tenha prevalecido essa compreensão (BERGAMASCHI, 2014).

Diferentemente do nosso conhecimento ocidental eurocêntrico, que trata a saúde de maneira fragmentada, os povos tradicionais a entendem de forma integral. Além disso, a saúde indígena está diretamente interlaçada pela espiritualidade. A Opy'i (casa de reza) é um dos espaços da aldeia em que acontece o *Nhemongarai* (escolha do nome Guarani das crianças) e também é onde se desenvolve o conhecimento cultural e espiritual Mbya de maneira interligada. Mas este conhecimento também é desenvolvido dentro das casas de cada família através das conversas em volta do fogo com os mais velhos. Sobre a o conceito de saúde, o Cacique da aldeia Valdecir nos ensina:

Para nós indígenas de Pindo Mirim, a saúde é coletiva, todos precisam estar bem. O bem viver espiritual traz o bem-estar físico. Em todos os espaços da aldeia estamos lidando com a saúde, pois tudo está interconectado para nós. As crianças mantêm nossa saúde através da alegria e felicidades delas. O plantio, a roda de conversa em volta do fogo com os mais velhos e nossos momentos de concentração são também nossa saúde (VALDECIR XUNU MOREIRA, Cacique da comunidade Pindo Mirim).

A título de exequibilidade, este projeto de educação, realizado durante o ano de 2019, focou na saúde bucal e se estruturou como uma pesquisa-ação, baseada em uma autorreflexão coletiva em que todos os participantes colaboram na sua construção (BALDISSERA, 2001). Assim, quando o projeto se estabeleceu, foram organizadas rodas de conversas sobre o tema com a comunidade (85 membros entre os quais, 50 alunos da escola), o *Karai* (pagê) e o dentista responsável pelo tratamento dentário na comunidade, pertencente a equipe volante de saúde da secretaria de saúde indígena (SESAI). Nestas rodas de conversa, foi discutida a importância de práticas de escovação, visto que as crianças da escola apresentavam cáries, dor de dente, tártaro e estavam consumindo muito açúcares e refrigerantes, alimentos que originalmente não faziam parte dos costumes tradicionais, conforme Turíbio Gomes, um grande sábio e fundador da aldeia Pindo Mirim, relata:

A alimentação tradicional não tinha açúcar nem sal, e dificilmente tinham dor de dente e quando tinham utilizam a medicina tradicional que resolvia, continuou dizendo que as famílias tinham que cuidar da alimentação de seus filhos e que, desta forma, seria bom que escovassem os dentes na escola e que isso fosse ensinado também em sala de aula (TURÍBIO GOMES, fundador da aldeia Pindo Mirim).

É de suma importância ressaltar que devido à alta interferência dos alimentos açucarados na saúde das crianças, foi decidido pela comunidade a realização do projeto em saúde bucal. Essa questão de interferência

e hábitos alimentares ocidentais vai muito além de um projeto pontual como este; isso implica no modo de ser e viver tradicional dos povos ameríndios que vem sendo, desde muito tempo, desrespeitado.

O projeto foi intitulado pelos participantes como *Tai Porã/dentes saudáveis*¹. Para apresentar as temáticas das discussões que o projeto iria proporcionar aos estudantes em um primeiro momento, foi desenvolvido, em conjunto com os alunos em sala de aula, um mapa cognoscitivo intercultural bilingüe. Nesse sentido, a interculturalidade deve ocorrer no encontro de dois espaços cognoscitivo em que, se a interação for pautada por respeito e reconhecimento à simetria dos sistemas de conhecimento, há a constituição de um terceiro espaço, produzido por negociações, confiança e disciplinamento dos atores envolvidos (LITTLE, 2010). Reunimos muitas reflexões e trocas na construção desse mapa cognoscitivo [Figura 2]. Entre estas reflexões, é possível perceber que os povos tradicionais possuem suas ciências e conhecimentos. Porém, a pergunta que fizemos foi: será que há espaço para as ciências indígenas dentro ciência moderna eurocêntrica?

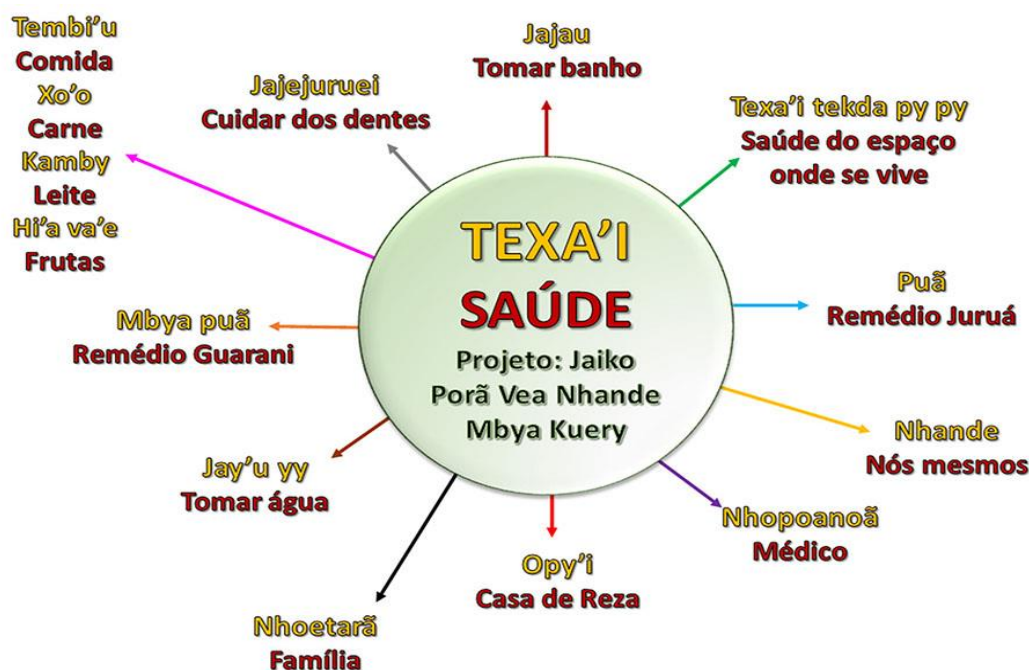


Figura 2. Mapa cognoscitivo construído com os alunos da Escola Nhamandu Nhemopu'ã. (Fonte: autora).

Nesse mapa, os conhecimentos ocidentais e tradicionais da etnia Guarani Mbya se encontraram, criando um ambiente de trocas, reflexão e aprendizagens significativas e interculturais. Desta forma foi possível identificar um redimensionamento epistêmico, onde o saber ocidental não subalterniza a epistemologia guarani, e sim se tornam equivalentes, identificando a interculturalidade que, defendida por Walsch (2012):

[...] se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos -, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (WALSH, 2012, p. 66).

A interculturalidade é uma prática política em contraproposta a geopolítica hegemônica do conhecimento; é ferramenta, estratégia e manifestação, de uma maneira “outra”, de pensar e atuar (WALSH, 2005). E a interculturalidade, termo cunhado por Little (2010), refere-se às formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema da ciência moderna. Na relação com o meu projeto, os

¹O projeto ganhou o 2º lugar na Mostra Pedagógica Paulo Freire do CPERS/ nível estadual.

alunos não deixaram de lado os aprendizados tradicionais sobre saúde. Nessa educação que buscou ser decolonizadora, considerou-se que não existe um conhecimento universal, dominador e organizador a partir de uma única cultura; procurou-se evitar o epistemicídio, definido por Santos (2009) como o processo de negação de conhecimentos produzidos historicamente por grupos subalternizados. Ao buscar a participação da comunidade na construção do projeto e na avaliação de seus resultados, como na montagem do mapa, permitimos reconhecer diferentes conhecimentos, saberes e outras visões de mundo, de uma forma simétrica, onde se pode estabelecer aprendizados pluriculturais.

INTER(AÇÕES) INTERCULTURAIS NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PROJETO

Entre as atividades desenvolvidas no primeiro encontro previsto pelo projeto, as crianças receberam do dentista, através da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), as escovas, fios, pastas dentais e pastilhas evidenciadoras de placas bacterianas que utilizaram. A partir desse momento, foi organizado um ciclo de conversa em grupo com o dentista, onde as crianças discutiram os resultados deste tratamento de forma que elas puderam perceber, de forma lúdica, o quanto a escovação é importante para a manutenção da saúde bucal uma vez que as placas bacterianas, coradas em vermelho pela ação das pastilhas, podem danificar seus dentes.

No segundo encontro, a comunidade apresentou a necessidade de ter um espaço adequado para a escovação, um “escovódromo”. Com o apoio do agente de saúde indígena, o professor Guarani, os estudantes e eu, organizamos um espaço no posto de saúde da comunidade com pias e um armário aéreo para a conservação das escovas. Porta-escovas produzidos pela comunidade foram produzidos. Adicionalmente, foram feitos com bambu alguns porta-escovas em bambu, que foram pirografados e uma mãe doou cestos produzidos por ela (artesanato Guarani) para agrupar as escovas por séries. Assim, as crianças guardariam suas escovas dentais devidamente identificadas dentro de porta-escovas produzidos pela própria comunidade [Figura 3A-C]. Durante o desenvolvimento do projeto, obtivemos a importante parceria com duas empresas² que corroboram com a cosmologia indígena: recebemos a doação de escovas dentais feitas de bambu, que não poluem o ambiente, e cremes dentais orgânicos, que os alunos usavam para realizar a escovação após o almoço [Figuras 3D-F].



Figura 3. A) Construção do espaço para guardar as escovas dos alunos; B-C) Porta escovas feito pelos indígenas (em forma de cestos e de madeira); D) Identificação das escovas usando a técnica de pirografia; E) Escovas com o nome de cada aluno pirografado no cabo de bambu; F) Escovação após a hora do almoço (Fonte: autora).

² As escovas de dente foram produzidas pela empresa Caule (<https://www.caule.com.br/>). As pastas dentais, pela empresa Orgânico Natural (<http://organiconatural.com.br/>). As empresas gentilmente cederam esses materiais para o projeto.

Neste projeto foram desenvolvidas atividades interdisciplinares ao longo dos encontros subsequentes, abrangendo os mais variados assuntos que convergem para uma saúde integral que dentro da cosmologia indígena é indissociável. Estas atividades foram registradas através de desenhos, de produção textual, confecção de maquetes, de brincadeiras e teatro [Figura 4A- C].

As diversas produções resultantes das atividades refletiram o engajamento das crianças ao projeto [dados não mostrados³]. Entretanto, destaca-se, entre estas produções, algumas que refletiram os aspectos de interação buscados, como a interculturalidade e intercientificidade. O desenho A [Figura 5A], por exemplo, chamou a atenção por mostrar a interação entre o arco e flecha, instrumento indígena, e a escova de dente. Nesse desenho, novas associações entre palavras do idioma tradicional e ocidental foram estabelecidas. É importante, também, destacar a fala de um dos alunos no seu desenho: “Depois que começou esse projeto, temos mais atenção com saúde bucal. E aqui estão (sic) o exemplo que estamos cuidando da nossa saúde bucal aqui na aldeia”. No desenho B, a criança criou uma história com os procedimentos necessários para a manutenção da saúde bucal: a escovação dos dentes e da língua, o enxague bucal e a visita ao dentista [Figura 5B].



Figura 4. A) Mural com desenhos e mapas confeccionados pelos alunos; B) Maquetes; C) Trabalhos reunidos. (Fonte: autora).

³ Dada a limitação de espaço, optamos por apresentar as produções mais relevantes aos pontos discutidos na presente autorreflexão acerca do projeto.

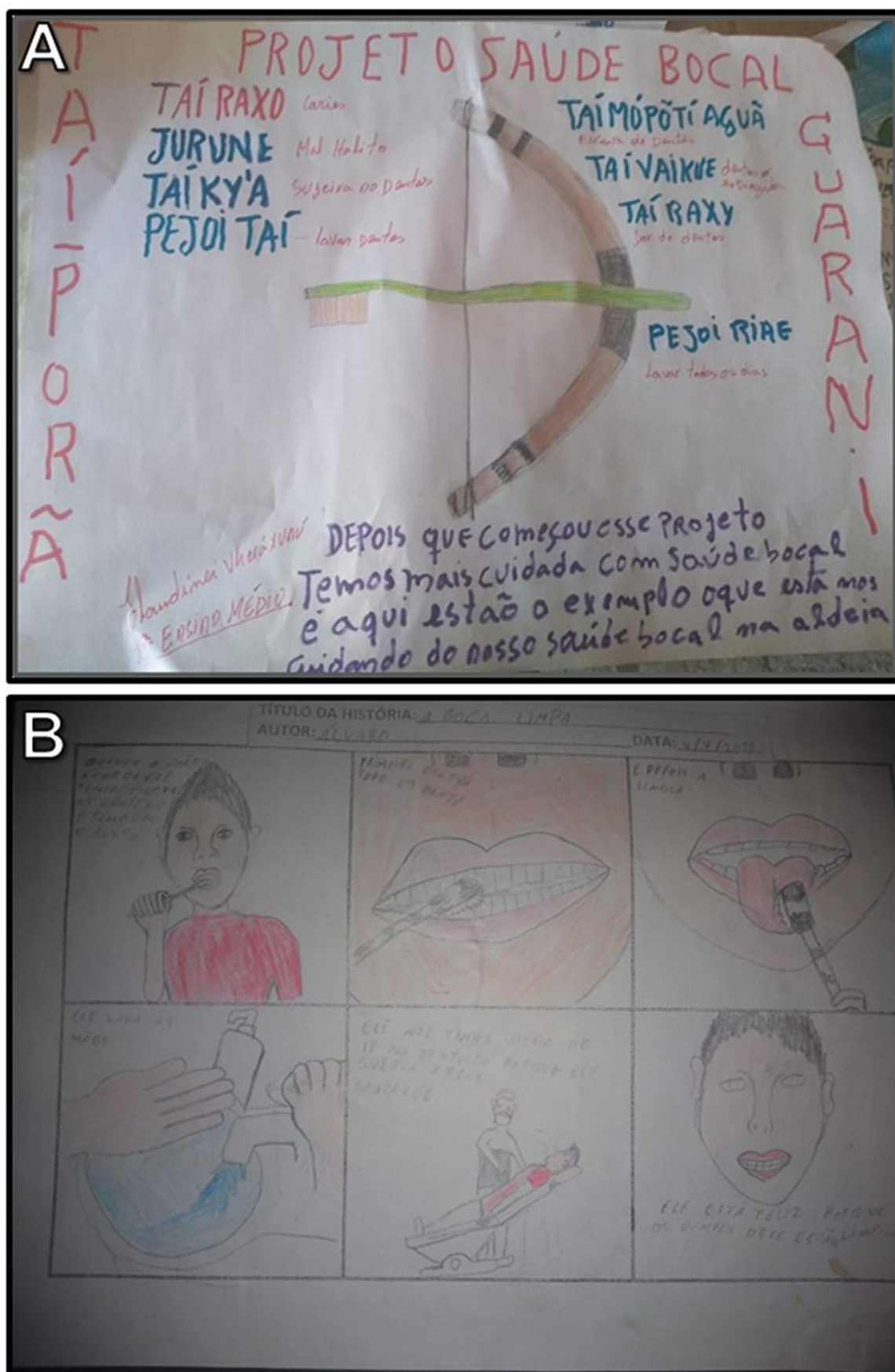


Figura 5. A) Desenho A mostrando a interação entre arco e flecha e escova de dente;
B) História contando os procedimentos necessários para manutenção da saúde bucal conforme a cultura ocidental. (Fonte: autora).

No último encontro, em uma abordagem pedagógica importante que buscou a integração de toda comunidade ao projeto, os estudantes confeccionaram um convite bilíngue para entregar para as outras turmas da escola e para os pais [Figura 6], chamando-os para uma sessão de vídeo no centro cultural da aldeia. Arrumamos o espaço com as cadeiras da escola e montamos o equipamento de *data show* para exibir um documentário produzido pelos parentes do Xingu, que relatava seu modo de vida e como eles tratavam e cuidavam de sua saúde bucal. As crianças ficaram bem empolgadas porque adoram assistir filmes. Elas ficaram muito curiosas pelo tema do documentário e se divertiram muito assistindo. Ao final do documentário, as crianças relataram o interesse em filmar na comunidade, apresentando a aldeia e seus costumes para que os parentes de outras etnias pudessem também conhecê-los.

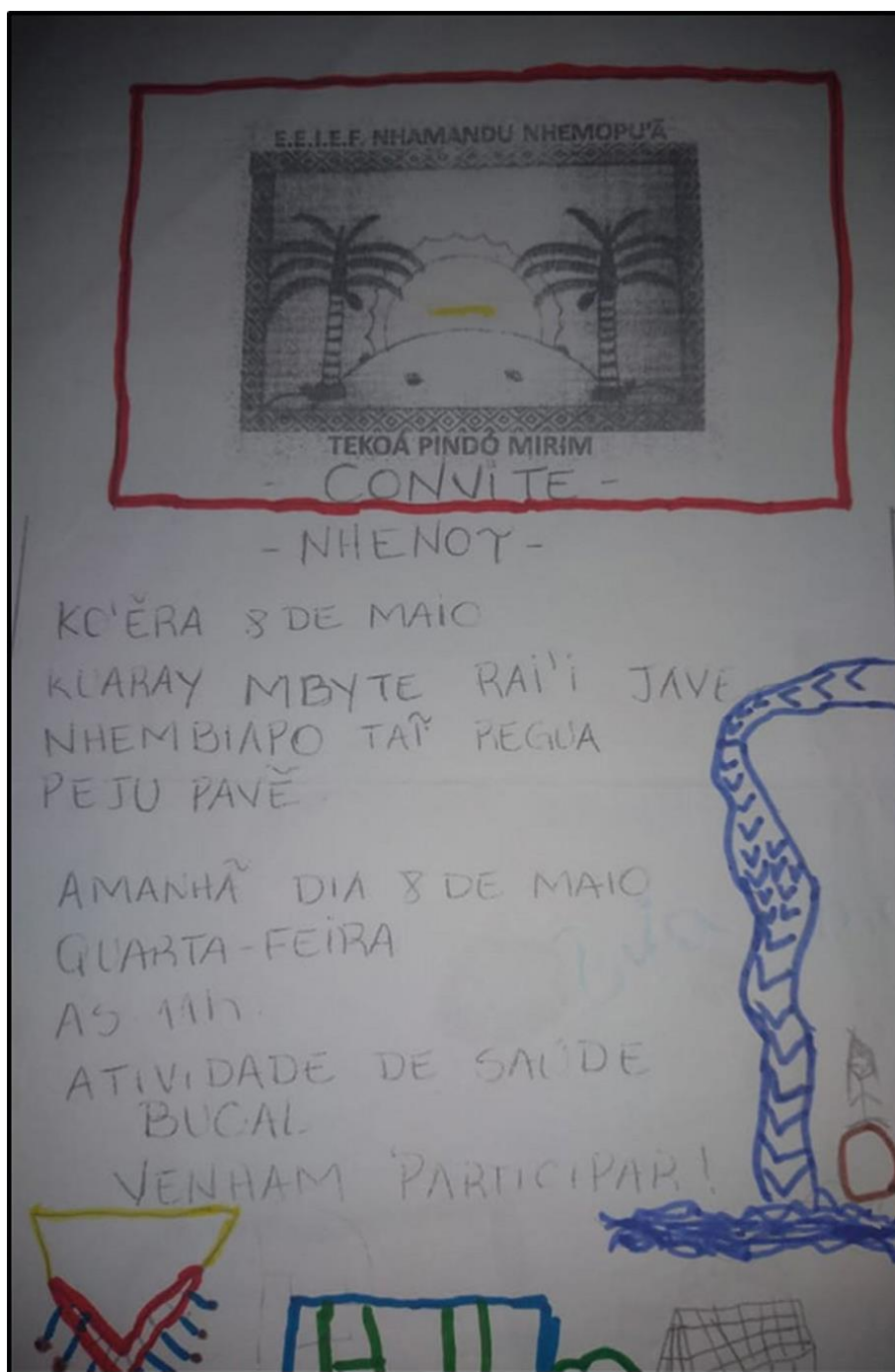


Figura 6. Convite dos alunos aos pais e demais membros da comunidade, para participação de atividades no galpão da aldeia. (Fonte: autora).

Após a exibição do filme, nos dirigimos para fora do galpão, as crianças pegaram suas escovas e iniciaram as escovações seguido do tratamento com as pastilhas evidenciadoras de placas bacterianas. Nesta atividade, que envolveu mais membros da comunidade do que na primeira vez, as crianças mais velhas auxiliaram as mais novas, como de costume, e nos ajudaram a traduzir o que estávamos conversando do português para o Guarani. Conversamos sobre o andamento do projeto e foram apresentados alguns cartazes produzidos pelos estudantes [Figura 7]. No desenho A [Figura 7A], uma criança representou a sabedoria medicinal tradicional, mencionando a raiz do Pindo, uma palmeira considerada sagrada pelos Guarani, que pode ser utilizada para o tratamento bucal. No desenho B, outra criança estabeleceu um mapa cognoscitivo em que associou as atividades do projeto à saúde bucal (como por exemplo o fato de ter ganho escovas) e ao ato de cuidar do planeta e separar o lixo [Figura 7B]. No desenho/mapa C, a criança listou uma série de vantagens de ter dentes saudáveis e limpos, além de mencionar a necessidade e se ter uma alimentação saudável [Figura 7C]. No desenho/mapa D, a criança também indicou o cuidado com a natureza [Figura 7D].

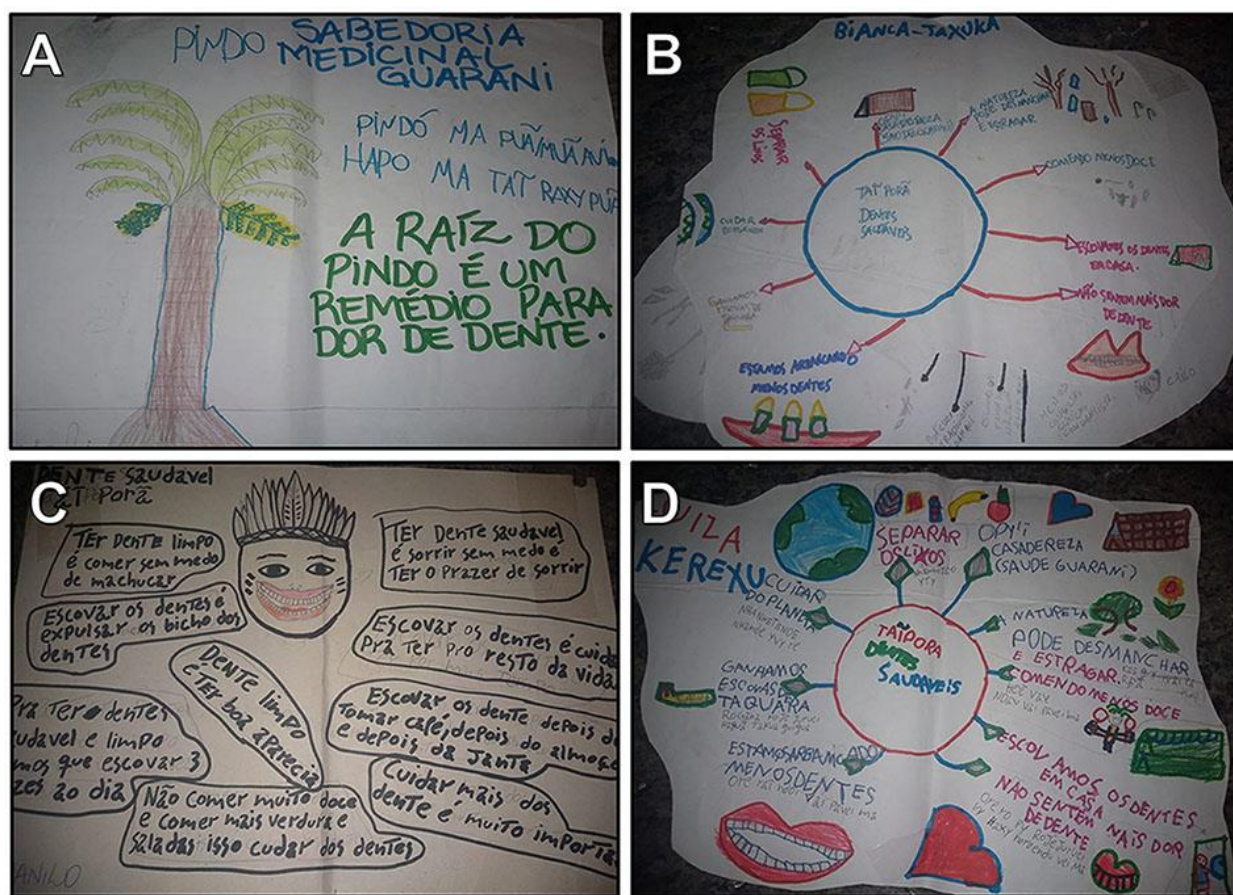


Figura 7. Cartazes produzidos pelos estudantes com mapas cognoscitivos intercienfíficos bilíngües. (Fonte: autora).

COM A PALAVRA, O DENTISTA DA COMUNIDADE

O dentista C.A.⁴, que acompanhou todo o projeto, relatou a diminuição do índice de cárie dental e de extrações, além da diminuição na procura pelos atendimentos no consultório, demonstrando que o impacto do projeto foi positivo. Sobre os resultados do projeto, o dentista nos coloca:

[...] Há dois anos a gente começou a fazer um projeto junto com a escola aqui, com a professora Adriana, de saúde bucal, e ele tem dado bons frutos. O que eu percebo no meu atendimento clínico é que diminuiu bastante a procura [...] por parte das crianças [...] praticamente eu não atendo mais crianças com dor de dente, e isso eu vejo como um

⁴ Por questões éticas, o nome foi ocultado.

ponto bastante positivo desta parceria. As crianças fazem escovações diárias e a gente consegue perceber que este hábito tem trazido melhorias na saúde bucal delas. (C.A., dentista da comunidade Pindo Mirim).

O dentista tem uma relação muito boa com a comunidade, além de ter um trabalho que não se resume somente ao consultório. Portanto, possui um perfil que corrobora com o necessário ao projeto, em que não se impõe as ações e sim parte-se de uma posição de escuta junto à comunidade. Assim, as práticas odontológicas clínicas, quando necessárias, não se efetivam de forma invasiva dentro do contexto cultural indígena. Adicionalmente, é possível observar o quanto é importante, enquanto educadores, o trabalho conjunto entre os agentes de ensino e os profissionais de saúde que atuamos dentro de comunidades.

O projeto de saúde bucal Ta'i Porã foi muito importante e motivador aqui na aldeia, pois as crianças não tinham entendimento que os alimentos industrializados e doces estavam fazendo mal. Essa parceria do tamboia (dentista) e da professora Adriana foi muito produtiva, tanto para as crianças quanto para as famílias. As crianças já sabem que tem que escovar os dentes quando acordam, depois de comer e ao deitar. Inclusive queremos que este projeto continue. Temos a chegada de um novo dentista e seria importante conversar com ele e falar sobre este projeto e seguir com as rodas de conversas, escovações com o grupo e revisões com o dentista. Já que comemos outras comidas, temos que escovar os dentes (VALDECIR XUNU MOREIRA, Caciue da comunidade Pindo Mirim).

PALAVRAS FINAIS

Havíamos questionado: há espaço para as ciências indígenas dentro ciência moderna eurocêntrica? Ao planejar o projeto, outro questionamento surgiu: como desenvolvê-lo com estudos e práticas da cultura ocidental e não estar tendo uma postura colonizadora do saber? Para responder plenamente a estas questões, entre outras pertinentes, talvez ainda necessitemos, como argumenta Grosfoguel (2007), desenvolver uma nova linguagem que dê conta dos complexos processos do sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial sem depender da velha linguagem herdada das ciências sociais do século XIX.

Na idealização desse projeto de educação em saúde bucal, partimos de um problema prático e da necessidade de uma solução pragmática: o estabelecimento de um projeto educativo na aula de ciência para conscientização das crianças e da comunidade acerca da importância da escovação e cuidado dos dentes para a saúde bucal. Consideramos amplamente satisfatória a adesão da comunidade às atividades propostas, mas acreditamos que foi fundamental a participação deles também durante a concepção do projeto, de maneira que a ação, como um todo, foi integrativa. O relato do dentista revelou que o objetivo pragmático, redução de casos de doenças bucais, foi sendo atingido ao longo da realização das atividades propostas pelo projeto.

Da mesma maneira, a construção de mapas cognoscitivo pelos alunos, após a realização das atividades, revelou que as crianças incorporaram conceitos e desenvolveram a consciência acerca da importância da escovação para a saúde bucal. Nestes mapas representativos, *i.e.*, trazidos ao presente artigo, é importante notar as observações dos alunos: “estamos arrancando menos dentes”, “escovamos os dentes em casa”, “não sentem mais dor de dente” e “comendo menos doce”. Estas expressões revelam os resultados positivos do projeto, a incorporação de conceitos sobre tema saúde bucal, que não apareceram durante a produção do primeiro mapa [Figura 1]. É interessante notar, junto ao mesmo mapa, outras observações: “cuidar do planeta”, “separar o lixo”, “a natureza pode estragar e desmanchar” e “Opy'i/casa de reza/(saúde Guarani)”. Estas expressões revelam uma visão não fragmentada acompanhada de uma noção de saúde espiritual, representada pela preocupação das crianças com assuntos que também comprometem a saúde como um todo [Figura 6B e D].

Este artigo foi produzido a partir da dissertação de mestrado da Adriana, orientado pelo professor Leo. Sobre esta experiência, Adriana relata:

Na minha caminhada acadêmica, que culminou na implementação e na avaliação do projeto Ta'i porã/dentes saudáveis, pude pesquisar e aprender muito sobre o cotidiano da aldeia Pindo Mirim, sobre as epistemologias do povo, também com intelectuais indígenas. Creio que vivo na prática a interculturalidade, não mais que os próprios indígenas, já que busco não tratar o conhecimento ocidental como superior e mais

importante. Enquanto professora, desempenho o papel de apresentar os conhecimentos ocidentais como ferramenta para os alunos da comunidade se apropriarem, para lutarem por seus direitos a partir do que os próprios indígenas pensam sobre o porquê da escola na aldeia. E através destes estudos que conciliaram as reflexões de grandes autores e o conhecimento tradicional da comunidade, exposto nas conversas com os indígenas, amadureço a ideia de não negar o conhecimento ocidental, mas sim deixá-lo equivalente às outras epistemologias. A caminhada é longa e é preciso desconstruir muito ainda, em busca de uma relação decolonial (ADRIANA ROSA MARQUES, professora da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhamandu Nhemopu'ã).

Neste artigo tivemos a intenção de dialogar sobre a promoção de ações pedagógicas sob uma perspectiva mais abrangente e desafiadora, numa visão decolonial ampliando a visão do mundo e seus outros saberes. Sob esta perspectiva, o fazer escolar se torna diferenciado e pode ser apropriado pelos indígenas, conforme Bergamaschi (2007) argumenta:

É no dia-a-dia, marcado pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes, indícios que apontam outro modo do fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão-se constituindo em atos quando os indígenas se apropriam de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados que lhes são próprios (BERGAMASCHI, 2007, p.199).

Como professores pudemos refletir que a escola pode ser um lugar não apenas para passar o conhecimento ocidental, mas sim para propiciar um encontro de saberes e desenvolver uma análise crítica a partir desses conhecimentos – sejam subjetivos, políticos e epistemológicos – junto aos estudantes. Nesse sentido, as práticas podem ser desenvolvidas numa perspectiva plural de conhecimentos, propiciando movimentos interculturais e interepistêmicos de fato.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi aprovado pela comissão de ética do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e pelo comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O Cacique da aldeia de Pindo Mirim, o sr. Valdecir Xunu Moreira, que responde pela sua comunidade e a quem gostaríamos de agradecer imensamente por esta oportunidade de autorreflexão e trabalho conjunto, assinou um termo de consentimento livre e esclarecido permitindo esta pesquisa-ação e relato de experiência pedagógica, além do uso de imagens da aldeia e do material produzido durante a execução do projeto. Leo Anderson Meira Martins é vinculado como professor colaborador do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e recebe financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação a qual agradecemos o suporte. Ambos autores são imensamente gratos à professora Maria Aparecida Bergamaschi. Eu, Adriana Rosa Marques, sou grata por todas as discussões sobre o tema desse artigo, das quais surgiram muitas reflexões extremamente construtivas.

REFERÊNCIAS

- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Revista Sociedade em Debate**, n.7, p. 5-25, 2001. Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>. Acesso em 13 maio. 2020.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira De Ciência Política**, n.11, p. 89-117, 2013.
- BERGAMASCHI, M. A. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação, **Tellus**, 4, n. 26, p. 11-29, 2014.
- _____. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Caderno Cedes**, vol. 27, n. 72, p. 197-213, 2007.
- CANDAU, V. M.; FERNANDES L. O. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 16, n. 1, p. 15-40, 2010.

DUSSEL, E. 1992: **O Encobrimento do Outro (A Origem do "Mito da Modernidade")**. Vozes: Petrópolis, 1993.

_____. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000

GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

LITTLE, Paul. **Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade**. São Paulo: Annablume, 2010.

SILVA, M. A. L. **Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, Luís. Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MIGNOLO, W. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

_____. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

QUIJANO, A. **Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina**. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amátua, v. 9, n. 9, 1997

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

SANTOS, B.S. **Uma epistemologia Del Sur**. México: Siglo XXI, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n.1-2, p 61-74, 2012.

_____. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Signo y Pensamiento, **Bogotá**, v.24, n. 46, p.39-50, 2005.