

DESIGN-EDUCAÇÃO E PLURALIDADE EPISTÊMICA: um potente diálogo para experiências de aprendizagem específicas e diferenciadas

DESIGN-EDUCATION AND EPISTEMIC PLURALITY: a powerful dialogue for specific and differentiated learning experiences

SOBRENOME, Nome; Titulação; Instituição de Ensino Superior

nome.sobrenome@provedor.brasil.br

SOBRENOME, Nome; Titulação; Instituição de Ensino Superior

nome.sobrenome@provedor.brasil.br

Resumo

Estudos sobre Design-Educação têm sido feitos há algum tempo em outros países. No Brasil, existe uma lacuna principalmente no que tange investigações que dialoguem com outras epistemologias. Assim, neste artigo, apresentamos uma forma indígena Tikmũ'ũn_Maxakali de se fazer escola destacando alguns ensinamentos dessa educação escolar específica e diferenciada. Nosso objetivo é mostrar como o diálogo pluriepistêmico se apresenta como um potente caminho para outras abordagens do Design-Educação. Este trabalho se justifica na fértil aproximação do Design com a Educação e na necessidade de colaborar com o enfrentamento dos inúmeros desafios impostos à educação escolar pela pandemia de Covid-19, especificamente, à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras Chave: Educação Escolar, Escola Indígena Tikmũ'ũn, Design-Educação e Diálogos Pluriepistêmicos.

Abstract

Studies on Design-Education have been done for some time in other countries. In Brazil, there is a gap mainly on investigations that dialogue with other epistemologies. Thus, in this article, we present the Tikmũ'ũn_Maxakali Indigenous way of doing school highlighting some teachings from this specific and differentiated school education. Our aim is to show how pluriepistemic dialogue presents itself as a powerful way for other Design-Education approaches. This work is justified by the fertile approach of Design towards Education and the need to collaborate when facing the numerous challenges imposed by the Covid-19 pandemic on school education, specifically, the improvement of teaching-learning processes.

Keywords: School Education, Tikmũ'ũn Indigenous School, Design-Education and Pluriepistemic Dialogues.

1 Introdução

A educação escolar no Brasil, apesar dos significativos avanços conquistados, possui expressivos desafios a serem superados. Entre eles, o elevado número de analfabetos e analfabetas, que, segundo o estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹ referente a 2023, somavam um total de 9,3 milhões de pessoas entre a faixa etária dos 15 anos ou mais de idade, o que representa 5,4% do total da população. Além disso, nos contextos escolares ainda há uma alta taxa de evasão nas escolas. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)², em 2023, 9 milhões de alunos e alunas não conseguiram terminar o Ensino Médio no Brasil. Destes, 58,1% são homens e 41,9% são mulheres. É importante destacar que, geralmente, os maiores índices de desistência escolar são registrados no Ensino Médio, porém, o número de alunos e alunas do Ensino Fundamental fora da escola vem aumentando desde 2019. De acordo com o IBGE, quase 400 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos não estavam frequentando a escola em 2023.

Diversos outros desafios de variadas ordens – estruturais, pedagógicos, financeiros, sociais, étnico-raciais, culturais – somam-se à realidade do analfabetismo e da evasão escolar no Brasil, principalmente depois da pandemia de Covid-19, que escancarou diversas crises no funcionamento do mundo ocidental capitalista. Afinal, como lamentavelmente testemunhamos no Brasil, muitas das mortes poderiam ter sido evitadas se não existisse tamanha desigualdade socioeconômica. Apesar de serem imensuráveis todos os impactos da pandemia, no Brasil, o *Relatório de pobreza e equidade no brasil: mirando o futuro após duas crises*, feito pelo Banco Mundial (2022), aborda que a lacuna da desigualdade foi ampliada, gerando uma deterioração do mercado de trabalho e um alto acúmulo de capital humano a longo prazo. Por isso, enfatiza que as políticas devem abordar os impactos diretos da pandemia, focando em proteger o capital humano das crianças e ajudar as pessoas a voltarem ao trabalho. A educação escolar tem uma grande responsabilidade para com a transformação desses impactos negativos, estando diretamente conectada com o desenvolvimento da cidadania, ampliação da democracia e da equidade. Entretanto, para isso, é necessário ter ciência e clareza sobre os impactos da pandemia também na educação, para que seja possível criar propostas para enfrentá-los.

Alguns movimentos nesse sentido já estão sendo feitos, como a análise feita por Krause (2021), que destaca que a educação escolar, a partir de agora, deveria investir em: inovações tecnológicas; serviços como o de assessorias de *startups* que fornecem um leque de alternativas pedagógicas e tecnológicas para melhorar o processo ensino-aprendizagem nas escolas; qualificação contínua dos educadores, principalmente na área das novas tecnologias de informação e conhecimento; plataformas virtuais de gestão e monitoramento de resultados pedagógicos; aquisição de equipamentos digitais para uso nas escolas e democratização do acesso à internet. Claro que, para cada contexto escolar, diferentes propostas devem ser criadas, sendo específicas e situadas aos cenários que o cercam e também a suas propostas políticas pedagógicas. Uma das sugestões listadas por Krause (2021) toca em um dos focos da discussão realizada neste artigo, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, uma necessidade educativa nacional já identificada pelo setor privado que está atuando com consultorias escolares, principalmente nas instituições particulares, para o ensino de metodologias e ferramentas pedagógicas criativas e efetivas, sendo muitas delas do campo do Design.

¹ Dados disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano>.

² Dados disponíveis em: <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2023.html>.

Esse complexo cenário que agora cerca a educação escolar do Brasil reforça ainda mais a necessária aproximação do campo do Design com o da Educação. Estudos sobre Design e Educação já são feitos há algum tempo em outros países, principalmente na Inglaterra, onde as disciplinas como “Design e Tecnologia” e “Design e Artes” são compulsórias, desde 1990, no currículo dos alunos de 5 a 14 anos. Entretanto, vale destacar que já na década de 1970 se estuda a relação do design com o processo de aprendizagem, como se pode verificar no livro *Design in general education: eight projects*, de 1978, no qual o autor John Harahan relata experiências do uso do design em diferentes escolas. Há um reconhecimento de que apenas a educação tecnológica não é suficiente para atender às demandas de uma economia que se baseia cada vez mais na capacidade criativa e no conhecimento do profissional, daí a ênfase dada ao Design no currículo britânico. A educação, assim, não é entendida como uma transmissão de conhecimentos, mas sim como uma construção de conhecimentos que deverão preparar os educandos e as educandas para participarem de forma crítica, plena e ativa na sociedade em que vivem. Cabe destacar que tais discussões sobre Design e Educação focam na importância tanto do processo quanto do pensamento do Design, em vez da valorização tradicional e exclusiva dos produtos concebidos por esta área. O Design, nessa perspectiva, é compreendido como um amplo campo que envolve, e para o qual convergem, diferentes disciplinas, que pode ser visto tanto como uma atividade que gera resultados tangíveis (produtos físicos ou digitais) e intangíveis (serviços, procedimentos, metodologias, experiências etc.), quanto uma forma de produzir e mediar conhecimentos, de se pensar e agir. Os estudos de Cross (2010), com base na teoria das inteligências múltiplas, chegam a sugerir o conceito de Design como uma forma de inteligência. Diante disso, algumas pesquisas internacionais, como de Nelson (1982) e Baynes (2010), abordam como a aprendizagem baseada em Design já é incorporada ao cotidiano de várias instituições escolares, trazendo concretas contribuições positivas para esse tipo de educação.

No Brasil, segundo a pesquisadora e designer Martins (2016), o Laboratório Interdisciplinar Design Educação (LIDE), da PUC-Rio, criado no ano de 1997, foi pioneiro na investigação da Pedagogia do Design e na inserção do Design na Escola, sediando várias pesquisas sobre a temática desde então. Há também o Laboratório de Design e Educação – DESeduca, sediado na Escola Superior de Desenho Industrial da UERJ, que, apesar de ter sido criado em 2019, já possui uma consistente rede de pesquisa e extensão, eventos de extensão, disciplinas ministradas e grupos de estudo com foco no Design-Educação. Além disso, tem promovido cursos de formação continuada de professores a partir de perspectivas dos usos do Design no cotidiano escolar e, ainda, a implementação de oficinas de Design nas escolas da rede básica de educação. Embora haja algumas outras pesquisas espalhadas pelo país com foco no Design-Educação, essa vertente investigativa ainda é pouco estudada e praticada entre os designers, pedagogos(as), educadores(as), universidades e a rede pública de ensino. Um incipiente cenário que precisa ser transformado, pois, como mostra Martins (2016), tanto os educadores(as), quanto os e as designers que ela entrevistou em sua pesquisa de doutorado destacam a importância dessa temática nas suas formações e práticas. Segundo ela, os *cases* que investigou “[...] iluminam o entendimento de que o Design pode ser um poderoso recurso de aprendizagem” (p. 177), podendo atuar como: um catalisador de aprendizagem; uma estratégia de problematização a partir da prototipagem; uma metodologia para a EdaDe (Educação através do Design); metodologias para a criação de estratégias educativas e materiais didáticos; uma filosofia pedagógica das múltiplas linguagens, interdisciplinaridade e parceria (MARTINS, 2016).

Diante disso, este artigo traz uma discussão que se justifica tanto na fértil e necessária aproximação do Design com a Educação, principalmente para o enfrentamento dos inúmeros desafios impostos pela pandemia, quanto na necessidade de aprofundar as investigações sobre

Design-Educação a fim de colaborar com o avanço do conhecimento por meio de discussões sobre e proposições práticas. Não encontramos, até o presente momento, estudos sobre essa vertente investigativa que tenham problematizado as próprias metodologias, métodos e ferramentas que o Design vem utilizando nessa sua aproximação com o campo da Educação, que no geral são importadas, ou seja, criadas por e para outros contextos socioculturais que muito se difere do Brasil. Tampouco encontramos estudos que mostrem como designers e educadores(as) podem juntos criar experiências únicas, ou seja, que sejam específicas, diferenciadas e situadas em cada contexto escolar que estão inseridas. A pesquisa de Martins (2016) trouxe uma grande colaboração para essas lacunas que ainda precisam ser investigadas na medida em que compartilha a ideia de Professor-Designer, que significa reconhecer a capacidade criativa e inventiva nata a todo ser humano. Para a referida autora, o Professor-Designer atua como um designer de experiências de aprendizagem, articulando, assim, múltiplas dimensões do cotidiano escolar: “[...] os estudantes (seus conflitos, subjetividades e saberes); o meio (sala de aula, espaços, mobiliário, materiais e insumos, recursos tecnológicos etc.); e o conhecimento como ingredientes a conjugar nessa proposta de ação” (2016, p. 172). Assim, o e a designer passa a assumir o papel de mediador(a) junto à educação, ajudando a qualificar a docência, colocando o educador(a) em evidência enquanto um articulador(a) da complexidade de seres, saberes, valores, linguagens, sentimentos, habilidades, dificuldades, diferentes tipos de interação que compõem a sala de aula.

Reconhecer pessoas não designers enquanto ‘designers’, neste caso, especificamente os educadores e as educadoras, esbarra no problema que orienta a discussão deste artigo, o fato de outros sistemas de conhecimentos terem sido desconsiderados na formalização de diversas áreas acadêmicas. O professor e teórico José Jorge de Carvalho, pioneiro na criação de políticas afirmativas, destaca que até mesmo o projeto arquitetônico das primeiras universidades do Brasil foi pensado para uma colonização mental extrema, uma vez que foi desenhada para induzir segregações disciplinares. Como ele destaca, as universidades brasileiras reproduziram integralmente o modelo cartesiano-galileano-newtoniano de instituição acadêmica ocidental moderna sem a menor adaptação às realidades do país (CARVALHO, 2020). Algo que se deu também no processo de implementação das escolas de Design no Brasil, referenciadas nos modelos de fora, desconsiderando e excluindo os vários tipos de saberes e fazeres que já existiam no país. Um exemplo concreto é o caso da pioneira Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), no Rio de Janeiro, que tinha como inspiração e modelo a escola alemã Ulm, uma base de ensino eurocentrista, com referenciais teóricos e metodológicos estrangeiros, que não dialogava com a pluralidade cultural, étnica, linguística e epistêmica do Brasil.

A pluralidade epistêmica do Brasil já é reconhecida pela Resolução nº 2 de 2017 do Conselho Nacional de Educação (CNE),³ que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Antes se falava apenas de pluralidade cultural, étnica e linguística, mas agora há um reconhecimento normativo nacional da existência de diferentes regimes de conhecimentos, ou seja, epistemologias. O que tem ficado nesses últimos anos ainda mais evidente, com a entrada de diferentes grupos étnicos para a universidade, indígenas, quilombolas, camponeses, entre outros. Além de diversas iniciativas que têm reconhecido e valorizado as epistemologias existentes no país, como a promovida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que concedeu, nos anos de 2021/2022, títulos de Notório Saber para vários mestres dos saberes tradicionais. É importante ressaltar, ainda, que no ano de 2021 o líder indígena Yanomami

³ Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo.

Davi Kopenawa foi eleito para integrar a Academia Brasileira de Ciências (ABC), recebendo também o título Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Roraima em 2022. Soma-se a essas iniciativas o fato de o escritor indígena Ailton Krenak, já professor Honoris Causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pela Universidade de Brasília (UnB), ter sido eleito como o novo ocupante da cadeira de número vinte e quatro da Academia Mineira de Letras.

Nesse sentido, este artigo tem o objetivo de mostrar como a aproximação do Design com a Educação pelo viés do diálogo pluriépistemológico apresenta-se como um potente caminho para se criar experiências de aprendizagem específicas e diferenciadas. Para tanto, inicialmente, situamos os referenciais teóricos que estruturaram as reflexões apresentadas no texto. Feito isso, apresentamos um outro modo de se fazer escola, de um povo indígena de Minas Gerais, que possui ensinamentos potentes para o Design-Educação. Por fim, analisamos a potência dos ensinamentos dessa escola específica e diferenciada indígena para uma aproximação do Design com a Educação pelo viés do diálogo pluriépistêmico.

2 Fundamentação teórica-analítica

A educação escolar no Brasil durante muito tempo corroborou com a reverberação da desigualdade. Como destaca o professor Rufino (2019), durante séculos, o racismo e o colonialismo foram presentes ‘estrategicamente’ nos modos de educação praticados no país. Estrategicamente porque, como alerta a professora indígena Nascimento (2020), a escola enquanto um aparelho ideológico do Estado, historicamente, reproduziu uma visão de mundo dominante que excluiu diversas outras. Por isso, é importante destacar que o presente artigo possui uma fundamentação teórica estruturada em estudos no campo da Educação que a entende enquanto uma prática para o empoderamento, a autonomia, a liberdade, a responsabilidade social e política. Uma educação que enfrenta a alienação, impulsionando a reflexão do educando e educanda sobre o seu próprio poder de refletir e agir, em constante diálogo respeitoso com o outro. Nesse sentido, utilizamos os trabalhos de Paulo Freire (1967; 1987), que destaca a Educação enquanto um ato político, já que as práticas educativas sempre carregam valores e objetivos concretos diretamente relacionados com o contexto histórico e cultural que as cercam. Assim, o autor destaca que a Educação deve levar o educando e a educanda a uma discussão corajosa de sua problemática e de sua inserção nela. Discussão essa que, segundo ele, deve advertir os e as estudantes quanto aos “[...] perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias” (FREIRE, 1967, p. 42).

Uma outra contribuição das reflexões de Freire (1987) para este texto trata da sua crítica à educação bancária, uma prática que se fundamenta em processos de aprendizagem passivos e mecânicos, que enxerga os educandos e educandas como repositórios e não como seres pensantes. Esse tipo de educação não coloca o aluno e a aluna como protagonistas no processo de aprendizagem e ainda age em consonância com uma educação de transmissão, que gera exclusão e subalternização. Para além do fato de já existirem estudos sobre a cognição humana que mostram que os educandos e as educandas não aprendem por transmissão, romper com as práticas educativas coloniais é essencial para que a Educação dê conta do atual mundo complexo ao seu redor. Por isso, atualmente, outras discussões teóricas mais contemporâneas reforçam as reflexões de Freire (1967; 1987), sobre a importância da aprendizagem ativa, consciente, crítica, ou seja, que coloca o educando e educanda como protagonistas no processo de aprendizagem, assumindo o educador(a) o papel de orientador(a), mediador(a) e facilitador(a). Essa

aprendizagem também é contextualizada, porque além de potencializar os saberes e habilidades que os educandos e educandas possuem, relaciona-se com os contextos sociais que permeiam as práticas educativas.

Para definir como a discussão analítica seria feita, inicialmente, nos aproximamos das reflexões do movimento decolonial, por conscientizarmos para o fato de os estados-nação terem desenvolvido estratégias ideológicas/simbólicas também no sistema educacional e em suas estruturas legais para impor um tipo de discurso ‘ocidental’ que privilegiou uma cultura dominante sobre todas as outras. Dessa forma, diversos outros conhecimentos foram subalternizados, silenciados e ignorados, pois um padrão de poder surgiu como resultado do colonialismo moderno (QUIJANO, 2005). Por isso, as críticas decoloniais defendem ser preciso encontrar novos conceitos e novas linguagens que contemplem a complexidade de gêneros, etnias, classes, sexualidades, conhecimentos, espiritualidades que existem (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007). Acreditamos que uma maneira de fazer isso é entrar em diálogo com outras formas de conhecimento, fugindo de paradigmas, abordagens, disciplinas e campos teóricos hegemônicos e colonialistas. Desse modo, buscamos um diálogo com a epistemologia do povo indígena de Minas Gerais, os Tikmũ’ũn, mais conhecidos como Maxakali, por se fundamentarem em um modo de se aprender que se dá pelo fazer, “aprender fazendo” (SILVA, 2022). Essa escolha se justifica também no fato de ser imprescindível que a teorização e a sua prática caminhem juntos para a transformação de um *status quo*, algo que podemos observar de maneira concreta na própria atuação⁴ de Paulo Freire enquanto alfabetizador. Uma das críticas que o movimento decolonial tem recebido trata exatamente da lacuna entre a teoria e a prática. Poucos são os trabalhos decoloniais em contextos indígenas, por exemplo, que mostram de forma prática um fazer pesquisa que não se baliza nos princípios teórico-metodológicos da sociedade ocidental dominante. Essa lacuna foi um dos desafios enfrentados no trabalho de Silva (2022), que utilizaremos como embasamento da discussão pretendida neste artigo, já que trata de uma experiência prática de um fazer pesquisa outro, junto com o povo Tikmũ’ũn, que possibilitou o entendimento sobre um outro modo de se fazer escola fundamentado em experiências de aprendizagem específicas e diferenciadas.

3 Vivenciando um fazer escola outro

Antes de apresentar a escola tikmũ’ũn e destacar algumas de suas especificidades, precisamos fazer uma introdução sobre esse povo indígena a qual pertence. Algo que faremos de forma breve, pois o artigo não tem como foco uma análise antropológica sobre este povo. Para tanto, toma-se como referência os ensinamentos aprendidos ao longo dos onze anos de trabalho desenvolvidos em parceria com os Tikmũ’ũn.

3.1 O povo indígena Tikmũ’ũn_Maxakali

Os Tikmũ’ũn são um povo falante da língua Maxakali, que faz parte do tronco linguístico Macro-Jê. Atualmente estão distribuídos em cinco territórios, localizados no Vale do Mucuri, Minas Gerais, sendo eles: Aldeia Verde (município de Ladainha), Aldeia Escola Floresta (município de Teófilo Otoni), Aldeia Cachoeirinha (município de Teófilo Otoni), Aldeia Pradinho (município de

⁴ Por exemplo, em 1963, ele testou seu método de alfabetização na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, alfabetizando 300 trabalhadores rurais que antes não sabiam ler nem escrever em 40 horas.

Bertópolis) e Aldeia Água Boa (município de Santa Helena de Minas). Embora hoje habitem territórios fixos e despidos da Mata Atlântica, visualmente povoados por capim colônia, na instância sócio-cosmológica, convivem com inúmeros seres. De acordo com a antropóloga Magnani (2018), o território conta com inúmeras “[...] subjetividades humanas e não-humanas, corpos, histórias, sabores, imagens, sonoridades, memórias, movimentos, danças, saberes e práticas, que vêm sendo adaptadas, alimentadas e reconfiguradas constantemente, na vida cotidiana e ritual” (p. 46), sendo os *yãmĩyxop* centrais para isso.

Os *yãmĩyxop* são os responsáveis por trazerem os cantos que guardam a biodiversidade dos seus territórios destruídos. Etimologicamente, a palavra é composta por *yãmĩy*, traduzido como ‘espírito’, e *xop* é um radical coletivizador. De acordo com Tugny (2011), *yãmĩyxop* são uma miríade de povos cantores, traduzidos pelos Tikmũ’ũn ora como ‘imagens’, ora como ‘espíritos’. Esses ‘povos-espíritos’ são multidões e podem se apresentar sob aspectos variados, habitar terras que fogem das vistas, no céu ou na mata, minúsculos e invisíveis nos corpos ou cabelos humanos, e serem materializados nos cantos que entoam na casa de religião, *kuxex*, ou, ainda, sob corpos pintados e mascarados, os *yãmĩy* (ROMERO, 2015).

Possuir cantos é fundamental para a sociabilidade Tikmũ’ũn. Como afirma Campelo (2018), “os cantos dão forma às relações quando começam a circular nos seus corpos, constituindo-se como fator primordial para a construção da pessoa tikmũ’ũn” (p. 53). A construção da pessoa tikmũ’ũn é relacional, dando-se por meio do estabelecimento de relações com os parentes próximos e com outros seres (humanos e não humanos). De acordo com Romero (2021), tal construção é possibilitada por meio de um contínuo processo de “[...] aparentamento colocado em ação pela residência compartilhada, pelo intercurso sexual, pelo resguardo de sangue, pela dieta alimentar, pela memória e circulação das histórias e dos cantos, pela troca de afetos e cuidados” (p. 99). Sendo tudo isso, segundo o antropólogo, “atravessando e sendo atravessado pelos *yãmĩyxop*” (*Idibem*). Ter cantos de *yãmĩyxop*, estabelecer relações com *yãmĩyxop*, fazer *yãmĩyxop*, aprender com os *yãmĩyxop*, além de ser o modo como se experimenta a cosmologia tikmũ’ũn, é essencial para o viver e o ser tikmũ’ũn, um processo que se inicia muito cedo, sendo os *yãmĩyxop* os primeiros mestres que esse povo possui.

3.2 Uma educação escolar específica e diferenciada

Apesar de todos os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 à educação escolar indígena e dos avanços conseguidos nos últimos anos, como destaca o professor indígena Luciano (2013), fazer valer na prática tais direitos é o principal desafio da política educacional para os povos indígenas. A ativista e atual deputada indígena Célia Xakriabá é enfática ao dizer que um dos grandes desafios na educação indígena ainda a ser superado é o de “[...] consolidar uma política capaz de atender uma alimentação escolar diferenciada, materiais didáticos, organização curricular elaborados pelos próprios professores e infraestrutura da escola como uma planta que atenda a demanda de cada povo” (CORREIA, 2018, p. 96). O contexto dos Tikmũ’ũn não se difere desse panorama nacional. No caso de sua escolarização, embora frequentem a escola por aproximadamente onze anos, essa formação não é reconhecida pelos órgãos públicos como suficiente para atestar a equivalência com o nível médio de formação das escolas não indígenas. Como consequência, há um número considerável de jovens e adultos que já concluíram a escola tikmũ’ũn, mas como não têm certificação de escolaridade, não podem acessar os níveis superiores de educação. Inclusive, mais da metade dos professores(as) tikmũ’ũn que atuam nas escolas não possuem certificação em nível médio e/ou superior, sendo uma reivindicação recorrente dos

mesmos. A infraestrutura das escolas é precária – as que possuem estrutura de alvenaria às vezes não possuem água, mobiliário adequado, equipamentos audiovisuais e materiais de consumo, há ainda uma escassez de materiais didáticos específicos, diferenciados e na língua.

Como mostra Silva (2022), a atuação das Secretarias, na maioria dos casos, é no sentido de formatar a escola tikmũ'ũn dentro do modelo que o sistema aceita como legítimo e válido. Por exemplo, Silva (2022) afirma que os critérios oficiais da Secretaria de Educação de enturmação dos alunos e alunas, que utilizam a faixa etária e o ano escolar como referência, confrontam com o critério relacional que move as alianças de parentesco tikmũ'ũn para agrupar os alunos e alunas. Além disso, a composição da equipe de professores(as) e as funções para as quais são contratados(as) contrapõem-se à prática da não divisão do trabalho escolar e a um fazer escola coletivo. A autora destaca, ainda, o calendário e os horários da escola, que seguem o modelo aplicado pelo Estado em outras escolas e não na vida tikmũ'ũn, que muito se difere do modo de vida não indígena. Apesar disso, os Tikmũ'ũn resistem às práticas homogeneizadoras do Estado e, na prática, permanecem fazendo uma escola alinhada ao modo como vivem e à forma como produzem conhecimentos.

Ter conhecimento de outras maneiras de se fazer a educação escolar é um caminho interessante para que a aproximação do Design com a Educação não reverbere prescrições (FREIRE, 1967) e invasão cultural (FREIRE, 1987), já que é possível conhecer práticas pedagógicas outras, diversas, diferenciadas, não coloniais, que não se alinham à “única” forma até então imposta como a oficial. Nesse sentido, compartilhamos a seguir algumas características que mostram a considerável distinção entre o fazer escola Tikmũ'ũn e o ocidental dominante.

3.2.1 **Aprender sobre escola, fazendo escola**

Segundo Silva (2022), um dos primeiros aprendizados que teve ao chegar na Aldeia de Água Boa foi o de que só conheceria a escola tikmũ'ũn ‘fazendo’ a escola com a comunidade, uma forma de se aprender que se dá pelo fazer, um ‘fazer juntos’. Esse fazer coletivo, segundo a autora, é uma das características da escola tikmũ'ũn, que se dá com a participação de todos da aldeia. Ainda que haja um número específico de professores ‘oficiais’ que são enquadrados em algum tipo de ‘categorização’ profissional, na época, professor(a) regente, de Território e de Cultura, de acordo com Silva (2022), os professores(as) trabalham juntos, envolvendo as demais pessoas da aldeia que nem contratados são. É possível visualizar esse fazer escola coletivo, que foge à organização disciplinar convencional, também na pesquisa de graduação realizada por Major Maxakali. Ele inclui entre os que ensinam na escola suas cunhadas, Carmem Silva Maxakali e Arlete Maxakali, que à época não eram ‘oficialmente’ contratadas como professoras (MAXAKALI, 2021). De acordo com o que ensina a *Rede de Pesquisa Hãm Yíkopit – Perguntar à Terra* (SILVA, 2022), essa organização das escolas está alinhada ao modo ancestral tikmũ'ũn de aprender por meio de relação com os parentes próximos.

Outra característica que chamou atenção de Silva (2022) trata do respeito à autonomia dos alunos e alunas, que circulam livremente pela escola, em alguns momentos saem da sala de aula, voltam e retornam para suas atividades, outras vezes nem retornam. A autora destaca que em momento algum presenciou na escola que passou mais tempo na aldeia, de Lúcio Maxakali, os professores(as) questionando ou repreendendo os alunos. Isto porque, segundo Silva (2022), a autonomia está em sintonia com o processo de socialização e o modo de aprender entre os Tikmũ'ũn, que valoriza a vontade e a iniciativa do aprendiz. Como demonstra a *Rede de Pesquisa Hãm Yíkopit – Perguntar à Terra* (SILVA, 2022), nada deve ser imposto ao processo de

aprendizagem dos Tikmũ'ũn, se quiserem fazer ou aprender sobre alguém ou alguma coisa, é porque possuem interesse e se movimentam em busca do aprendizado. Essa relação dos professores(as) com os alunos e alunas confronta a tradição de escola oficial em que o controle está no centro das relações, o que não condiz com o modo de aprender estimulado entre os Tikmũ'ũn desde novos. De acordo com Silva (2022), “[...] aos professores nos parece que cabe criar oportunidades que despertem o interesse dos alunos, sempre respeitando o tempo e o desejo de cada um deles” (p. 211).

Como foi observado por Silva (2022), o fazer escola tikmũ'ũn utiliza diferentes modos comunicacionais no processo de aprender, criados inclusive pelos professores(as), já que há carência de materiais didáticos nas suas aldeias. A referida autora relata ter presenciado atividades para se ensinar sobre o dinheiro de compra e venda de brasnha com uso do dinheiro pedagógico; a utilização de vários artefatos, como faca, copo, colher, para se ensinar sobre remédios; para se ensinar sobre a produção de linhas de embaúba cantos foram entoados enquanto se manipulava a referida planta; atividades de plantar sementes e transplantá-las ao abordar a importância do retorno da floresta. A característica de variedade de modos comunicacionais nas práticas educativas tikmũ'ũn foi observada também por Álvares (2018), ao mencionar que em “[...] oposição à transmissão escrita das aulas de alfabetização em Maxakali, as aulas de xamanismo são realizadas de preferência oralmente através dos cantos, danças e da narrativa mítica” (p. 195). Entretanto, Silva (2022) destaca que “[...] há exitosas iniciativas de conciliar diferentes modos, criando registros híbridos das práticas escolares, inclusive materiais didáticos multimodais” (p. 216). A autora compartilha dois materiais didáticos criados pelo professor Badé Maxakali, como pode se observar na *Figura 1*, que não possuíam o formato de livro, tampouco dão destaque para a escrita alfabética numérica, os patos esculpidos na madeira para ensinar ‘matemática’ e um mini *mimãñãm* (mastro de religião) que, segundo o professor, “dá pra ensinar tudo” (*Idibem*, p. 217) sobre os animais, cantos, formas geométricas, grafismos tikmũ'ũn, cores, entre outros saberes.

Figura 1 - Materiais didáticos criados pelo pesquisador Badé para usar na sua escola



Fonte: Silva (2022, p. 217)

Uma última característica que gostaríamos de apresentar sobre a educação escolar tikmũ'ũn se refere ao fato de, como destaca Silva (2022), o funcionamento da escola se alinhar às dinâmicas e demandas da aldeia. A escola, então, é entendida como um lugar de construção de relações internas e externas para garantir o ser-saber-viver tikmũ'ũn. Por isso, a *Rede de Pesquisa Hãm Yikopit – Perguntar à Terra* (SILVA, 2022) destaca que a escola tem e deve colaborar com a transformação de problemas que ameaçam o modo como vivem e os expõem a situações de vulnerabilidade, como o da degradação territorial. Segundo a referida autora, o fazer escola tikmũ'ũn é também um contínuo movimento de envolvimento com a Terra, já que esse povo precisa da terra saudável para assegurar a existência dos seres, saberes e fazeres que fundamentam o modo como vivem. Trata-se, então, de uma escola indígena que não tem apenas interesse em aprender sobre alguns conhecimentos não indígenas, científicos e tecnológicos, mas também de garantir sua existência enquanto Tikmũ'ũn. Uma educação escolar que deseja a instituição escola nas suas aldeias para “[...] o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios” (LUCIANO, 2011, p. 75-76). A forma tikmũ'ũn de fazer escola, como destaca Silva (2022), tanto se alinha com as formas como ancestralmente aprendem, quanto fortalecem os conhecimentos relacionados aos *yãmĩyxop* e ao modo como vivem enquanto indígenas.

4 Ensinos tikmũ'ũn para o Design-Educação

Iniciamos a nossa reflexão sobre os ensinamentos do fazer escola tikmũ'ũn por meio de uma característica extremamente cara aos processos de ensino desse povo, a autonomia. Essa palavra, na língua Maxakali, segundo Silva (2022), seria *Yã Pu Mĩy*, com tradução de “fazer por si mesmo”. Assim, a autora destaca que sejam os conhecimentos relacionados aos *yãmĩyxop* ou a outros seres, entre esse povo, o e a aprendiz precisam ter vontade e iniciativa para “fazerem por si mesmos”. Esse ancestral ensinamento tikmũ'ũn é a temática central de uma das teorizações de Freire (2010) em *Pedagogia da Autonomia*, em que o autor destaca que a escola deve estar pautada em um modelo de “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2010, p. 16). Assim como destacou Silva (2022) sobre o papel dos professores(as) tikmũ'ũn, de criar oportunidades que despertem interesse, Freire (2010), em consonância, afirma que a prática docente pautada na pedagogia da autonomia deve procurar aguçar a curiosidade dos alunos e alunas principalmente por meio de pesquisas na troca de saberes. Desse modo, segundo Freire (2010), “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 26), vão, como ensinam os Tikmũ'ũn, aprendendo a “fazerem por si mesmos”. Algo extremamente importante para atuarem politicamente em um mundo que tem se tornado cada vez mais complexo e envolto de crises. Sendo a autonomia algo tão importante para uma educação escolar libertadora e emancipatória, é extremamente importante questionar como ela tem sido abordada e praticada na aproximação do Design com a Educação ou, ainda, problematizar se as metodologias e as ferramentas de Design têm gerado ou não autonomia nos educadores e educadoras. Uma atuação do Design-Educação pautado na autonomia nos conscientiza não somente para o risco das prescrições de receitas prontas e universais, como também para o de subalternização de saberes e seres outros.

Uma outra característica sobre o fazer escola tikmũ'ũn que muito nos ensina trata da sua conexão com as dinâmicas e demandas da aldeia, da comunidade, do entorno. As escolas não indígenas historicamente se isolaram dos entornos a que estavam inseridas, descolaram-se de suas comunidades, de suas realidades, problemáticas e demandas sociais. Um movimento de retomada dessa conexão vem acontecendo, já que a integração da comunidade à escola é de

suma importância, inclusive para o desenvolvimento do educando e educanda no processo ensino-aprendizagem. Sobre isso, inclusive, Freire (2010) destaca que, para uma pedagogia da autonomia, é preciso “[...] estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (p. 30). É necessário ter clareza de que a escola não é o único espaço responsável pelo processo de desenvolvimento do ser humano, por isso é extremamente importante dialogar com os outros agentes desse processo e os conhecimentos que os mesmos ensinam. Até porque, como reflete Paulo Freire, “[...] não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (FREIRE; ILLICH, 1975, p. 30). Tendo ciência disso, alinhando-se com a comunidade, a escola tem condições de trabalhar um currículo significativo, experiências de aprendizagem específicas e diferenciadas, com uma proposta política pedagógica alicerçada a uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando e a educanda a pensarem e agirem criticamente na realidade social, política e histórica. Diante da importância da comunidade, de suas experiências, processos educativos, demandas, é imprescindível questionar como o Design, ao se aproximar da Educação, a tem ou não considerado. Uma reflexão que deve ser feita não somente em nível de envolvimento em tomada de decisões, mas como a comunidade pode ser agente de criação, seja de caminhos outros para a educação escolar, resolução de problemáticas e enfrentamento de desafios da sala de aula etc.

Um outro ensinamento escolar *tikmũ’ũn* que se relaciona com a característica de conexão com a comunidade é de considerar e respeitar a epistemologia do seu povo. A educação escolar não indígena foi estruturada em uma epistemologia ocidental dominante, eurocentrada e antropocêntrica, o que, como foi mencionado, também estruturou a formação superior do Brasil. Como destaca Carvalho (2020), essa imposição de conhecimentos vindos inicialmente da Europa, depois dos Estados Unidos, criaram um discurso de que não existiam saberes no Brasil, ou, se não tem origem na universidade, esse conhecimento é falho, inválido, irrelevante, secundário ou errôneo. Com isso, os saberes locais que não vinham da tradição escrita desses países foram excluídos, um processo de invisibilização e subalternização da tradição oral e outros inúmeros saberes, também de tradição escrita, que eram cultivados durante séculos e até milênios (CARVALHO, 2020). Entretanto, o Brasil é estruturalmente pluriepistêmico, tanto que hoje tal reconhecimento já existe normativamente (Resolução nº 2 de 2017 do CNE). O desafio que se coloca, então, é o de romper com a prática monoepistêmica para se fazer uma educação escolar que dialogue com as inúmeras epistemes que a constitui. Levar em consideração os saberes que os alunos e alunas trazem de suas comunidades, núcleos familiares, é um caminho para tanto. Assim como o educador e a educadora terem ciência de como se dá a sua epistemologia particular, algo essencial para uma prática educativa adequada às suas habilidades e potenciais. Uma crítica que se faz às formações continuadas da educação básica que foca especificamente no ensino das chamadas *metodologias ativas*⁵ trata exatamente disso, a desconsideração das metodologias e práticas particulares dos educadores e educadoras brasileiras. Por vezes, ensina-se receitas fundamentadas em uma epistemologia ocidental dominante genérica, já que se coloca como adaptável a qualquer pessoa e contexto escolar. Tendo isso em mente, é imprescindível questionar como a diversidade epistêmica pode guiar e colaborar, principalmente de forma

⁵ Essa nomenclatura surgiu em 1980 em contraposição as práticas escolares fundamentadas em uma aprendizagem passiva, que desconsidera o protagonismo do educando e educanda. Assim, essas metodologias procuram estimular a postura ativa dos educandos e educandas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, motivando a autonomia e autorregulação.

prática, com a aproximação do Design com a Educação. Nesse sentido, é válida a reflexão se o Design-Educação tem atuado reverberando prescrições (FREIRE, 1967) e invasões culturais (FREIRE, 1987), ou tem colaborado com uma educação que não adapte, domestique ou subjogue.

A utilização de outros modos comunicacionais no fazer escola tikmũ'ün é um ensinamento muito importante, pois um outro legado da monoepisteme acadêmica é o imperativo da escrita no processo de produção de conhecimento e, no nosso país, especificamente, o sistema alfabético numérico. Entendemos aqui como modos comunicacionais elementos que criam significados que são empregados em uma cultura, tais como imagem, escrita, gestos, discurso, postura, olhar que são usados para criar links com outros tempos e espaços, possibilitando comunicação simultânea (VAISH; TOWNDRON, 2010). Sobre isso, Nego Bispo explica que quando a instituição escola chegou na sua comunidade, a escrita, alfabética numérica, quis a qualquer custo se instalar e passar a ser o modo comunicacional predominante. Segundo ele: “Enfrentamos um grande desafio porque os nossos contratos, que eram feitos pela oralidade, sofreram um ataque brusco para que fossem transformados em contratos escriturados” (SANTOS, p. 24). Ele acrescenta, ainda, que: “As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração” (*Idibem*, p. 25). Esse relato de Nego Bispo representa a realidade de muitas outras comunidades do Brasil, como já exposto por Carvalho (2020) ao refletir sobre a conformação das universidades no país. Por isso, atualmente, diversos trabalhos, em diversas áreas, da matemática, da pedagogia, da linguística, da semiologia, têm destacado a importância da utilização de outros modos comunicacionais nos processos de ensino-aprendizagem. Algo que se relaciona inclusive com o viés mais instrumental que tem guiado algumas abordagens do Design-Educação, ao destacar a potência das metodologias e ferramentas projetuais do Design, que agregam muitos modos comunicacionais, para o ensino de diferentes áreas do conhecimento na Educação Básica.

Por exemplo, o método *Design Based Learning* (DBL) criado por Doreen Nelson, busca o desenvolvimento de pensamentos mais complexos dos alunos e alunas por meio da elaboração de artefatos físicos que representam conhecimentos que compõem o currículo. Após construir tais artefatos os alunos e alunas precisam explicar o funcionamento do objeto e o contexto a que pertence. De acordo com Martins (2006), “[...] somente após esta *sensibilização por meio do planejamento e construção* ocorrem as aulas tradicionais para desenvolver os conhecimentos trabalhados naquele segmento” (p. 70). No *Design Based Learning* (DBL), há tanto uma inversão no modo sequencial como os conteúdos são abordados convencionalmente nas escolas. Primeiro experimenta-se, cria-se, prototipa-se, para após isso se ter aulas expositivas, quanto o destaque para outros modos comunicacionais para além da escrita alfabética numérica. Esse tipo de aproximação do Design com a Educação é extremamente importante e de fato gera transformação, como é possível ver no trabalho de Doreen Nelson⁶. Entretanto, pelo que pudemos aprender com o fazer escola tikmũ'ün, é importante compreender também os modos comunicacionais dos educadores(as) e dos educandos(as), algo que está diretamente relacionado com a forma como cada pessoa produz e compartilha conhecimentos. O exemplo do professor Badé deixa isso claro. Segundo Silva (2022), ele cria materiais pedagógicos que estão alinhados com sua habilidade de esculpir, assim como estão conectados a elementos que fazem parte da forma como produz e compartilha conhecimentos enquanto pajé (mastro de religião, cantos, grafismos etc). O desafio que se põe, então, para o Design-Educação é como ele pode colaborar na

⁶ Atual diretora fundadora do *Center X*, situado na Escola de Pós-Graduação em Educação e Estudos da Informação da Universidade da Califórnia de Los Angeles (UCLA), uma das instituições de formação de professores mais prestigiadas do país, concentrando-se na promoção da equidade na educação.

identificação de modos comunicacionais dos educadores(as) e dos educandos(as) e na compreensão da potência dos mesmos para o processo de ensino-aprendizagem e os contextos escolares que estão inseridos.

5 Considerações finais

O presente artigo buscou, ao compartilhar um fazer escola outro, Tikmũ'ũn, dando ênfase a alguns ensinamentos dessa educação escolar específica e diferenciada, mostrar a potência do diálogo pluriepistêmico para abordagens do Design-Educação que buscam colaborar com a criação de experiências de aprendizagem adequadas às pessoas e contextos em que se inserem. Tais reflexões são resultados parciais de uma pesquisa de Pós-doutorado, por isso, trata-se de uma discussão que ainda apresenta mais questionamentos e deslocamentos do que encaminhamentos. Espera-se, com isso, estimular mais discussões teóricas sobre uma educação escolar que proporcione o empoderamento, a autonomia, a liberdade e a criatividade dos educandos e educandas. Uma educação escolar, seja ela em nível básico ou superior, que rompa com práticas pedagógicas orientadas por prescrições (FREIRE, 1967) e invasões culturais (FREIRE, 1987), que ainda perpetuam práticas coloniais (SILVA, 2022) que geram subalternização, exclusão e desigualdade.

Pouco se aborda, se discute e se pratica o Design-Educação nas universidades públicas, ainda mais abordagens com foco no diálogo pluriepistemológico. Algo essencial para colaborar com o empoderamento de diversos outros sujeitos, educadores, educadoras, educandos, educandas etc., na criação de experiências de aprendizagens específicas e diferenciadas. Nesse sentido, esbarra-se em outras discussões no campo do Design que ainda precisam ser aprofundadas, como a que reconhece que os não designers são 'designers' em seu próprio mundo, já que todo ser humano possui um potencial criativo e inventivo nato. Afinal, antes de a profissão designer ser 'reconhecida' e 'oficializada' por uma sociedade industrial, homens e mulheres já resolviam seus problemas e criavam soluções para eles. Por isso, é preciso questionarmos a origem oficial do Design, que se fundamentou em uma única epistemologia que preteriu a existência de diversas outras que existiam e ainda existem no mundo, bem como destacar o papel do e da designer enquanto um mediador(a) e não um ditador(a) de respostas 'prontas'. Ao questionarmos os imperativos teórico-metodológicos do Design que, no geral, são referenciados em teóricos estrangeiros, abrimos brechas para a ressignificação das práticas e do papel do(a) designer rumo a um engajamento político que colabore com a justiça cognitiva e social.

Por fim, destacamos a importância de se ter conhecimento sobre outras formas de se fazer escola, sobre outras formas de se viver, de se agir no mundo. Enquanto o outro permanece desconhecido, permanecemos praticando apenas o que nos foi ensinado como 'possível', 'válido', 'correto'. E, como destacamos neste artigo, muito do que aprendemos na educação formal se fundamenta em uma epistemologia que não contempla a diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica do Brasil. Assim, como destaca Carvalho (2020): "A pergunta que precisa ser respondida não é apenas por que nossas universidades começaram sendo eurocêntricas, mas por que não abandonaram o eurocentrismo ao longo do tempo" (p. 21-22). Talvez, um caminho para isso seja exatamente o compartilhamento de experiências que mostrem que outros sistemas de conhecimentos existem, resistem e persistem. Compartilhamento no sentido que ensina o Nego Bispo, onde "[...] temos uma ação por uma ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto" (SANTOS, p. 36). Que os espaços de ensino de Design passem a abordar em diversas

instâncias da formação profissional a pluralidade epistêmica constituinte do Brasil, dialogando com outras práticas, processos, metodologias, significações, outras formas de ser, fazer e viver de povos outros. Que haja um maior envolvimento dos designers com projetos, sejam eles de pesquisa ou trabalhos práticos, juntos a outros povos. Que o decolonialismo no Design seja visto como uma luta contínua, de dimensão teórica e prática, de todos, para a construção de mundos outros.

6 Referências

ÁLVARES, M. **Alteridade e história entre os maxakali**. 2018. 355p. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BAYNES, K. **Models of Change: The future of Design education**. In: Design and Technology Education: An International Journal. Loughborough, Vol. 15, No. 3, pgs. 10-17, 2010.

CAMPELO, D. **Ritual e Cosmologia Maxakali: uma etnografia da relação entre os espíritos-gaviões e os humanos**. 2009. 241p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGUÉL, R. Prólogo. **Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico**. In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CARVALHO, J. **O Encontro de Saberes nas artes e as epistemologias do cosmos vivo**. In: Universidade Popular e Encontro de Saberes. p. 475-508. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - UNB, 2020.

CORREA, C. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. 218p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPGPDS), Área de Concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, Brasília, 2018.

CROSS, N. **Designerly ways of knowing**. Springer-Verlag: London, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P.; ILLICH, Ivan. **Diálogo**. In: Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires: Búsqueda- Celadec, 1975.

KRAUSE, M. **Novos desafios da educação básica pós-pandemia**. In: Revista Brasileira de Educação Básica - RBEB, ano 6, n. 19, 2021. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wpcontent/uploads/sites/5/2021/08/OPINIAO-NOVOS-DESAFIOS-DA-EDUCACAO-BASICA-POS-PANDEMIA.pdf>>.

LUCIANO, G. **Educação escolar indígena no brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf>.

_____. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola**

real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 370p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Nacional de Brasília, 2011.

MAGNANI, C. **Ũn Ka'ok - Mulheres Fortes:** uma etnografia das práticas e saberes extra- ordinários das mulheres tikmũ'ũn – maxakali. 2018. 368 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

MARTINS, B. **O Professor-Designer de experiências de aprendizagem:** tecendo uma epistemologia para a inserção do Design na Escola. 188 p. Tese de Doutorado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

NASCIMENTO, R. **Educação escolar indígena e decolonialidade.** Canal do Tudo Educa no YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=viZzvGLASaQ&feature=youtu.be>. Acesso em: 18 jun. 2020.

NELSON, D. **City Building Education: A Way to Learn.** Santa Monica, California: Center for City Building theories about how original thinking can be developed, 1982.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, E. (ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

ROMERO, R. **A errática tikmũ'ũn_maxakali:** imagens da Guerra contra o Estado. 2015. 124 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

_____. **O rastro do outro:** sonho, diferença e alteração entre os Tikmũ'ũn_Maxakali. 2021. 346 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas - Exu como Educação.** Revista Exitus: Santarém/PA, v. 9, n. 4, 2019.

SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SILVA, P. **XI HÕNHÃ? E AGORA? VAMOS SER PESQUISADORES:** um fazer pesquisa tikmũ'ũn entre múltiplos seres, saberes e fazeres. 280 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022.

TUGNY, R. **Cantobrilho Tikmũ'ũn no limite do país fértil.** Mimeo. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 2011b.

VAISH, V; TOWNDROW, P. **Multimodal Literacy in language classrooms.** In. HORNGERGER, Nancy H.; MCKAY, Sandra Lee. Sociolinguistics and Language Education. British Library of Congress. Salisburgy, UK, 2010, p. 310-345.